



P. PORTO

ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO

Pensar o desenvolvimento curricular _____

uma reflexão centrada no ensino

PEDRO DUARTE

com prefácio de BERNARDO CANHA
e prólogo de CARLOS ROSALES LÓPEZ

P.PORTO

**ESCOLA
SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
POLITÉCNICO
DO PORTO**

*Pensar o desenvolvimento
curricular* _____

uma reflexão centrada no ensino

PEDRO DUARTE

TÍTULO

Pensar o desenvolvimento curricular: uma reflexão centrada no ensino

AUTOR

Pedro Duarte

REVISÃO LINGUÍSTICA

Ana Isabel Moreira

DESIGN GRÁFICO

Rita Moreira

IMAGEM DA CAPA

IvanPais por Pixabay

EDIÇÃO

Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação

LOCAL / DATA

Porto, 2021

ISBN

978-972-8969-55-4

a todos os professores

aos que foram, aos que são e aos que virão a ser

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento muito especial à Ana e à Rita, que tornaram o livro possível.

Agradeço a todos os professores, com quem interagi (como colega ou estudante), assim como a todos que alguma vez me chamaram professor, por me terem permitido refletir.

Agradeço ao Nuno, pelas dicas desportivas.

Deixo um reconhecimento particular ao Professor Diogo, por me ter despertado o interesse pelo campo de estudos do currículo.

Por fim, deixo as minhas sinceras palavras de obrigado ao Professor Bernardo e ao Professor Rosales pela sua disponibilidade e contributo para esta obra.

*Sou professor aqui,
em perdidos espaços de uma qualquer escola por criar,
em lendários tempos de palavras e sonhos e vida.*

*Sou professor aqui,
deste lado do tornassol e da fenolsulfoftaleína,
dos livros longamente rasurados,
dos mapas poeirentos e desgastados
do quadro negro e do giz,
das usadas e sábias secretárias.*

*Sou professor aqui,
na angústia da incerteza,
no desafio constante,
na insuficiência dos tempos e dos espaços.*

*Sou professor aqui,
deste lado das conversas cruzadas,
dos diálogos longos,
da ação educativa obstinada,
do sucesso da perseverança,
da curiosidade,
da descoberta,
da vida que é ser e aprender.*

*Sou professor aqui,
ao pé do debate e da briga,
ao lado do sussurro e do canto,
entre o cheiro da lixívia gasta e da tinta por secar.*

*Aqui, nestas palavras, sou professor,
convictamente crente da poíesis de ensinar.*

ÍNDICE

PREFÁCIO por Bernardo Canha	17
PRÓLOGO por Carlos Rosales López	23
INTRODUÇÃO	31
PARA UM POSICIONAMENTO CONCEPTUAL	
1. O CURRÍCULO	39
1.1. Conceito	39
1.2. As influências e os artefactos curriculares	44
1.3. Enquadramento normativo	56
2. A PRÁTICA CURRICULAR: UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA, ÉTICA E ESTÉTICA	62
2.1. A centralidade da experiência escolar	62
2.2. A centralidade do diálogo	75
2.3. Modos de organização curricular	81
2.3.1. Em disciplinas/Áreas disciplinares	81
2.3.2. Em centros de interesse	83
2.3.3. Em experiências	84
2.3.4. Currículo integrado	85
2.3.5. Em unidades pedagógico-curriculares	87
2.4. Arquitetura da prática	89
2.4.1. Métodos expositivos	92
2.4.2. Métodos interativos	95
2.4.3. Métodos ativos	103
2.4.4. Recursos e espaços	112
3. AVALIAÇÃO	115
3.1. A avaliação curricular como... ..	115
3.1.1. Pensar os paradigmas avaliativos	120
3.2. Funções, tipologias e sentidos da avaliação	136

3.2.1. Funções da avaliação	136
3.2.2. Tempos da avaliação	140
3.2.3. Sentidos pedagógicos da avaliação	145
3.3. Métodos e instrumentos	151
A dimensão criterial: breves notas	151
Pensar a ação avaliativa	155
3.3.1. Métodos não interferentes	156
3.3.1.1. Observação	157
3.3.1.2. Análise documental	158
3.3.2. Métodos interferentes	159
3.3.2.1. Entrevista	160
3.3.2.2. Provas convencionais	160
3.4. Desconstruindo mitos avaliativos	161
PARA UMA DISCUSSÃO POTENCIALMENTE PRÁTICA	
4. ULTRAPASSANDO A LINEARIDADE INSTRUMENTAL	185
4.1. Risco	188
4.2. Humanização dos agentes e das práticas	192
4.3. Legitimidade profissional e democrática	202
4.4. Conhecer, duvidar, conhecer... ..	205
4.5. Fundamentar e fundar posições	210
4.6. Princípios fundacionais e princípios estratégicos	213
5. PENSAR A EXPERIÊNCIA ESCOLAR	219
5.1. O desenvolvimento curricular: bases para uma discussão	220
5.2. Desenhar experiências escolares: entre o diálogo e a complexidade .	226
5.3. Ilustrando artefactos curriculares	237
5.3.1. Horários	238
5.3.2. Programação	244
5.3.3. Unidade pedagógica	251
5.3.4. Trabalho por projetos	257
5.3.5. As aulas	265
ÚLTIMAS NOTAS	275
REFERÊNCIAS	289

ÍNDICE DE ESQUEMAS, TABELAS, GRÁFICOS E EXEMPLOS

Esquema 1: Relação entre experiência, estratégia, método e atividade	90
Esquema 2: Dimensão da avaliação	117
Esquema 3: Avaliação discreta	144
Esquema 4: Avaliação continuada	144
Esquema 5: Avaliação contínua	145
Esquema 6: Conhecimento profissional docente	207
Esquema 7: Desenvolvimento curricular	220
Tabela 1: Gerações da avaliação	120
Tabela 2: Síntese dos paradigmas em avaliação	135
Tabela 3: Tipologias de avaliação	141
Tabela 4: Relação da avaliação com a mediação didática	141
Gráfico 1: Gráfico de crescimento (cm)	143
Gráfico 2: Número de irmãos dos alunos da Turma A	143
Exemplo 1: Critérios de classificação do final do 5.º ano (HGP)	153
Exemplo 2: Critérios de classificação de uma apresentação (20 valores).....	153
Exemplo 3: Critérios de adequação ou valoração.....	154
Exemplo 4: Horário do 2.ºB	239
Exemplo 5: Horário do 4.ºA.....	241
Exemplo 6: Horário do 6.ºC.....	242
Exemplo 7: Programação de Esucação Física (10.º ano)	246
Exemplo 8: Programação de História e Geografia de Portugal (5.º ano).....	249
Exemplo 9: Unidade Pedagógica - Estação de S. Bento (8.º ano)	253
Exemplo 10: Unidade Pedagógica - Animais (2.º ano).....	254
Exemplo 11: Trabalho por projetos - História A (12.º ano).....	259
Exemplo 12: Trabalho por projetos - Património Local (8.º ano).....	261
Exemplo 13: Plano de aula - Ciências Naturais (7.º ano)	266
Exemplo 14: Plano de aula - Português (7.º ano)	269

PREFÁCIO

por Manuel Bernardo Queiroz Canha
Instituto Português do Oriente

Este livro que Pedro Duarte agora nos apresenta é, do meu ponto de vista, um valioso instrumento de trabalho para quem pensa e faz a Educação e a escola e, igualmente, um contributo importante para uma mudança paradigmática há muito ambicionada do papel do sistema educativo no desenvolvimento dos cidadãos. Fundamento esta afirmação de abertura em três razões, que primeiramente enuncio e que seguidamente explico mais circunstanciadamente: oportunidade, porque espreita e explora a possibilidade de transformação das práticas educativas num tempo em que as políticas oficiais formulam esse mesmo apelo; autenticidade do discurso e da intenção de um autor genuinamente comprometido com o tema e com a problemática que em torno dele constrói; consequência do pensamento, que sustenta propostas concretas de ação, potencialmente capazes de estimular e de apoiar mudanças efetivas.

Oportunidade

Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), as políticas educativas em Portugal iniciaram um período de rutura com um posicionamento face à escola que a reduzia linearmente a um local de transmissão e aquisição de conhecimento, pressupondo que este é matéria concluída e imutável a comunicar por professores, que o detêm, a alunos que, adquirindo-o e dominando-o, se tornarão cidadãos capazes de agir em sociedade. Tal rutura resultou, por um lado, da atenção prestada às alterações trazidas pela pós-modernidade, designadamente, às mudanças sucessivas impulsionadas pela rápida evolução técnica, tecnológica e científica e à consolidação daí decorrente de uma noção de conhecimento como representação do (e sobre o) real em contínua reconstrução e, por outro lado, do reconhecimento das exigências que tais transformações trouxeram aos cidadãos em termos de adaptabilidade, responsabilidade e iniciativa. O sistema educativo passou, então, a consagrar a escola como um espaço de formação integral do sujeito em idade escolar, visando a sua crescente autonomização na construção de projetos de desenvolvimento pessoal, o seu envolvimento responsável com a sociedade e a sua vivência de uma cidadania plena. A escola foi, assim, reperspetivada como comunidade crítica construída em torno de um projeto próprio, o objeto de ensino/aprendizagem alargou a sua abrangência para além do saber, integrando o saber-fazer e o saber-ser, o professor passou a ser entendido não mais como um mero

transmissor de conhecimento, mas sobretudo como um orientador e facilitador de aprendizagens e o aluno, até então tido como um passivo recetor de informação que, adquirindo-a, haveria de ser cidadão no futuro, começou a ser visto na sua dignidade de pessoa, isto é, como sujeito autónomo, interveniente privilegiado na construção do seu próprio percurso de formação.

Nos 35 anos que decorreram desde então, têm-se feito esforços e têm-se conseguido progressos nesse sentido. Mas julgo também que devemos admitir, com alguma frustração e com a determinação necessária, que os avanços efetivos são ainda tímidos e pouco consistentes. Na essência, o currículo é ainda lido como um menu prescritivo a seguir, mantendo a escola esquemas de controlo do “cumprimento” dos programas oficiais (por exemplo, registos programados em atas de conselho de turma). E a avaliação das aprendizagens corrobora esta tradição, valorizando fundamentalmente o que se entende ser o produto final do processo educativo (o que se aprendeu = o que se reteve), produto esse medido através de testes e exames, que, tendo uma ponderação relativa na classificação final, são rodeados de procedimentos (aulas específicas de preparação, rotinas de vigilância e de monitorização quer pela escola quer pela tutela, etc.) que levam alunos, professores e a sociedade em geral a atribuir-lhes um peso determinante no veredito sobre o que se entende ser sucesso educativo.

O que ditará esta contenção nos avanços rumo a um cenário educativo que os educadores na sua maioria parecem desejar? Aponto, entre outras, duas ordens de razões. Primeiramente, limitações decorrentes de medidas e orientações da tutela que comprometem as políticas que as enquadram, como o ascendente que o exame mantém na avaliação das aprendizagens (a que já me referi), ou de outras que, alinhando com as políticas definidas, representaram, no passado recente, um retrocesso desmobilizador, concretamente, entre 2012 e 2017, durante o período que Pedro Duarte, partindo de outros autores, designa *recontextualização normativa do currículo*. Mas, para além disto, parece-me importante ter presente que a definição de políticas e a publicação de normativos não são bastantes para operar as mudanças, particularmente quando estas, embora ambicionadas, implicam romper com pensamentos e práticas instalados. É fundamental empoderar os agentes, no caso, entre outros, os professores, implicando-os na reflexão que sustenta as próprias políticas e apoiando-os na sua ação de renovação, nos contextos em que atuam.

Neste sentido, o autor percebeu com perspicácia a oportunidade reaberta pelo contexto político a partir de 2017, com o início do período de *flexibilidade curricular*, que ainda atravessamos. E, oportunamente, propõe um suporte para a mudança, lançando este livro que dirige aos professores.

Autenticidade

Esta é uma obra pensada a partir de dentro, escrita por um autor que se apresenta, antes de mais, como professor (desde logo, no texto inicial em epígrafe) e que escreve a pensar, sobretudo, nos seus colegas de profissão em qualquer nível de ensino. O autor é um de nós.

Tal postura transparece na expressividade dos títulos dos capítulos e secções, no tom discursivo quase familiar e dialogante, no impulso deliberadamente incontido de interpelar o leitor. Não se trata, como se percebe, do produto do conhecimento de um observador e pensador distanciado dirigido a outros, os professores no terreno. O autor é um professor que reflete, que pensa e que sustenta a sua ação e que, partilhando com os seus pares o pensamento que tem vindo a construir em torno da temática de que aqui se ocupa, com eles se envolve nesse exercício de reflexão sobre as práticas e de antecipação otimista de renovação das práticas.

E é deste posicionamento que nasce um texto em que teoria e prática coerentemente se (con)fundem, assumindo implícita e explicitamente a indissociabilidade dessas duas dimensões da experiência humana. Aquiete-se o leitor porventura assaltado por alguma apreensão momentânea suscitada pela matriz conceptual, estruturada em duas partes aparentemente justapostas e independentes – Para um posicionamento conceptual; Para uma discussão potencialmente prática. Na verdade, embora com focos de análise privilegiados, cada uma das partes combina, num salutar e natural vaivém, elementos característicos de um discurso teorizante com outros que o sustentam e em que este se projeta, convocados a partir da experiência ou sinalizados como ensaio ou perspectivas sobre a ação.

É, pois, um livro em que se pode confiar, marcado pela autenticidade da intenção que o motivou, do pensamento que expõe e das palavras escolhidas para lhe dar forma.

Consequência

O autor e o seu livro cumprem o propósito anunciado nas páginas da introdução – por um lado, oferecer aos obreiros do currículo e do desenvolvimento curricular um acervo das linhas teóricas do pensamento e do quadro legal que contextualizam a sua possível atuação neste domínio, problematizando-os, e, por outro lado, antecipar cenários de ação.

Nesse sentido, o ensino é estabelecido desde logo como o referente central a partir do qual as ideias sobre o tema se constroem e se desenvolvem. É com base na clarificação de uma visão sobre o que é ensinar que se procura e se encontra o lugar do currículo e do desenvolvimento curricular nesse processo, bem como o papel dos professores na articulação entre essas duas esferas cúmplices no ato educativo. Nesse percurso, constrói-se uma sistematização sólida de conceitos e de linhas de

^
pensamento em torno de três núcleos temáticos – currículo, prática curricular e avaliação. Examinando-os minuciosamente, o autor busca as ligações que os unem, numa compreensão sistêmica da dinâmica escolar e da educação, e expõe formas de os entender por vezes antagônicas ou conflituosas, numa atitude de rigor e de seriedade de quem não deixa nada ao acaso e não teme a trabalhosa mas frutuosa tarefa de extrair da complexidade sínteses simples, críticas e potencialmente transformadoras.

Nesta medida (afirmo sem receio de que nesta afirmação se possa ler uma sobrevalorização do caráter pragmático e instrumental da obra), este é, a meu ver, um livro consequente, útil. Essa qualidade é reforçada na segunda parte do texto, em que a atenção incide prioritariamente sobre modos de rentabilizar as linhas de pensamento anteriormente desenvolvidas, ao serviço da gestão do processo de ensino/aprendizagem nos espaços educativos. Esse pendor prático é, contudo, uma vez mais cautelosamente enquadrado por princípios que relativizam a linearidade entre teoria e prática e que, assim, contextualizam as propostas operacionais, que cobrem aspetos organizativos e metodológicos inerentes aos processos de desenvolvimento curricular e pedagógico-didático, desde a organização de horários, à programação, às estratégias e à planificação didáticas.

Sem que se apresentem soluções prontas a consumir segundo uma checklist, o leitor não é, pois, deixado em suspenso e entregue, sozinho, à tarefa de idealizar a ação. O autor concebe cenários hipotéticos, que discute, prevendo (e bem) que estes possam constituir referência para quem, em contexto real, tem que agir. Ou seja, em consonância com os fundamentos teóricos que sustentam a discussão contruída à volta da problemática central, sem prescrever, sugere, estimula, abre caminhos e possibilidades para o pensamento e para a ação.

Distancio-me agora, ao encerrar a leitura pessoal que partilho neste prefácio, do discurso anterior, inspirado por um exercício de análise racional da obra e autorizo-me a expressar o que emocionalmente retenho no íntimo como seu maior valor distintivo. Porque a utopia é a realidade que verdadeiramente me interessa, o que me atrai genuinamente como novo é a ênfase que emerge ao longo do texto, e com particular eloquência nos parágrafos finais, em noções que poderiam ser tidas como perversas ou alienígenas, no contexto de uma discussão que se pretende cientificamente ancorada e validada. Estética, criatividade, arte, beleza são termos e conceitos que, sem subtrair cientificidade ao conteúdo, nele marcam presença harmoniosa, perspetivando a ação educativa como atividade em que o professor, enquanto agente privilegiado, se investe como pessoa completa, com conhecimento, com experiência, com voz, com visão do mundo e com capacidade e vontade de o mudar para melhor.

Sobre estas noções, em meu entender, determinantes da identidade da obra,

não me detenho para além disto. Deixo que o leitor as descubra e interprete, reconstruindo-as em si próprio ou si própria, tornando-as suas, se for o caso, reconfigurando-as numa visão independente, original, capaz de animar uma atuação profissional mais inteira, mais confiante e mais feliz.

^

PRÓLOGO

por Carlos Rosales López
Universidad de Santiago de Compostela

La obra de Pedro Duarte trata del pensamiento sobre el currículo, su concepto y desarrollo. Resulta muy necesaria una obra como esta, en la que se estimula la reflexión sobre las características de un componente tan nuclear de las actividades educativas y didácticas. El currículo constituye un importante campo de investigación en el ámbito educativo desde hace décadas. Numerosos y destacados autores se han esforzado por profundizar en el conocimiento de sus características y por lograr un concepto adecuado del mismo. Desde una perspectiva muy amplia currículo viene a significar el conjunto global de decisiones que se adoptan en torno a la planificación, el desarrollo y la evaluación de la intervención educativa. Desde una perspectiva más restringida a veces se le ha pretendido identificar con conjuntos de normas, técnicas y recursos para el desarrollo de la actividad de enseñanza y aprendizaje. Entre uno y otro extremo existen una multitud de matices y significados intermedios.

Otra forma de conceptualizar el currículo consiste en considerar la amplitud de las decisiones y de los ámbitos que se ven afectados por las mismas. Así, podemos identificar un primer nivel de carácter internacional o universal, en el que el currículo se estructura de acuerdo con orientaciones de organismos multinacionales como la ONU, la UNESCO o la OCDE. La ONU estableció en la *Conferencia de Dakar* (2000) objetivos a conseguir para el año 2015 relativos a la plena escolarización infantil, la reducción del analfabetismo adulto y la igualdad de la mujer respecto al hombre en el acceso a la educación. Con posterioridad y ante la no consecución de estos objetivos, la misma organización persiste en su logro para el año 2030 en los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS). Concretamente en el objetivo 4 sobre educación, se pretende *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. De manera específica propone como objetivos una escolarización universal durante un periodo al menos de diez años y la facilitación del acceso a otros niveles de enseñanza, así como la erradicación del analfabetismo adulto. La ONU realiza asimismo una importante tarea de evaluación del desarrollo curricular a través de los *Informes Mundiales de Seguimiento de la Educación* elaborados anualmente. Dentro de la ONU, la UNESCO ha venido desempeñando desde su creación en los años cincuenta una importante función de estímulo a la renovación curricular sobre todo en países en desarrollo. Su *Proyecto de Escuelas Asociadas* constituye un buen ejemplo de priorización de objetivos centrados en la convivencia pacífica

^ y la conservación del medio ambiente, así como una importante ejemplificación de métodos y técnicas basados en la interdisciplinariedad y el trabajo en equipo. Recientemente la Comisión Internacional de la UNESCO sobre el Futuro de la Educación ha realizado un informe sobre *la educación en el mundo post-COVID*, en el que presenta orientaciones relativas a la importancia de facilitar el acceso a la información, la valoración de la función docente y del trabajo asociado, la facilitación del acceso a recursos tecnológicos y la inclusión de la alfabetización científica en el currículo. Otra organización internacional de importante influencia en el desarrollo del currículo en numerosos países es la OCDE, a partir de la *Conferencia de París de 1994* sobre calidad de la educación y a través del programa PISA de evaluación del aprendizaje de competencias, que constituye un importante indicador del nivel de eficacia de los sistemas educativos en los países miembros.

Europa desde sus orígenes no solo como comunidad económica, sino social y cultural se ha esforzado por conformar un currículo compuesto por algunos ejes comunes, aun respetando la capacidad de decisión de cada uno de los Estados que la componen. En 1996 se elaboró el *Libro Blanco sobre educación y formación. Enseñar y aprender. Hacia la sociedad del conocimiento*. En el se estimula el desarrollo de un aprendizaje plurilingüe. Desempeñaron un papel importante asimismo la Conferencia de Lisboa del año 2000 sobre calidad de la educación y la de Bruselas en el 2002 sobre equidad. En el año 2017, el Dictamen del Comité Económico y Social Europeo sobre una educación de alta calidad, aboga por un fortalecimiento de la educación infantil y profesional, por un mayor apoyo a la función docente y educativa, por la digitalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y por el fortalecimiento de la inclusión en los marcos de la educación formal y no formal. Es preciso recordar asimismo, el interés de iniciativas curriculares como los programas *Erasmus* que ha fomentado la movilidad de profesores y alumnos entre países y el aprendizaje de lenguas en el ámbito universitario, el programa *Comenius*, que ha desempeñado un papel semejante en niveles no universitarios y el programa *Lingua*, que ha sensibilizado respecto al aprendizaje de idiomas. Otras experiencias curriculares de interés lo han sido el *Bachillerato internacional*, con su incidencia en el aprendizaje de las ciencias, la metodología basada en proyectos y el uso de idiomas. Y finalmente, las *Escuelas europeas*, caracterizadas por el desarrollo de un aprendizaje plurilingüe.

A nivel nacional cada país elabora su propio currículo tomando en consideración el cumplimiento de las orientaciones internacionales, de maneja especial, las correspondientes al área geográfica y cultural a que pertenece y adaptándolo a las características históricas, sociales y culturales propias. En la construcción de los currículos nacionales se toma como punto de partida la ley de leyes de cada país, es decir, su Constitución y a partir de ella se elaboran leyes fundamentales de

educación en las que se contienen orientaciones curriculares en función de grandes metas y objetivos, procesos metodológicos y criterios y formas de evaluación correspondientes a cada nivel del sistema educativo. En la elaboración de estos currículos las administraciones pueden adoptar posturas más o menos centralizadas o descentralizadas. En el primer caso acaparan la toma de decisiones y el nivel de prescripción curricular suele ser muy alto, dejando un margen muy reducido de decisión en manos de las comunidades regionales o locales y de los centros escolares. Desde una perspectiva descentralizada, sin embargo, el currículo prescrito es muy reducido y cada uno de los niveles y protagonistas del sistema educativo tienen oportunidad de participar en la elaboración de un currículo optativo, que al final constituirá con el prescrito el currículo a desarrollar en la actividad cotidiana de las aulas. En Europa existe una considerable variedad de niveles de centralización o descentralización de la enseñanza, situándose en los extremos países como Francia, muy centralizada o Bélgica, muy descentralizada. Otros países han experimentado procesos evolutivos en uno u otro sentido, como Gran Bretaña, con un sistema educativo tradicionalmente muy descentralizado, pero con una creciente centralización a partir del acceso al poder de gobiernos conservadores. En España y Portugal sin embargo se ha producido una progresiva descentralización desde la caída de sus dictaduras en el siglo XX. Nos encontramos ante claros ejemplos de influencia socio-política sobre la naturaleza del currículo. Hay que advertir que el proceso de descentralización se produce en tres grandes ámbitos: el administrativo (convenios con instituciones, contratos de personal y profesorado), el económico (gestión u obtención de recursos) y el pedagógico (metodología, recursos, objetivos, contenidos, evaluación). En un currículo muy centralizado es muy amplia la parte prescriptiva del mismo y muy reducidos los márgenes de opcionalidad. Las administraciones centralizadas procuran que en todos los niveles del sistema educativo se cumplan sus normas y controlan a través de sistemas de inspección que así sea. Los textos escolares, normalmente aprobados por la Administración, deben cumplir con las exigencias del currículo oficial y dada la intensa utilización que de ellos hacen profesores y alumnos, se convierten también en instrumentos del currículo impuesto. Hay en esta concepción centralizada del currículo una visión minusvalorada del profesor y la docencia. El profesor se convierte en un técnico que lleva a cabo las prescripciones oficiales y que es más valorado en la medida en que se atiene a ellas y no presenta cambios o divergencias.

En un currículo descentralizado, con amplios márgenes de opcionalidad, es posible sin embargo, una mayor adaptación de la enseñanza a las características regionales y locales, a las características de los centros escolares y en definitiva, a las necesidades y motivaciones de los alumnos. Dentro de cada país la opcionalidad o flexibilidad curricular constituye una condición imprescindible para la adaptación

de los procesos educativos a las características de las regiones o localidades, lo que se pone de relieve en países como España donde las distintas comunidades presentan rasgos culturales y lingüísticos diferentes. Y dentro de cada comunidad o región, las localidades pueden también diferir de forma importante si pensamos en los contrastes entre una localidad de montaña o interior y otra marítima, por ejemplo. Asimismo, el nivel socioeconómico puede diferir notablemente y las tradiciones y costumbres pueden presentar características muy diversas. Es difícil o imposible contemplar a nivel administrativo general, la personalidad de cada centro escolar y de sus alumnos. Hay centros que tienen una larga historia de proyectos de innovación y renovación en métodos y recursos. Hay centros escolares que han trabajado intensamente en procesos de inclusión de alumnos con dificultades. Hay centros que se han esforzado por establecer relaciones con su entorno natural y social... Y dentro de cada centro escolar existen aulas con peculiaridades diferentes porque cada grupo evoluciona según su propia dinámica. Ante esta variabilidad educativa en todos los niveles, se impone la necesidad de un margen de flexibilidad curricular capaz de asumir que no se pueden conseguir los mismos objetivos con un nivel homogéneo de eficacia o que es preciso considerar la adaptación de los criterios de evaluación a la idiosincrasia de cada situación.

En el análisis de procesos de descentralización curricular la figura del profesor ocupa un destacado lugar. En un currículo convencional se tiende a considerarle como un técnico que aplica las disposiciones administrativas y que lo hace con una responsabilidad predominantemente individual ya que trabaja en un área curricular determinada y se hace cargo de un determinado grupo de alumnos. Desde una perspectiva descentralizada sin embargo, al profesor se lo considera más como un profesional capacitado que toma decisiones en función de su situación de trabajo como lo haría un médico ante un paciente, tomando en consideración de forma prioritaria las características, necesidades y motivaciones de sus alumnos, lo que le lleva a veces a cambiar el plan inicial, a introducir innovaciones en el desarrollo curricular. Se considera, desde esta perspectiva que el profesor puede investigar a través de la reflexión sobre la práctica y la introducción de modificaciones innovadoras en la misma. Históricamente, los grandes avances en movimientos de renovación pedagógica como la *Escuela nueva* y la *Educación progresista* se han producido de esta manera. Así, Ovidio Decroly en Europa revolucionó los métodos de educación de niños con dificultades poniendo en práctica una educación inclusiva y para la vida mediante la realización de tareas cotidianas. María Montessori introdujo cambios sustanciales en educación infantil convirtiendo las escuelas en casas de niños. John Dewey en EE.UU., puso en práctica en las aulas de su escuela experimental, un sistema democrático de educación a contracorriente de una sociedad notablemente conservadora. Los cambios introducidos por estos pedagogos se han extendido

universalmente en el mundo educativo y han sido asumidos en gran parte por las administraciones educativas. Paralelamente el trabajo individual del profesor, propio de la enseñanza convencional, se está transformando cada vez más, en un trabajo de colaboración. En la actualidad los profesores planifican y evalúan en equipo en el contexto de los diversos proyectos de los centros escolares. La intervención docente también se realiza en múltiples ocasiones en colaboración. Se extiende e intensifica así el diálogo entre educadores y entre estos y la Administración, en la medida en que ésta planifique con flexibilidad el desarrollo curricular y sea capaz de asumir las valiosas aportaciones que de forma individual o corporativa realiza el profesorado, los centros escolares y en definitiva, todos los agentes y niveles del sistema educativo.

A lo largo de su libro Pedro Duarte manifiesta un profundo conocimiento de las bases teóricas sobre las que se ha desarrollado el conocimiento actual sobre el currículo, así como de la realidad de la enseñanza en los centros escolares y del fundamento legal de la organización curricular actual en Portugal. El autor subraya la necesidad de establecer una vinculación basada en el diálogo entre decisiones curriculares y la realidad práctica. Se aleja de posiciones tecnicistas que intenten reducir la tarea del profesor a la aplicación de normas preestablecidas. Subraya por el contrario, el protagonismo de alumnos y profesores en los procesos de enseñanza y aprendizaje y el carácter eminentemente humano de las relaciones entre ambos. El currículo se humaniza en la medida en que se aproxima de manera flexible a la realidad.

Durante varios años he tenido la oportunidad de ser acompañante de Pedro Duarte en la elaboración de su tesis doctoral. Ya en esas circunstancias pude constatar su enorme conocimiento de cuestiones curriculares, que se manifiesta plenamente de nuevo en esta obra, que a mi entender será muy valiosa en los procesos de formación inicial y permanente del profesorado.



INTRODUÇÃO

Nesta introdução procuro, acima de tudo, enquadrar este livro, explicando as suas principais finalidades, as motivações que estão por detrás do mesmo, bem como o enquadramento teórico que lhe subjaz.

Desde longo, recordo as palavras de Roldão (2017, p.34), segundo a qual «produz-se pouca teorização sobre o desenvolvimento curricular em ação, ou seja, a ação de ensinar». Esta ideia, qua também partilho, pode ser explicada, creio, por um conjunto amplo de fatores, de entre os quais destaco dois.

Uma progressiva tendência de os estudos curriculares se aproximarem dos estudos culturais e políticos, com linhas de investigação que têm ajudado a aclarar a relação entre o campo curricular e outras temáticas associadas, por exemplo, à identidade individual e coletiva dos cidadãos, aos desafios políticos e sociais contemporâneos, à pluralidade de artefactos e expressões artísticas, às desigualdades sociais, e, também, à relação entre a epistemologia e a sociedade.

Um outro aspeto, tanto na génese dos estudos curriculares, como em algumas políticas educativas internacionais remete para um entendimento tecnicista dos professores, partindo de enquadramentos associados à engenharia social/curricular. Esses posicionamentos contribuem para criar a ideia de que a docência é, acima de tudo, uma profissão sem grande conhecimento próprio, para quem «tem jeito» para crianças e jovens e domina um conjunto, predeterminado, de conhecimentos escolares e técnicas pedagógicas – não raras vezes, em particular para as idades mais jovens, confundidas com técnicas de entretenimento didático, ou, como esclarecerei posteriormente, tecnicazinhas. Por tal, as investigações curriculares foram, paulatinamente, enquadrando e legitimando um conjunto mais vasto e amplos de ‘objetos de estudo’, como forma de contrariar uma ideia aplicacionista do saber específico desta área de investigação.

Esse afastamento face ao currículo em ação – ou currículo real, como irei conceptualizar em 1.2 – é legítimo e permite assumir uma visão mais complexa do currículo e do seu campo de estudos. Ainda assim, creio ser importante que a teorização curricular não ignore as práticas desenvolvidas em cada um dos contextos, procurando, dentro do possível, estabelecer relações entre este currículo vivido e as análises políticas, históricas, sociológicas, culturais, epistemológicas, entre tantas outras.

Por esse motivo, um dos elementos que tomei como basilar para a escrita deste texto foi, exatamente, atribuir uma dimensão central às deliberações curriculares, às

opções pedagógicas tomadas por cada docente, tanto de forma isolada como de forma colegial, em especial ao ensino. Ao assumir a centralidade do ensino, que se evidencia, *a priori*, pelo subtítulo escolhido, procuro notabilizar a importância das práticas de ensino, nos diferentes sistemas educativos e organizações escolares, mas sem descurar, ou desvalorizar, outros aspetos relacionados com a gestão ou a aprendizagem.

Para esclarecer este meu posicionamento, é necessário clarificar o significado que atribuo ao termo ensino. Tomo, então, o conceito «como uma ação de carácter profissional facilitadora da aprendizagem» (Matos Vilar, 1994, p.53). Partindo da definição citada, reconheço a próxima relação entre o ensino e os processos de decisão curricular, por parte dos profissionais educativos, como uma condição indispensável para se compreenderem as dinâmicas escolares e, igualmente, para as aprendizagens dos educandos. Assumo, portanto, que o texto procura avançar com uma reflexão mais detalhada sobre aquilo que é ensinar, quais as suas implicações, perspetivas éticas e pedagógicas orientadoras e, também, consequências decorrentes das opções curriculares, tanto para os estudantes como para as distintas comunidades.

Há nessa opção uma vontade efetiva de dialogar com os educadores – embora através do texto escrito se revista de uma comunicação unidirecional – e com os futuros docentes (em processo de formação inicial). Tal intencionalidade comunicativa não minimiza uma discussão mais alargada com, por exemplo, investigadores no domínio da educação ou, até mesmo, encarregados de educação e pessoas com uma relação mais indireta com a educação.

Nesse sentido, procurei um equilíbrio, por vezes difícil, entre o rigor da linguagem e a adequação dos conceitos específicos do currículo e do ensino, e um certo afastamento do intrincado texto académico e das formalidades que lhe estão subjacentes. Nem sempre com grande sucesso, é certo. Mas tentei, de facto, que o texto se estabelecesse como um documento transparente, conversacional, sem qualquer pretensão de esconder posicionamentos assumidamente pessoais. Também quis que o mesmo pudesse funcionar como uma ponte para outros textos que, de forma indiscutível, tiveram e têm um profundo impacto no meu pensamento. Estas características textuais são justificadas, essencialmente, por dois motivos.

Em primeiro, porque, através deste livro, procuro continuar conversas que, de uma forma ou de outra, tenho tido o privilégio de vivenciar com um conjunto muito amplo de professores. Estas reflexões decorrem, por um lado, dos cursos de formação inicial e contínua, onde tenho tido a sorte de partilhar perspetivas com profissionais e estudantes, provenientes de variados contextos geográficos e com uma amplitude assinalável de experiências organizacionais e educativas; por outro lado, não poderia deixar de referir a riqueza de pensamentos e práticas educativas

que tenho conseguido acompanhar, com grande satisfação e interesse, dada a interação com a (micro-)rede de partilhas, no âmbito da Autonomia e Flexibilidade Curricular e da Cidadania e Desenvolvimento, do município de Vila Nova de Famalicão.

Em segundo, este livro liga-se, igualmente, ao contexto político-curricular que, no atual momento, emoldura as práticas e opções pedagógicas consideradas nas várias organizações escolares portuguesas. Dadas as alterações iniciadas em 2017, a reflexão sobre o currículo tem, em Portugal, adquirido um novo ímpeto que, em meu entender, é importante não deixar desvanecer. Recordo as palavras de Diogo (2021, p.13), a propósito do atual enquadramento político-normativo:

Porque se trata de mudanças substanciais, no sentido de uma escola mais eficaz mas também mais inclusiva, impõe-se que repensemos as ideias que fundamentam as nossas práticas. Porque sempre, de maneira mais ou menos consciente e raciocinada, mais ou menos explícita, o professor assume uma conceção de educação, de ensino e de aprendizagem que determinam o sentido e a natureza das decisões e das ações que desenvolve junto dos alunos. Daí a necessidade de nos voltarmos a interrogar: que educação e ensino podem responder melhor às exigências do futuro? Que tipo de homem e de cidadão deve a escola formar? O que é ensinar? O que é aprender? Como fazer aprender os alunos de hoje? Que papel conferir ao aluno nas nossas aulas? Como tornar a avaliação num instrumento ao serviço das aprendizagens?

A citação avançada permite-nos compreender, desde logo, os desafios subjacentes ao período que estamos a vivenciar no contexto português. Decidi, pois, juntar-me à reflexão ocasionada pelo autor, ampliando o coletivo que pode, em formatos variados, pensar sobre aqueles e outros elementos que têm particular pertinência, no domínio do desenvolvimento curricular.

O texto que a seguir se desenvolve está dividido em duas partes, com cinco capítulos diferentes.

A primeira parte – *Para um posicionamento conceptual* – integra os três primeiros capítulos da obra. Em *O currículo* avanço com a explicitação do conceito e exploro a forma como o mesmo interage com o quotidiano escolar, além de esclarecer as diferentes influências (internas e externas às realidades escolares) e os múltiplos artefactos nesse domínio. Por fim, e ainda que sumariamente, tenho como principal intento discutir sobre os diferentes períodos políticos, avançando com uma análise mais detalhada do que se iniciou em 2017.

O segundo capítulo, denominado *A prática curricular: uma experiência*

dialógica, ética e estética, tem, essencialmente, dois propósitos complementares. Por um lado, avançar com uma discussão mais alargada sobre a prática curricular, centrando a reflexão em torno das experiências escolares, fazendo sobressair as dimensões dialógicas, éticas e estéticas que lhe estão subjacentes. Por outro lado, almejei apresentar e enquadrar um conjunto amplo de opções curriculares, em especial relacionadas com a pluralidade de possibilidades associadas à organização do conhecimento escolar e, ainda, à diversidade de escolhas afetas à arquitetura de uma qualquer experiência formativa.

Para finalizar a primeira parte do trabalho, avanço com um capítulo assente na *Avaliação*. Este apresenta uma dimensão mais conceptual, por vezes fortemente crítica, associada à avaliação, pela qual discuto os seus alicerces epistemológicos e ideológicos e, nas páginas finais, avanço com um conjunto de *mitos avaliativos*. Há, aqui, também uma contextualização mais estratégica sobre as funções, tipologias, métodos e instrumentos de avaliação.

A segunda parte – *Para uma discussão potencialmente prática* – é, talvez, aquela que comporta um contributo mais original ou um posicionamento mais pessoal. No primeiro capítulo, denominado *Ultrapassando a linearidade instrumental*, critico lógicas mecanicistas associadas ao desenvolvimento curricular, enquadrando-o de acordo com outros princípios pedagógicos, éticos e humanos. Através deles, viso alertar para a importância do projeto curricular se estabelecer como um processo de humanização, de reconhecimento da humanidade em cada um de nós e, também, nos outros. Explorei, ainda, a importância do conhecimento profissional, do reconhecimento do risco inerente a qualquer prática e da necessidade de estabelecermos princípios fundacionais como forma de contrariar uma visão redutora e gerencialista do currículo e da sua elaboração.

No último capítulo – *Pensar a experiência escolar* – esquematizo o meu pensamento em torno das dinâmicas de desenvolvimento curricular, associando tal processo à construção de uma rede, formada por um conjunto de constituintes que são mutuamente influenciáveis e, por isso, interdependentes. Nesta parte do texto, analiso com maior detalhe, ainda, cada uma das componentes do currículo e apresento um conjunto de reflexões sobre distintos artefactos curriculares, como um horário ou uma planificação de aula.

Antes de finalizar a introdução, gostaria de deixar mais duas ideias.

Começo pelas palavras de Huebner (1967a, pp.253-254), organizadas de forma tão singular, mas, creio, profundamente transparente: «o mistério do mundo necessita de não ser ignorado nas escolas». Enquanto educadores, é estruturante que não neguemos este mistério na nossa experiência pedagógica. Por vezes, na tentativa de encontrar o melhor plano, a sequência didática mais objetiva, o recurso que facilite

a aprendizagem, acabamos por reduzir o mistério do mundo e, em certa medida, o próprio mistério pedagógico. Acredito que não devemos ter receio de assumir que a realidade ambiental, social e humana está repleta de mistérios, de elementos que ainda desconhecemos, de alguns paradoxos que fazem parte do real. Estes mistérios são elementos indispensáveis para aguçar a curiosidade, para despertar o interesse sobre diferentes possibilidades de analisar e investigar o mundo, para ocasionar a imaginação e o debate. A escola pode, e no meu entender deve, conseguir envolver os estudantes nos mistérios epistemológicos que caracterizam cada uma das áreas dos saberes. De igual modo, educandos e educadores deverão experienciar a oportunidade de se implicarem nos mistérios que estão afetos ao ensino e à aprendizagem.

Como última nota, recordo uma ideia de Paulo Freire (2013, p.11): «não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã». Creio que, pelo menos em parte, este livro surge como uma forma de responder a este desafio. Num sentido, procura ser a minha resposta, esperançosa, à possibilidade de, em conjunto, podermos, progressivamente, melhorar as práticas pedagógicas, as estruturas do sistema educativo e, até, as próprias realidades sociais. De modo complementar, tenta instigar, nos seus leitores, a necessidade de não nos mantermos à espera, ou de perpetuarmos a espera vã, mas antes de nos assumimos, esperançosamente, como construtores de mudança.

para um
posicionamento conceptual

1. O CURRÍCULO

Discutir as dinâmicas e os processos curriculares assume-se, não raras vezes, como um processo especialmente desafiante, dada a natureza teórica deste campo de estudos e reflexão e as particularidades praxiológicas relacionadas com este conceito. À semelhança de Gimeno Sacristán (2000; 2015a) e Matos Vilar (1994), por exemplo, assumo que o currículo é o pilar fundacional da educação formal ou, na expressão de Roldão (1999, p.26), «o núcleo definidor da existência da escola». Como tal, subscrevo a ideia de que este conceito é fundamental para se compreender não só os conhecimentos e experiências que caracterizam os diferentes sistemas educativos e escolares, como também para se perceber as próprias idiosincrasias identitárias destes mesmos sistemas.

O conceito, porém, está associado a uma complexa diversidade de posicionamentos teóricos (Diogo, 2010), o que dificulta, por inerência, uma argumentação transparente sem a reduzir a uma reflexão simplista. Tomando em atenção o indicado, um qualquer pensamento curricular compele, pois, ponderação e clareza nos discursos e nas ideias.

Em sintonia com tal propósito ontológico, centrar-me-ei, essencialmente, em três linhas de reflexão. Inicialmente, no conceito de currículo e nas diversas explicitações para o mesmo, depois apresentando uma (possível) conceptualização, que tomarei para a restante obra. De seguida, avançarei com uma análise sobre as dinâmicas curriculares, partindo das estruturas curriculares nacionais e, igualmente, dos processos de desenvolvimento e deliberação locais. Por fim, discutirei as particularidades político-normativas associadas ao contexto português – em especial as diretrizes da *flexibilidade curricular* – sem deixar de atentar nos momentos históricos que, em distintas ocasiões, enquadraram as políticas curriculares nacionais.

1.1. Conceito

Com efeito, constata-se uma real pluralidade de posicionamentos associados às distintas concepções de currículo. Ainda assim, como partilha Varela de Freiras (2018, p. 26), «em tempos não muito distantes, discutir o currículo não fazia sentido», uma vez que tal vocábulo remetia, essencialmente, para o *corpus* de disciplinas que compunham a estrutura horária de um determinado ano letivo ou ciclo de estudos. Há mais de duas décadas, Roldão (1999) defendia que, pese embora 'currículo' fosse um termo comumente utilizado nos distintos estabelecimentos de ensino, a

sua mobilização, em particular por diretores e docentes, mostrava-se desprovida de uma teorização, mesmo que implícita, sobre o seu significado e a sua relação com as práticas de cada um destes profissionais. Mesmo reconhecendo, entre o atual momento e aquele que esteve na origem trabalho da autora, inúmeras alterações no domínio dos estudos curriculares, das políticas educativas, da formação e ação dos professores, penso que, genericamente, ainda encontraremos situações similares. Apesar da recorrência com que se ouve 'currículo', mais ainda com o enquadramento normativo atual – que melhor explorarei a seguir, em 1.2 –, aquele continua a ser uma 'coisa' que faz parte dos sistemas de ensino e das organizações escolares, que está lá mas sem um efetivo esclarecimento daquilo que é.

Na realidade, reconheço que, ainda hoje, temos um entendimento difuso ou confuso sobre o conceito de currículo, acreditando que vão sobressaindo as ideias de currículo como facto (Young, 1998), currículo como produto (Kelly, 2004) ou currículo como texto (Aoki, 2004). Esses entendimentos, não sendo exatamente coincidentes, partilham uma matriz comum que, de uma forma ou de outra, se tem estabelecido como dominante nas escolas portuguesas. Neste âmbito, e ainda que existam outros fatores que condicionam esta conceptualização, destaco dois.

Em primeiro, um entendimento finalizado do currículo. Este surge, então, como um produto acabado. Como consequência, é tido como um artefacto educativo cristalizado, impenetrável pela mudança, estático. A este raciocínio ligam-se, sobretudo, os documentos curriculares formais associados, por exemplo, aos documentos curriculares prescritos (Programas, Metas Curriculares, Aprendizagens Essenciais) e, de algum modo, aos textos curriculares dos estabelecimentos (como o Projeto Educativo). A par dos exemplos indicados, o currículo integraria, também, as indicações da tutela referentes, a título ilustrativo, às disciplinas por curso ou às horas semanais de cada uma das componentes curriculares.

Ao fazer coincidir o conceito de currículo com os documentos acima enunciados, aquele primeiro adquire uma certa estagnação temporal dada a natureza mais formal dos textos e o seu período de vigência. Depois, emergem perspetivas que, aqui e além, vão conferenciando sobre a 'permanente desatualização dos currícula' ou argumentando que 'apesar das rápidas alterações sociais, os programas mantêm-se iguais'. Estas visões alimentam-se, em parte, pelo facto de aqueles documentos formais serem de alterações mais lentas – uma vez que pressupõem uma certa estabilidade de permanência – e pela demora do impacto das mudanças nas realidades escolares, porque, por exemplo, se verifica um período de adaptação, uma gradual inclusão dos anos ou ciclos de ensino ou, ainda, uma dissonância entre os momentos de alteração curricular formal e o tempo de vigência dos manuais escolares.

As particularidades descritas corroboram a segunda ideia que queria discutir:

uma percepção essencialmente burocratizada do currículo, que é entendido, fundamentalmente, como um elemento exógeno a cada uma das realidades educativas. Se recuperarmos os exemplos que avancei anteriormente¹, estes são a sua face mais formal, marcados como produto de um trabalho de distintos agentes e organizações e com reduzido, ou nenhum, contributo dos vários docentes.

Por estes exemplos percebe-se uma dimensão tradicionalmente externa, não raras vezes hetero-imposta, associada às decisões curriculares (Gimeno Sacristán, 2011). Se recuarmos à génese dos estudos curriculares, tal entendimento estaria vinculado à ideia da ‘descoberta’ curricular como responsabilidade de especialistas, que o definiriam e organizariam (Matos Vilar, 1994). Aos professores caberia a função de, enquanto obreiros curriculares, traduzir essas indicações externas em experiências didáticas reais, afastando-os, assim, de uma deliberação curricular mais ponderada e pedagogicamente implicada.

No contexto ibérico, a tradição centralizadora e, em certa medida, a vigência de sistemas ditatoriais contribuíram para fortalecer esta imagem. Neste domínio, a desprofissionalização dos docentes, a promoção de mecanismos de controlo da atividade pedagógica (Torres Santomé, 2007; 2017) e a importância, num primeiro momento, política, posteriormente, simbólica, do manual escolar (Roldão, 1999; Moreira & Duarte, 2020), reforçaram, historicamente, que o currículo deveria ser pensado e definido num contexto ‘à margem’ das organizações escolares. Simplificando o raciocínio, de acordo com este enquadramento teórico, o currículo tem uma (praticamente) nula relação com o desenvolvido em cada uma das escolas e o decidido por cada um dos seus profissionais (individual ou colegialmente).

Numa frase, integrando as linhas de pensamento que avancei, o currículo estabelecer-se-ia como um artefacto mais ou menos estável, resultado do trabalho de especialistas que se responsabilizariam por descobrir/definir e organizar o que (e, por vezes, como) ensinar.

Distanciando-me dessa perspetiva, num trabalho recente (Duarte, 2021, p.5), sugeri – e igualmente aqui sugiro – que poderíamos entender o currículo como «um projeto político-educativo, humana e interactivamente (re)construído e vivenciado, em torno dos conhecimentos e das experiências escolares». Ao longo dos capítulos seguintes, em especial nos sub-capítulos 2.1 e 2.2, irei pretendo clarificar o modo como o currículo se alicerça num continuum de experiências escolares associado ao ensino e à aprendizagem de um dado *corpus* de conhecimento. Por ora, interessa-me melhor esclarecer duas ideias: por um lado, o modo como o currículo pode ser um projeto político-educativo e, por outro, a forma como é humana e interactivamente

¹ À exceção do Projeto Educativo que, no contexto português, não creio que se tenha estabelecido, pelo menos ainda, como o documento central de cada uma das organizações escolares e agregador estratégico da ação dos seus profissionais.

(re)construído e vivenciado.

Entender o currículo como um projeto é uma visão que tem sido subscrita em distintos trabalhos (e.g. Gimeno Sacristán, 2000; 2015b; Morgado & Silva, 2018; Matos Vilar 1994; Zabalza, 2000), afastando-o de uma predefinição burocrática, mais ou menos estável, de disciplinas ou de conhecimentos a ensinar. Para melhor esclarecer essa ideia de projeto, socorro-me da definição de Leite (2003, p.96), que defende que «um projeto é uma ideia de possível transformação do real e a sua concretização (a ação ou atividade) deve ser o processo de transformação desse real». Portanto, valoriza-se uma dimensão essencialmente processual do currículo, que implica a influência de distintos agentes (docentes, decisores políticos, estudantes, ...), a interatividade e imprevisibilidade, assim como a sua relação com dinâmicas de transformação dos contextos educativos e sociais. Por conseguinte, esta visão contempla-o, simultaneamente, (1) no (esboço do) delineamento das ações a tomar – associando-o, assim, a uma dimensão mais formal e documental – e (2) na sua efetiva concretização, não existindo uma justaposição entre estas duas dimensões.

Acrescento, ainda, que de acordo com a definição proposta, o currículo não sobressai apenas como um projeto educativo, mas, coincidentemente, como um projeto político². Neste sentido, estabelece-se como necessária uma hermenêutica que orienta a sua interpretação (e prática) tanto para as singularidades das realidades e contextos escolares, como para as recíprocas e dialogantes influências dos/nos diferentes contextos sociais e comunitários. Por outras palavras, o currículo é marcado por enquadramentos e influxos político-ideológicos alargados, sem se descurarem as possibilidades de as escolhas curriculares contribuírem para a transformação das distintas realidades sociais (Apple, 2019; Freire; 1967; 2013; Giroux, 2020).

O currículo pressupõe, portanto, uma reflexão sobre o valor da educação formal para cada um dos estudantes e para a sociedade em geral (Huebner, 1967a). Roldão (2020), por exemplo, instiga-nos a refletir sobre a relevância atribuída pela sociedade às decisões curriculares e ao seu valor cívico e público. Por seu turno, Schubert (2009) impele-nos a pensar o currículo e o seu valor para a construção de uma identidade mais empática, mas conhecedora dos desafios sociais e culturais. Por esse motivo, também sublinho a perspetiva de Nussbaum (2021, p.83), segundo a qual «os currículos devem ser cuidadosamente planeados desde tenra idade para proporcionar um conhecimento cada vez mais rico e variado do mundo, das suas histórias e culturas».

Podemos interpretar esta dimensão política do currículo à luz de um otimismo curricular (Torres Santomé, 2017) que destaca o seu imperativo pedagógico e ético e

² Para o presente texto, a maioria das referências a 'político/a' referem-se à ideia de participação pública na comunidade local ou global, não se restringindo, então, à intervenção política formal ou partidária.

a relevância de integrar um pensamento utópico sobre a sociedade e a educação no pensamento e deliberação curricular.

Urge, no que concerne ao currículo, afirmar uma racionalidade (conceptual e estratégica) que possibilite ponderar sobre a forma como a escola pode contribuir para uma melhoria em sentido duplo: i) o crescimento da melhor pessoa possível (Craig, 2020), atentando na sua maturação intelectual, ética, cultural, social, estética, entre outros, sem negligenciar as particularidades patrimoniais e culturais de cada contexto local; ii) o aprimoramento de cada um dos contextos, à sua escala local e global, para diminuir as desigualdades sociais presentes e promover uma mais sustentada e ampla consciencialização dos desafios contemporâneos (políticos, económicos, ambientais, culturais,...) como condição necessária para a participação e intervenção, individual e coletiva (Apple & Beane, 1997).

Avançando com a argumentação, afinal como pode ser o currículo humana e interactivamente (re)construído e vivenciado?

Dada a sua natureza projetual e processual, o currículo não se restringe a um texto ou documento da responsabilidade única de determinados especialistas. Tal posicionamento cria uma artificial separação entre o currículo e aquilo que são as particularidades e vivências em cada um dos contextos escolares. Como partilha Aoki (2004), não podemos pensar e refletir sobre currículo se desconsiderarmos o realmente experienciado e aprendido em cada escola, pelo que surge como particularmente relevante a definição currículo como vida experienciada.

Ou seja, como faz Varela de Freitas (2018, p.32), tomo o currículo como «tudo o que acontece na escola promovendo aprendizagens nos alunos», o que me permite reforçar a ideia de que o currículo decorre, acima de tudo, de um processo interativo, marcado pela decisão de múltiplos agentes e organizações que, o vão construindo e reconstruindo. Nesse sentido, a tutela assume um significativo papel na definição de diretrizes curriculares nacionais, de um currículo comum para os diferentes estudantes (Gimeno Sacristán, 2011), ainda assim não é menos relevante reconhecer que mesmo nos contextos mais centralizados o professor não é, apenas, um consumidor curricular (Diogo, 2010).

Em cada uma das escolas, em cada um dos departamentos, em cada uma das salas de aula, tomam-se um conjunto infundável de decisões organizacionais e pedagógicas, que interferem, diretamente, com o que os estudantes aprendem, com a organização e seriação do que aprendem e, igualmente, com o modo como aprendem. Essas decisões por vezes são ambíguas ou paradoxais, ainda assim, é através delas que o currículo vai ganhando vida e se corporiza numa experiência pedagógica ou escolar efetiva.

Por conseguinte, as escolas e os seus profissionais, em interação com os estudantes e restantes membros da comunidade educativa, são, então, e acima de

tudo, construtores de currículo.

Ao assumir aquele já mencionado conceito de currículo 'obrigo-me' a pensar sobre questões como:

quais os propósitos da escolaridade/ do que estou a procurar ensinar?

quais as implicações éticas e sociais daquilo que os estudantes aprendem, ou não, na escola?

*que conhecimentos são socialmente legitimados pela escolarização?
que 'vozes' estão menos representadas nas seleções curriculares?
o que e de que forma é possível adequar as orientações curriculares nacionais?*

como se pode organizar o conhecimento escolar?

que estrutura horária melhor converge com os propósitos educativos?

que princípios estão subjacentes às decisões curriculares?

que aprendizagens o espaço escolar promove, mesmo que implicitamente?

que estratégias pedagógico-curriculares se adequam aos desígnios educativos definidos?

como se envolvem os estudantes nas decisões curriculares?

de que forma a escola interage com o património cultural de cada comunidade local?

As questões acima apresentadas não visam esgotar a pluralidade de reflexões associadas às deliberações curriculares, antes fazem crer que um entendimento mais abrangente do conceito de currículo propícia um pensamento mais agregador da totalidade da experiência escolar e sua relação com questões éticas e políticas.

No subcapítulo seguinte, convoco para a discussão algumas dinâmicas associadas aos processos de desenvolvimento curricular, assim como os distintos níveis de ponderação e decisão curricular.

1.2. As influências e os artefactos curriculares

Alguns autores, por exemplo Young (2016), diferenciam conceptualmente 'currículo' e 'pedagogia'. Por um lado, entendem o *currículo*, essencialmente circunscrito à sua dimensão textualizada, enquanto referencial para o trabalho pedagógico. Por outro lado, subscrevem uma conceção independente de *pedagogia*, associada às opções didático-metodológicas, que visam criar condições para a aprendizagem dos conhecimentos estabelecidos no texto curricular.

Não creio, no entanto, que seja adequado criar uma rutura – seja no discurso,

seja na realização efetiva – entre aquelas duas concepções, uma vez que existe uma influência interativa e constituinte entre o que ensinar e o modo como se ensina. Por conseguinte, à semelhança de outros autores (e.g. Diogo, 2010; Eisner, 2000; Gimeno Sacristán, 2015a; 2015b; Leite, 2003; Matos Vilar, 1994; Zabalza, 2000), parece-me importante integrar essas duas dimensões da prática educativa numa reflexão mais ampla, enquanto ferramenta para a análise das realidades escolares e, de modo complementar, para a deliberação pedagógico-curricular.

Assentando o raciocínio neste princípio, sublinho que as influências e as decisões curriculares são variadas, com distintos níveis que, direta ou indiretamente, impulsionam e/ou regulam a experiência escolar. Trabalhos como os de Matos Vilar (1994) e Roldão (1999; 2017), por exemplo, orientam-nos para tal reflexão apontando três dimensões: (i) macro – as influências de natureza sociológica, cultural e política; (ii) meso – as opções no plano organizacional; (iii) as deliberações de carácter didático-pedagógico.

Porém, esses três planos de análise e atuação, podem esconder uma outra forma de olhar para as escalas a que tais mecanismos são criados e desenvolvidos. Deste modo, será importante atentar-se nos processos de desenho e desenvolvimento curricular de acordo com 5 *níveis de influência curricular*. Opto, deliberadamente, pela expressão *influência curricular*, e não *decisão* ou *gestão*, porque, embora alguns deles possam, de facto, corresponder a decisões curriculares, outros elementos há que surgem, essencialmente, como estruturas ou mecanismos que, orientando ou condicionando as opções no domínio do currículo, não têm autoridade e/ou legitimidade formais para definir quaisquer intervenções neste domínio. Ao optar pela ideia de influência, integro, pois, não só os agentes e organizações com efetivo poder de deliberação, como também aqueles outros cuja ação é de interferência mais implícita ou indireta.

Para melhor explicitar cada um destes *níveis de influência*, apresento-os, a seguir, de forma individual:

Nível mega de influência curricular: tal escala de atuação está vinculada a todas as influências de dimensão transnacional. Distintos trabalhos – nomeadamente os de Torres Santomé (2007; 2017) – têm, de forma elucidativa, alertado para a existência de um conjunto plural de organizações que assumem como um dos seus contextos de atuação e influência a educação. Estes organismos adquirem características próprias, existindo uma grande diversidade de tipologias e enquadramentos jurídicos e/ou políticos. No âmbito nacional, as orientações da União Europeia são aquelas que, porventura de forma mais imediata, se associam a este nível de influência. Ainda assim, convém apontar outras instituições com particular relevância, como a Organização da Nações Unidas, o Fundo Monetário Internacional, *Teachers 4 All* e

grupos editoriais de intervenção transnacional, entre outras.

Para melhor elucidar este nível de influência, sugiro que tenhamos em atenção aquela que tende a ser a entidade mais visível neste domínio: a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico (OCDE). Através dos processos de avaliação PISA – tanto os exames PISA como o programa *Pisa for Schools* –, esta organização económica tem tido bastante protagonismo à escala internacional, nomeadamente com os famosos *rankings PISA*. Através de tais estruturas de avaliação, tem conseguido induzir alterações curriculares efetivas, em especial nas suas principais áreas de intervenção – educação matemática e científica, leitura e escrita e, mais recentemente, literacia financeira.

Penso, apenas, ser relevante destacar que estas organizações não partilham todas a mesma legitimidade política e/ou democrática. Quer isto dizer que existirão protagonistas internacionais que desenvolvem o seu trabalho de acordo com um enquadramento político assente em estruturas democraticamente eleitas ou legitimadas, enquanto outras há que correspondem a organizações privadas, ou semiprivadas, que, não raras vezes, agem de acordo com propósitos predominantemente mercantis, com reduzida ou nula supervisão ou monitorização. Assim sendo, será fundamental olhar cada uma delas de acordo com as suas finalidades (económicas, políticas, educacionais) e o seu fundamento democrático e político.

Este nível de análise permite-nos reconhecer que os fenómenos educativos, e as decisões curriculares, são atualmente fenómenos que interagem com dinâmicas à escala global.

Nível macro de influência curricular: este nível relaciona-se com as particularidades de cada país e a forma como os contextos sociológicos e políticos interferem com/nos mecanismos curriculares. Dada a centralidade organizacional e curricular portuguesa (Lima, 2020; Roldão & Almeida, 2018), o que é ensinado e aprendido, em cada um dos estabelecimentos de ensino, fica marcado pelas macroestruturas sociais e normativas do país. A definição dos documentos curriculares prescritos corresponde, apenas, a um dos elementos a considerar, sendo, contudo, um dos constituintes mais visíveis.

Mas no domínio político, por exemplo, as orientações referentes à formação (inicial e contínua) de professores têm um impacto efetivo no modo como, em cada país, os distintos profissionais se implicam nas dinâmicas de construção curricular contextualizada. De igual forma, como tem retratado Giroux (2014), o financiamento dos estabelecimentos de ensino, a sua regularidade e adequação têm impactos profundos no modo como cada organização se consegue, ou não, estabelecer como uma *escola curricularmente inteligente*, nas palavras de Leite (2003). A opção política

de haver, ou não, exames nacionais, terá, também ela, um impacto relevante nas decisões curriculares, dado que – como abordarei mais amplamente em 3 – estas provas de avaliação muito condicionam o ensinado

Prosseguindo a discussão, ressalvo que as singularidades culturais e sociológicas de cada um dos estados-nação têm implicações várias no currículo. Neste âmbito, sugiro que consideremos questões associadas à taxa de alfabetização de cada país, ao modo como a sociedade interpreta a importância da escolaridade, à pluralidade cultural de cada região ou, até, aos níveis socioeconómicos. Um país que, por exemplo, tenha uma identidade nacional muito fragmentada, pouco dialogante ou até antagónica, terá desafios curriculares muito próprios. Num outro sentido, um contexto com uma cultura especialmente conservadora condicionará as opções curriculares de forma particular.

Como um outro elemento relevante, surgem os manuais escolares ou os livros didáticos, com uma tradição longa e especialmente destacada em Portugal (Roldão, 1999). Efetivamente, os grupos editoriais têm um impacto muito significativo nas opções e experiências curriculares, não só circunscrito ao livro de texto em si, mas que alcança outros recursos e orientações que criam e disponibilizam, tanto a estudantes como a docentes (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008). Estes materiais têm especial relevância para se compreenderem as decisões tomadas porque, não raras vezes, afirmam-se como substituto dos textos curriculares oficiais.

Mas muitos outros exemplos existem que, direta ou indiretamente, contribuem para as opções curriculares: as provas específicas no acesso a determinados cursos no Ensino Superior; o valor relativo atribuído a cada uma das áreas do saber; a comunicação social e a sua interação com as temáticas associadas à educação; organizações internas de influência política, como organizações ambientais ou científicas que emitem pareceres sobre orientações curriculares; o tecido económico nacional; entre muitos outros.

Este nível macro de influência curricular permite olhar as particularidades nacionais e procurar entender a sua relação com o que é verdadeiramente vivenciado, ensinado e aprendido.

Nível meso de influência curricular: opto por tomar como referência as comunidades educativas que, no contexto português, se traduzem nos agrupamentos de escolas, assim como os estabelecimentos de escolas não agrupadas, públicos ou privados (Cosme & Trindade, 2019), relevantes do ponto de vista das dinâmicas que desenvolvem internamente, bem como da interação promovida com outros protagonistas da comunidade. Assim, parto da ideia de se construírem «práticas curriculares adequadas aos contextos e situações em que [os agentes] vivem e com quem vivem» (Leite, 2003, p.162).

Se optarmos por uma concepção mais abrangente e ampla deste nível de influência, importa notar o modo como a comunidade se implica nos processos de desenho e desenvolvimento curricular. Recuperando, uma vez mais, o exemplo do contexto português, as opções municipais, no âmbito das Atividades de Enriquecimento Curricular, são especialmente elucidativas sobre a intervenção efetiva das câmaras municipais. Ainda a propósito das autarquias, o modo como estas influenciam o currículo é muito variado, com aspetos associados aos transportes, às políticas, ofertas e/ou iniciativas educativas locais, ao seu impacto nos Conselhos Gerais, entre tantos outros.

Igualmente, devem entender-se as particularidades locais de cada comunidade. Neste domínio, creio que é importante, desde logo, destacar o património local, material e imaterial, tomando-o de acordo com a sua riqueza cultural e potencial educativo. Distintas organizações culturais, artísticas, históricas e ambientais desenvolvem um trabalho de imenso valor formativo, junto das escolas, com um profundo impacto nas dinâmicas curriculares. De forma complementar, as organizações empresariais de cada comunidade assumem também especial impacto nas escolhas curriculares, seja, por exemplo, na deliberação dos cursos a integrar a oferta educativa, seja na integração de estagiários no domínio do ensino profissional.

Se a análise for mais focalizada nas organizações educativas, é relevante atentar nas suas condições humanas e materiais como elementos indissociáveis e constitutivos daquilo que são as experiências pedagógico-curriculares vivenciadas em cada um dos estabelecimentos de ensino. Também as dinâmicas institucionais, de funcionamento da organização e dos departamentos, têm expressivas consequências nas deliberações curriculares. Neste domínio, aspetos relacionados com o Projeto Educativo das instituições, os projetos curriculares de escola, projetos pedagógicos de cada estabelecimento, dinâmicas internas de supervisão, práticas associadas à participação e envolvimento organizacional dos educandos ou outros exemplos permitem ilustrar alguns dos inúmeros fatores que se vinculam a este nível de influência.

Por fim, há ainda um outro elemento que gostaria de destacar: a relação entre as escolas de uma dada comunidade. Quanto a este ponto, saliento a recente experiência associada aos grupos de partilha ou de formação que se vão estabelecendo. Em cada comunidade interage um número significativo de estabelecimentos de ensino, pelo que a prática de diálogo entre eles, de comunicação de ideias e práticas, de análise comum sobre a realidade, são profundamente enriquecedoras e poderão ter um impacto curricular muito assinalável, que não deverá ser desconsiderado.

Nível micro de influência curricular: esta escala de análise está centrada nos estudantes de uma dada comunidade educativa. Diferentes sistemas escolares, ao

longo da sua história, consagraram distintos modos de organizar os estudantes em cada contexto. Estas organizações podem estabelecer-se de forma mais flexível ou mais intransigente e que não prevê qualquer tipo de modificação ao longo do ano ou de um ciclo. Ainda que possam existir outros modos de pensar a organização dos estudantes – por anos de escolaridade, em pequenos grupos de diferentes níveis de ensino, em grupos definidos pelos próprios estudantes, em grupos variáveis de acordo com as unidades pedagógicas, etc. –, a tradição ocidental, e a portuguesa em particular, tem privilegiado a turma.

Ao assumirmos uma reflexão de acordo com tal escala, somos instigados a analisar as particularidades humanas de cada um destes grupos – turmas mais barulhentas, turmas mais sossegadas, turmas mais entusiasmadas, turmas especialmente competitivas, Porém, este olhar não deve obscurecer outros aspetos, nomeadamente (i) a forma como as turmas são constituídas – turmas de um ano de escolaridade ou de vários anos? divididas pelo género dos estudantes ou mistas? ...; (ii) as condições de vivência pedagógica – adequação dos recursos materiais didáticos na sala de aula, os livros didáticos selecionados, a organização do horário letivo, ...; (iii) o modo como os docentes desenvolvem o seu trabalho curricular – a configuração dos mecanismos de articulação curricular horizontal, a interação de cada profissional com a turma, as opções curriculares do coletivo de docentes e de cada professor, ...

Como refere Gimeno Sacristán (2000), os docentes têm especial influência nos processos de desenvolvimento curricular, pois as suas opções relacionam-se de facto com aquilo que é efetivamente experienciado e aprendido pelos estudantes. Aqui, o autor recorda-nos que até em turmas do mesmo ano os docentes podem optar por aprofundar mais uma temática numa turma do que noutra, por clarificar mais um conteúdo, por integrar mais os contributos dos educandos, entre outras. Não devemos, portanto, assumir que turmas distintas, com o mesmo professor numa determinada componente curricular, usufruem da mesma experiência pedagógica, pois existe um conjunto variado de fatores que influenciam essa experiência.

Tal diversidade não é justificada, apenas, por cada um dos docentes de forma isolada. A forma como os professores coordenam a sua prática, a liderança pedagógica (ou a sua ausência) do diretor de turma, os projetos nos quais se envolvem as várias turmas, entre outros, acarretam interessantes repercussões curriculares. Num outro sentido, e retomando uma ideia que avancei já, o próprio horário dos grupos não é um objeto curricularmente neutro, porque a disposição, organização e segmentação da experiência escolar condiciona, em muito, o que (e como) é ensinado e aprendido.

Há, com efeito, uma amplitude de influências idiossincráticas, em cada grupo, que podem ser explicadas pelos fatores humanos associados aos agentes, como as

condições proporcionadas por cada estabelecimento de ensino, ou também pelo modo como os docentes, individual e/ou colegialmente, se implicam nas decisões curriculares.

Nível nano de influência curricular: este último nível de influência curricular liga-se aos aspetos mais humanos da interação pedagógica, marcados pelas singularidades idiossincráticas de cada agente que interage na experiência curricular e, por inerência, a torna única. Efetivamente, todas as práticas educativas evidenciam, de forma subjacente e como elemento característico, o facto de se estabelecerem através da mediação humana (Huebner, 1967b). Por conseguinte, atender ao nível nano pressupõe tomar em especial atenção e ponderação os condicionalismos específicos de cada sujeito e, ainda, o modo como as experiências pedagógico-curriculares ganham forma através da interação e mediação intersubjetiva. Por esse motivo, somos orientados a interpretar tal nível de acordo com dois planos complementares.

Em primeiro, discutir aquilo que cada um dos educadores e educandos é enquanto indivíduo. Essa linha de reflexão – que melhor esclarecerei em 4.3 – implica reconhecer uma dimensão biográfica implícita à dinâmica educativa que condiciona, e é condicionada, por essa mesma vivência pedagógica. Assim, o nosso olhar não fica circunscrito a uma ideia genérica de professor(es) e alunos, mas procura colocar a descoberto aquilo que cada um é enquanto agente social, enquanto construtor de uma história de vida única, marcada pelo contexto, pelas interações com o outro, pelas vivências enquanto ser humano em constante reconstrução identitária. Por esse motivo, o currículo não pode vincular-se a uma visão superficial que encontra educadores e educandos estereotipados, sem rosto e sem história, como indivíduos que existem num ambiente modelo, impermeável a interações com as distintas realidades sociais.

Em segundo, ponderar o modo como cada professor e cada aluno interage, individualmente, com os restantes elementos que constituem a comunidade escolar e, ainda, com a experiência pedagógica. Partindo do indicado no parágrafo anterior, é importante lembrar que, numa aula, por exemplo, ocorrem inúmeras interações entre docente(s) e estudante(s). A forma como, cada qual, se implica intelectual e emotivamente corresponde a um processo único, que não pode ser entendido ao tomar-se em consideração, apenas, as dinâmicas coletivas. Se é verdade que as atividades escolares são, sempre, atividades sociais, não é menos verdade que cada indivíduo interage singularmente com elas. Por esse motivo, torna-se insuficiente analisar o modo como a turma, na sua globalidade, se envolveu numa determinada aula se não conseguirmos ver a maneira como, singularmente, cada educando interagiu durante esse momento formativo.

Porventura, nas realidades escolares portuguesas, a manifestação mais perceptível dessas influências remeta para artefactos curriculares associados a estruturas pessoalizadas que, nas expressões presentes no Decreto-Lei n.º 54/2018, podem ser o *programa educativo individual* e/ou o *plano individual de transição*.

Porém, e reconhecendo que esses documentos integram o *nível nano de influência curricular*, acredito que não nos devemos circunscrever a eles. De acordo com este raciocínio, integro, também, aspetos relacionados com, por exemplo, (i) a relação pedagógica entre cada um dos educadores e cada um dos educandos; (ii) a interação, individual, de cada um dos agentes com os coletivos do estabelecimento: turmas, anos de escolaridade e, até, departamentos; (iii) as conversas, mais pessoais, tanto em aula como fora dela, que marcam o quotidiano escolar; (iv) o património cultural de cada aluno e professor e o modo como se relaciona com a experiência curricular; (v) a predisposição emocional e física, de cada qual, para determinada área do saber; entre tantos outros.

Os níveis de influência curricular apresentados visam, acima de tudo, ilustrar o modo como o currículo é, inevitavelmente, uma construção que decorre do seu tempo histórico, do seu contexto político-económico, cultural e local, das decisões dos distintos agentes educativos e, ainda, dos diálogos intersubjetivos.

Como está retratado em inúmeros trabalhos (e.g. Apple, 2019; Giroux, 2020; Kemmis & Edwards-Groves, 2018; Gimeno Sacristán, 2011; Paraskeva, 2008; Torres Santomé, 2017), estes níveis de influência não são sempre convergentes, existindo um conjunto de ambiguidades, de paradoxos, de forças divergentes co-atuantes. Por isso, é redutor assumir uma linearidade hierarquizada entre os níveis acima indicados, pelo que devemos, acima de tudo, interpretá-los como contextos de atuação híbridos, caracterizados pela pluralidade de posicionamentos para adequar as experiências curriculares a um qualquer arquétipo (de pessoa, de cidadão, de trabalhador, de sociedade, de ensino, ...).

Tais influências serão, pois, condicionadas pelos pressupostos e posicionamentos ideológicos, culturais, políticos, sociológicos e pedagógicos dos grupos e agentes, não existindo uma educação e, por consequência, um currículo politicamente neutro. Nos distintos níveis de influência identificados essas fações, que ora se digladiam ora cooperam, desenvolverão esforços para redesenhar o currículo para que este corresponda àquilo que cada uma considera relevante ou, então, àquilo que são os seus interesses privados (económicos, políticos, simbólicos, ...).

Inspirando-me nos contributos de Gimeno Sacristán (2000), destaco 6 conceitos que nos poderão auxiliar a burilar a discussão conceptual e estratégica até então construída:

Currículo prescrito: este conceito refere-se, no seu essencial, ao *corpus* de textos e orientações curriculares definidas por um órgão de soberania que delibera sobre o que deverá ser integrado em cada um dos estabelecimentos de ensino. Ainda que possam existir currículos prescritos de natureza municipal ou regional, no contexto português, o *currículo nacional* é aquele com maior preponderância.

Mesmo reconhecendo que estes documentos não capturam a totalidade do *projeto político-educativo*, não é prudente desconsiderá-los, nem desvalorizar a sua implicação no que é, verdadeiramente, ensinado e aprendido nas escolas. Prosseguindo com esta discussão, recordo o alerta deixado por Roldão (1999), quando a autora identifica o perigo da *síndrome do cumprimento dos programas*, associado a um entendimento pouco flexível das orientações nacionais, que procura criar uma justaposição entre a deliberação nacional e a programação³ de cada estabelecimento de ensino. De acordo com tal posicionamento, o currículo prescrito estabelecia-se, em certa medida, como o *ponto de partida* para qualquer experiência pedagógica e como o *ponto de chegada* expectável para a aprendizagem de qualquer educando.

Entendo, todavia, que esse enquadramento é insuficiente. É necessário perceber a importância destas orientações curriculares e integrá-las na deliberação contextualizada, sem que as mesmas condicionem a flexibilidade requerida para uma efetiva decisão dos distintos agentes (Zabalza, 2000).

Currículo apresentado: por vezes, o currículo prescrito integra *indicações muito genéricas* (Gimeno Sacristán, 2000), o que poderá ocasionar dificuldades aos profissionais para captarem, efetivamente, aquilo que são os significados, propósitos e diretrizes subjacentes a tais documentos. Nesse sentido, nos diferentes contextos geográficos, múltiplas instâncias e organizações elaboram outros textos ou ferramentas curriculares que visam estabelecer-se como uma *tradução* das orientações curriculares nacionais ou formais.

Neste seguimento, o *currículo apresentado* corresponde ao conjunto de artefactos que os professores consultam para se inteirarem das instruções provenientes da autoridade formal, tradicionalmente o poder central. São, portanto, documentos com maior amplitude e, em certa medida, transparência, porque apresentam uma interpretação mais expandida dos propósitos associados ao currículo prescrito. Em Portugal, por exemplo, existem diferentes documentos de apoio, por vezes resultado do trabalho da tutela, que procuram auxiliar a interpretação e operacionalização dos

³ Em diálogo com Roldão (1999) e Zabalza (2000), entendo, por programação curricular, o processo de antevisão que integra a seleção e organização dos conteúdos a ensinar, da sua distribuição no tempo (ano letivo, período/semestre, mês, ...) e relação com as estratégias e recursos pedagógico-didáticos.

textos prescritos.

Ainda assim, são os manuais escolares que, genericamente, têm maior preponderância (tanto simbólica como estratégica), quando fazemos referência ao *currículo apresentado*. Como identificam Gimeno Sacristán (2000), Moreira e Duarte (2020) e Roldão (1999), estes instrumentos pedagógicos, por vezes, são os únicos consultados pelos docentes.

Sumariando, este conceito remete para o *corpus* de textos lidos pelos profissionais, correspondendo a uma tradução e/ou reinterpretação do currículo prescrito.

Currículo modelado: avançando com uma definição breve, este conceito referencia o projeto curricular construído em específico para cada contexto ou situação, integrando as particularidades, necessidades, singularidades e potencialidades dos agentes, dos grupos definidos e da comunidade educativa (Zabalza, 2000). Corresponde, portanto, às decisões curriculares tomadas face às situações reais e concretas que os distintos agentes (em particular os docentes, mas não só) protagonizam. Pressupõe a (re)construção dos propósitos pedagógicos e, como consequência, da seleção e organização do que ensinar e das experiências formativas a privilegiar (Roldão, 1999), convergindo com a ideia que Diogo (2021) nomeou como *re-elaboração curricular*.

Deste modo, podemos associar o *currículo modelado* ao desenho curricular desenvolvido nos estabelecimentos do ensino que, interagindo com o currículo prescrito e o currículo apresentado, não fica deles reféns e possibilita uma programação curricular original e singular. De alguma forma, este desenho poderá ser entendido como «uma proposta tentativa singular para um contexto, para uns alunos, apoiado em princípios interpretáveis e abertos» (Gimeno Sacristán, 2015b, p.109).

Como nos indica Gimeno Sacristán (2000), este processo de modelação curricular pode desenvolver-se a nível individual ou coletivo, coincidindo com o conjunto de propostas ou opções curriculares definidas localmente, às quais se vinculam as dinâmicas de programação – por exemplo, o projeto educativo/curricular de escola; o plano anual de atividades; a programação anual ou semestral para cada turma (ou o ‘projeto curricular de turma’) – e de planificação – como a planificação semanal, a planificação de um Domínio de Autonomia Curricular ou, mais singelamente, a planificação de uma aula.

Podemos assumir, então, que o *currículo modelado* torna «explícito o marco de intenções, o curso previsto para as ações» (Zabalza, 2000, p.30). Ou seja, é uma espécie de *guião*, flexível e adaptável, que permite regular a prática (Matos Vilar, 1994).

Currículo real ou *currículo em ação*: tal expressão corresponde àquilo que é, efetivamente, experienciado pelos distintos agentes escolares, que enforma toda a prática letiva e a vivência educativa de educandos e educadores. Nas palavras de Gimeno Sacristán (2000, p.105), «é na prática real, guiada pelos esquemas teóricos e praticados do professor, que se concretiza nas tarefas académicas [...], que podemos notar o significado real do que são as propostas curriculares».

Assim, o *currículo real* pressupõe a totalidade da experiência pedagógica que é enquadrada e influenciada pelos artefactos curriculares acima indicados – currículo prescrito, currículo apresentado e currículo modelado –, mas corresponde a um plano de intervenção e deliberação própria, marcado pela interatividade, pela incerteza, pela pluralidade que caracterizam qualquer relação humana. Para se compreender o *currículo real* é fundamental atentar na vida de sala de aula, além dos corredores e dos outros espaços da escola (Jackson, 1990).

Este conceito – que irei abordar com maior pormenor em 2.1 – traz-nos um contributo imenso para o pensamento curricular: reconhecer que, apesar da elaboração de documentos e instrumentos curriculares, a experiência pedagógica é um fenómeno próprio, pelo que, para compreender o que é aprendido e ensinado, não basta ler os textos escritos, sendo também necessário ponderar sobre o que é, na realidade, desenvolvido e vivenciado por educadores e educandos.

Currículo realizado: este é um conceito muito interessante, proposto por Gimeno Sacristán (2000), que, creio, tem efetiva pertinência para se pensar sobre currículo. O professor espanhol procura, de forma implícita, complexificar a ideia de *currículo aprendido*.

De forma genérica, a expressão *currículo aprendido* corresponde às aprendizagens provenientes do currículo real. Porém, Gimeno Sacristán (2000), ao sugerir a expressão *currículo realizado*, não circunscreve as consequências e implicações do currículo real à aprendizagem dos estudantes. Neste âmbito, o autor sugere que, igualmente, consideremos as consequências do currículo em ação de acordo com o desenvolvimento e socialização profissional dos docentes e a projeção familiar, comunitária, social e ambiental de qualquer experiência escolar. Esta visão facilita, pois, uma análise mais abrangente e complexa das dinâmicas de desenvolvimento curricular e dos seus impactos éticos, políticos e sociológicos.

Em jeito de síntese, podemos entender o *currículo realizado* como o conjunto de repercussões – nos professores e nos alunos, na comunidade escolar, nos meso e macro contextos sociais e ambientais –, por vezes ocultas, decorrentes do currículo real.

Currículo avaliado: referente às opções – internas ou externas aos estabelecimentos de ensino – sobre o que é, ou não, avaliado. Como irei debater com maior alcance no capítulo 3, importa notarmos que os sistemas educativos têm, de forma subjacente, uma dimensão avaliativa associada, por exemplo, à validação das aprendizagens e à certificação de um dado nível de ensino ou de uma habilitação profissional (Diogo, 2010).

A forma como se avalia e, ainda, os saberes que são alvo de avaliação corresponderão ao *currículo avaliado*. O mesmo adquire maior importância simbólica e, por isso, maior legitimidade no contexto escolar, sendo aquele que assume maior relevância para ser ensinado e aprendido – uma vez mais, retomo o exemplo dos *rankings PISA* ou os exames nacionais que têm uma clara influência nas opções curriculares dos distintos contextos educativos. Deste modo, fica patente a inter-relação entre o *currículo real* e o *currículo avaliado*, dado que se estabelece uma relação de interdependência e, de algum modo, de condicionalismo do primeiro em relação ao segundo. Um entendimento que permite, em parte, contrariar uma certa rutura que se tem consolidado, tanto no domínio conceptual como na prática escolar, entre a avaliação e o currículo (Roldão, 2017).

Ao longo deste sub-capítulo, discuti o modo como o currículo interage com um conjunto amplo de agentes e organizações, em distintos *níveis de influência curricular* que, de certa maneira, procuram aproximar as opções curriculares dos seus interesses, concepções sociais, políticas ou educativas ou, ainda, dos saberes (culturais, estéticos, comportamentais, éticos, ...) que tomam como especialmente necessários preservar e perpetuar ao longo de várias gerações.

A reflexão e deliberação curricular assim ocasionada poderá ter maior ou menor impacto na construção, efetiva, dos artefactos curriculares, dos quais destaco o *currículo prescrito*, o *currículo apresentado* e o *currículo avaliado*. Também no interior das organizações escolares, distintas perspetivas e princípios educacionais caracterizarão os processos de deliberação curricular, com mais direta influência nas decisões afetas ao *currículo modelado* e, inevitavelmente, ao *currículo real*.

Enquanto agentes construtores de currículo, todos nós, como professores, interagimos de forma sistemática com esta diversidade de racionalidades e posicionamentos, assim como sentimos os condicionalismos provenientes de outras esferas de discussão e de influência curricular. Neste sentido, creio que foi possível ilustrar a complexidade e interatividade associada ao desenho e desenvolvimento curricular nos diferentes sistemas educativos.

Como nota final, avanço com duas ideias que me parecem fundamentais. A primeira, assumir que, apesar da multiplicidade de fatores que se implicam na construção dos distintos artefactos culturais, é axiomática a importância dos

docentes nestas dinâmicas, pelo que é essencial reconhecer estes profissionais como efetivos (co-)construtores curriculares. Por conseguinte, contesto todo e qualquer posicionamento que vise diminuir o protagonismo curricular dos educadores, atribuindo-lhes uma dimensão e responsabilidade secundárias.

A segunda, sublinhar que, devido à variedade de entendimentos que co-habitam nos espaços de influência ou deliberação curricular, não pode existir uma conceção única ou, então, uma racionalidade universalmente válida. Não há, portanto, um arquétipo curricular ideal, nem dinâmicas de programação ou planificação de currículo infalíveis. Deste modo, como nos assinala claramente Gobby (2017, p.17), é indispensável termos consciência que «muitas vezes o que parece ser normal e inquestionável precisa de ser examinado porque a aparência da naturalidade e da auto-evidência não é, necessariamente, um sinal da forma como as coisas devem ser». Este aviso instiga-nos a ter uma postura mais crítica, mais reflexiva, mais questionadora face aos condicionalismos institucionais e organizacionais, e, igualmente, face à nossa prática evidente nas múltiplas experiências pedagógico-curriculares.

Nas páginas seguintes procurarei, de forma sumária, apresentar aquelas que são as principais diretrizes nacionais no domínio curricular.

1.3. Enquadramento normativo

Como referi já, o *nível macro de influência curricular*, em concreto as políticas educativas e curriculares nacionais, têm especial preponderância para se compreenderem as particularidades contextuais e conjeturais de cada período.

Efetivamente, o legado histórico e político, no domínio curricular, pode ser um elemento de análise a tomar em consideração, até mesmo para uma reflexão mais esclarecida sobre as indicações normativas atuais.

Porém, dado o propósito e extensão do presente texto, sugiro atentarmos, em exclusivo, nas alterações curriculares posteriores ao fim do Estado Novo. Sobre a temática, Roldão e Almeida (2018) avançam com uma pormenorizada análise das modificações (das matrizes) curriculares prescritas, entre 1989 e 2014. A partir deste estudo, e de outros contributos também, sugiro ‘uma viagem’ por três períodos distintos no domínio das alterações curriculares:

*Período da reforma curricular (≈1989 – 2001)*⁴: decorrente da aprovação da Lei de Bases de 1986 e da entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia, com

⁴ É preciso alertar que o período compreendido entre 1974 e 1989 não correspondeu a um período vazio de história. Como nos dá conta Leite (2003), o final da década de 1970 e o início da de 1980 correspondeu a um tempo histórico especialmente rico e plural na reflexão pedagógico-curricular, mas sem que tal se tenha consubstanciado numa alteração da estrutura do sistema.

o Decreto-Lei n.º 286/89, são aprovados os documentos curriculares de referência nacional. Esses documentos, pelos menos em parte, foram condicionados por uma concepção assente numa espécie de modernismo-técnico, associada, por exemplo, a uma tendência marcada pelo planeamento muito detalhado e pela necessidade da educação responder aos desafios económicos (Leite, 2003). A mesma reforma curricular contribuiu para perpetuar uma perspetiva centralista das decisões, dado que as opções estruturais eram entendidas como competência exclusiva do poder central.

Ainda assim, esta moldura curricular permitiu, em simultâneo, a criação da Área-Escola, como uma componente de definição específica de cada estabelecimento de ensino e que visava uma mais interativa articulação entre as escolas e a comunidades, numa lógica humanista focada na formação do cidadão. Além disso, a valorização de uma área não disciplinar denominada *Formação Pessoal e Social*, que pretendia o desenvolvimento do espírito crítico e o posicionamento ético, estético e cívico dos estudantes é, igualmente, uma particularidade deste enquadramento normativo (Roldão & Almeida, 2018).

Período da reorganização curricular do Ensino Básico (≈2001 – 2012): neste período, é possível destacar o projeto de *gestão flexível do currículo*, iniciado em 1997, que concorreu para as opções políticas afetas ao Decreto-Lei n.º 6/2001. Neste contexto, os Projetos Curriculares de Escola e dos Projetos Curriculares de Turma surgiram como artefactos curriculares particularmente relevantes, pois associados a uma efetiva deliberação pelos distintos agentes educativos, pela qual as escolas ganharam particular protagonismo curricular (Diogo, 2006).

No domínio das opções centrais, destaca-se a introdução de novas áreas curriculares não disciplinares, com o propósito de convergir com as finalidades da Formação Pessoal e Social, nomeadamente: *Área de Projeto*, *Estudo Acompanhado* e *Formação Cívica*. A *Área de Projeto* vinculou-se à articulação curricular enquanto componente que fomentava a pesquisa e a reflexão sobre distintos problemas. O *Estudo Acompanhado* enquadrou-se como uma componente de auxílio ao desenvolvimento de competências de estudo autónomo. Já a *Formação Cívica* estabeleceu-se como o constituinte curricular de referência no âmbito da educação cidadã. Ainda relativamente à matriz curricular, verificou-se o reforço no domínio do Português, da Matemática e das línguas estrangeiras, bem como uma diminuição da carga letiva nas componentes dos estudos sociais e humanos e, também, das expressões artísticas e tecnológicas (Roldão & Almeida, 2018).

Para finalizar, penso ser importante recordar um dos documentos curriculares com mais impacto neste período: o *Currículo Nacional do Ensino Básico: competências essenciais*. Sobre o texto, destaco duas ideias: (i) a tentativa de criar

um documento agregador das distintas disciplinas escolares, procurando conferir coesão à totalidade da experiência no Ensino Básico; (ii) a intenção de organizar o currículo em torno de competências, o que, como nos indica Roldão (2017), tende a afastar-se de um entendimento essencialmente sustentado em conteúdos.

Período de recontextualização normativa do currículo (≈2012 – 2017): são os Decreto-Lei n.º 139/2012 e, posteriormente, o Decreto-Lei n.º 91/2013 e o Decreto-Lei n.º 176/2014 (ambos específicos para o 1.º Ciclo do Ensino Básico), que melhor caracterizam este período curricular. Com o primeiro documento normativo identificado, a tutela explicitou, no preâmbulo, o propósito de «*criar uma cultura de rigor e de excelência*» e concretizar o «*reforço de disciplinas fundamentais*» como forma de contribuir para a «*redução da dispersão curricular*».

Relativamente às implicações práticas de tal posicionamento, como fazem Roldão e Almeida (2018), destaco essencialmente duas ideias: (i) um reforço curricular de determinadas áreas do saber, em particular Português e Matemática – que, com o Decreto-Lei n.º 91/2013, correspondiam, no mínimo, a 68,89% do número de horas no 1.º Ciclo do Ensino Básico –, mas também Inglês, que se tornou obrigatória em 7 anos consecutivos, e Ciências Físicas e Naturais com um reforço de 4 horas semanais no 3.º Ciclo do Ensino Básico; (ii) o fim da obrigatoriedade dos períodos de aula de 45 minutos, a identificação de tempos semanais mínimos para algumas componentes curriculares e, também, a possibilidade de os estabelecimentos de escola gerirem autonomamente um certo tempo letivo (2,5 horas no 1.º Ciclo do Ensino Básico; 1,5 horas, nos 2º e 3.º Ciclos do Ensino Básico).

Para Roldão e Almeida (2018), este período fica marcado por uma exacerbação «associada a uma tecnicização acentuada (...), dado o contexto economicista e financeiramente controlado das políticas internacionais» (pp.123-214). Neste domínio, e numa nota mais pessoal, assumo que esta mecanização se encontra, igualmente, patente nos documentos curriculares decorrentes deste período, em especial as *Metas Curriculares*, nas quais se evidencia uma prevalência de indicações prescritivas muito detalhadas, que não só induzem um entendimento mais tecnicista de cada uma das áreas do saber, como impelem uma conceção predominantemente técnico-gerencialista da ação profissional.

Como a cronologia acima apresentada evidencia, desde 2017 entramos num novo período histórico, ainda em processo de afirmação identitária e organizacional.

Neste domínio, como identifica Roldão (2017), este período iniciou-se com uma «iniciativa de trabalho no terreno para suporte» (p.41) de uma reflexão mais alargada sobre as opções curriculares prescritas. Assim, embora só em 2018 – através do Decreto-Lei n.º 54/2018 e do Decreto-Lei n.º 55/2018 – se tenham generalizado, em

todas as escolas, as condições decorrentes da nova legislação, foi em 2017, através do Despacho n.º 5708/2017, que se estabeleceram os primeiros alicerces associados ao *período de flexibilidade curricular*.

Deste período que hoje ainda se vai consolidando existe um conjunto variado de aspetos que me parece relevante mencionar. Logo à partida, recordo que os textos normativos aprovados em 2018 estabelecem princípios educativos e organizacionais específicos. Por um lado, avançam com a defesa de «uma abordagem integrada e contínua do percurso escolar de cada aluno garantindo uma educação de qualidade ao longo da escolaridade obrigatória» (Decreto-Lei n.º 54/2018, preâmbulo), tendendo a privilegiar uma conceção de educação mais globalizante, como característica necessária para o sucesso de cada educando e para os estabelecimentos se afirmarem como verdadeira escola inclusiva.

Por outro, identifica-se uma visão singular dos propósitos e finalidades do sistema educativo e do modo como tais desideratos se implicam nos processos de definição e desenvolvimento do currículo. O seguinte excerto é elucidativo dessa relação estabelecida no texto legal:

a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas pressupõem tempo para a consolidação e uma gestão integrada do conhecimento, valorizando os saberes disciplinares, mas também o trabalho interdisciplinar, a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação, a promoção de capacidades de pesquisa, relação, análise, o domínio de técnicas de exposição e argumentação, a capacidade de trabalhar cooperativamente e com autonomia (Decreto-Lei n.º 55/2018, preâmbulo).

Atendendo à citação mobilizada, compreende-se a centralidade atribuída a uma ação pedagógica interdisciplinar, assente na pluralidade de opções didáticas e num entendimento de avaliação ao serviço de aprendizagens, como forma de promover saberes e capacidades mais complexos. Para Cosme e Trindade (2019), esse enquadramento ontológico é um elemento particularmente relevante pois promotor de uma maior democratização do próprio sistema educativo. Decorrente dessa visão de escola e de ensino surgiram, igualmente, novos documentos curriculares: o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, orientação basilar para a totalidade da experiência formativa, e as *Aprendizagens Essenciais*, para cada uma das componentes curriculares.

Como explica Diogo (2021), é possível reconhecermos uma efetiva coesão interna, propósitos, linguagens e visão sobre a educação e o currículo, quando tomamos em atenção o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as

Aprendizagens Essenciais. Por conseguinte, a prevalência atribuída a estes textos encontra-se, também ela, aclarada no Decreto-Lei n.º 55/2018, nomeadamente quando o legislador opta por explicitar as seguintes indicações, a propósito *Aprendizagens Essenciais*:

«Aprendizagens Essenciais», o conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação (artigo 2.º, alínea b).

As Aprendizagens Essenciais constituem orientação curricular de base, para efeitos de planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem, em cada ano de escolaridade ou de formação, componente de currículo, área disciplinar, disciplina ou UFCD (artigo 17.º n.º 2).

A definição das *Aprendizagens Essenciais* e a sua identificação como texto matricial para a programação e planificação curricular esclarecem, desde logo, qualquer dúvida que persistisse: o currículo prescrito alicerça-se, desde 2018, nos novos documentos. Mais recentemente, com o Despacho n.º 6605-A/2021 são revogados os documentos curriculares posteriores a este período.

Contudo, convém não circunscrever as indicações normativas à elaboração de novas orientações nacionais. A este propósito, a investigação de Cosme e Trindade (2019) é interessante para compreendermos como distintas organizações escolares se têm apropriado, de forma singular, das possibilidades associadas aos normativos que emolduram o atual período. Alguns estabelecimentos vão concretizando um trabalho mais centrado em pensar e desenvolver novas estratégias e instrumentos de avaliação; outros têm voltado a sua atenção para a criação de projetos ou outras estruturas curriculares que facilitam a articulação entre diferentes componentes curriculares ou, até, uma maior interação com a comunidade; há ainda escolas que optam por pequenas estratégias associadas a semanas temáticas ou atividades mais pontuais.

Apesar desta diversidade, creio ser especialmente pertinente destacar duas ideias. Desde logo, a reorganização do currículo através da homologação de novas matrizes que, por exemplo, preveem o aumento de duas horas letivas semanais para Expressões no 1.º Ciclo do Ensino Básico e a introdução de uma componente

curricular não disciplinar de 'Cidadania e Desenvolvimento', obrigatória para todos os níveis de ensino, estabelecendo-se como uma componente curricular autónoma nos 2.º e 3.º Ciclos dos Ensino Básico.

Como ponto segundo, saliento a maior autonomia e flexibilidade reconhecida às escolas. Com o Decreto-Lei n.º 55/2018 define-se a possibilidade de cada organização gerir, autonomamente, 0% a 25% das matrizes curriculares e do seu horário semanal. Com o Despacho n.º 181/2019 enquadra-se, juridicamente, a possibilidade de os estabelecimentos procederem a alterações superiores a 25%, que se consubstanciam na elaboração de um 'plano de inovação'.

As indicações acima apresentadas, não correspondendo à totalidade de diretrizes da tutela, permitem evidenciar alguns dos seus principais rumos.

Recuperando, uma outra vez, o trabalho de Diogo (2021), com os atuais normativos fomos, aos poucos, naturalizando um conjunto de novas ideias ou práticas, dos quais destaco: (i) os 'Domínios de Autonomia Curricular', os DAC, – à semelhança do autor, considero uma designação pouco apropriada, porque indutora da ideia de que a autonomia se reduz aos mesmos – que se imiscuíram no vocabulário do quotidiano escolar; (ii) a possibilidade de se criarem novas disciplinas, convergentes com o projeto educativo e com a identidade da instituição; (iii) a valorização da educação artística; (iv) a definição, afeta a cada instituição, dos instrumentos de planeamento curricular a considerar em cada um dos contextos.

Num outro sentido, como partilham Cosme e Trindade (2019) e Diogo (2021), esta moldura normativa estabelece-se como uma oportunidade profissional acrescida. Os docentes, em interação com a restante comunidade educativa, têm, agora, a possibilidade de participarem com maior legitimidade nos processos de desenho e desenvolvimento curricular e de instituírem um mais efetivo compromisso praxiológico. Além disso, institucionalmente não limita as organizações e os agentes a um papel de meros consumidores curriculares, sendo a tutela o único órgão com poder de deliberação neste domínio.

Aproveito para recordar as palavras de Lima (2020, p.189), particularmente elucidativas da importância e potencialidade da flexibilidade curricular no âmbito da responsabilidade social e pedagógica da escola e dos seus diferentes agentes:

não existe alternativa democrática, justiça escolar e uma educação como processo de humanização dos seres humanos que não seja edificadas sobre a promoção da autonomia substantiva e sobre o seu exercício concreto, não apenas por parte dos professores e de outros atores educativos, mas também através de práticas de cidadania que promovam a autonomia dos alunos: o centro da autonomia educativa e curricular, não o seu complemento ou mero objeto de enriquecimento.

^

O atual enquadramento político poderá contribuir para a construção de uma escola mais humana, que tem as ferramentas necessárias para uma análise e ação estratégicas mais focalizadas nas idiossincrasias de cada uma das comunidades e de cada um dos estudantes, o que favorece uma maior implicação cidadã da (e na) totalidade da experiência curricular.

Penso ser importante entendermos o atual contexto político como uma oportunidade para fortalecer e enriquecer, educativa, cívica e socialmente, as decisões e as práticas pedagógicas pensadas e vivenciadas nos estabelecimentos de ensino. Tal implicará, pois, um maior envolvimento profissional e político de cada um dos educadores e uma maior implicação intelectual, afetiva e cidadã de todos os educandos.

Partindo deste posicionamento teórico, pretendo, a seguir, elencar distintas possibilidades para se pensar a ação docente, o espaço escolar, as práticas educativas desenvolvidas nestas organizações e a sua relação com os contextos sociais e culturais. Por exemplo, farei uma referência mais alargada ao diálogo pedagógico e às experiências curriculares que poderão também ser potenciados pelo atual enquadramento normativo.

Para finalizar, acredito que uma discussão abrangente sobre estas temáticas contribuirá, de algum modo, para que os educadores consigam assumir a flexibilidade afeta aos normativos já discutidos e se envolvam, criativa e profissionalmente, na autoria dos mais diversos e originais currículos reais, como forma de criar «caminhos propícios para construir uma escola de sucesso para todos» (Morgado & Silva, 2019, p.146). Só deste modo, aliás como afirma Lima (2020), conseguiremos caminhar para uma verdadeira autonomia escolar, na sua dimensão organizacional e curricular, convergente com as finalidades sociais da escola numa sociedade democrática.

2. A PRÁTICA CURRICULAR: UMA EXPERIÊNCIA DIALÓGICA, ÉTICA E ESTÉTICA

Pensar a *práxis* curricular, em cada um dos contextos, permite compreender a forma como a ação pedagógica está intimamente relacionada com os processos de desenvolvimento do currículo (Leite, 2003; Varela de Freitas, 2018). Se recuarmos às conceptualizações tradicionais, é possível reconhecer-se um entendimento da docência, do currículo e da experiência escolar assente predominantemente em domínios técnicos e associado a configurações de ensino (métodos, meios, recursos) de validade e adequação didática universal (Dewey, 1938). A docência estabelecia-se sobretudo como uma ação técnica/tecnicista, sendo apenas necessário conhecer e selecionar as melhores técnicas, independentemente do contexto, das especificidades dos alunos ou componentes curriculares e, até, das singularidades de cada profissional. Como irei discutir em páginas posteriores, em particular no capítulo 4, tais enquadramentos conceptuais estão, atualmente, a reconfigurar-se e a legitimar-se socialmente de uma outra forma. Reconheço, portanto, uma certa tendência para desvirtuar a pedagogia e as decisões curriculares de uma maior implicação intelectual e estratégica, reduzindo-as a uma conceção simplista do ato pedagógico-didático e, por consequência, da própria profissão.

No presente capítulo, sugiro, antes, uma concepção de prática curricular que contempla a pluralidade de sentidos, influências e agentes, assumindo-a, portanto, como um elemento estruturante da profissão de professor, mas sem negar a sua complexidade. Num primeiro momento, centro a prática curricular nas experiências escolares das crianças e jovens, no sentido de compreender e analisar o currículo e a ação docente. Depois, proponho uma reflexão sobre o diálogo (com o outro, com o conhecimento, com o mundo, com o tempo, ...) enquanto eixo fundacional para se pensar o currículo e a prática profissional.

Nos dois subcapítulos subsequentes, discuto a diversidade possível associada às dinâmicas curriculares. Inicialmente, apresento cinco formas distintas de se organizar o currículo, considerando a sua tradição e possíveis implicações para a vivência escolar quotidiana. Para finalizar o capítulo, atendo naqueles que podem ser os constituintes da arquitetura da prática, apresentando distintos métodos e recursos pedagógicos.

2.1. A centralidade da experiência escolar

Não raras vezes, quando se discutem as questões relacionadas com o desenho

e o desenvolvimento curricular, existe uma centralidade em fatores como a sequenciação cultural, os programas definidos, a cuidada organização dos objetivos, a seleção dos recursos, por exemplo (Matos Vilar, 1994).

Com efeito, creio que essas considerações são prementes no domínio da reflexão curricular. Pensar, contextualmente, o currículo pressupõe uma implicação intelectual, através da qual se constroem coerências e sentidos para os múltiplos elementos acima enunciados. Acredito, porém, que tal não é suficiente. Esse processo parece circunscrever o currículo àquilo que é o seu desenho, à sua expressão de 'papel e lápis', o que o torna num artefacto escolar estático, hermético, cristalizado. Num outro sentido, podemos discutir e refletir sobre o currículo com base nas ações dos professores e/ou nas ações dos alunos. Uma dinâmica reflexiva que, convergindo com o apresentado no capítulo anterior, mais se aproxima daquilo que é, efetivamente, vivenciado pelos diferentes agentes, porém ainda insuficiente para compreender as dinâmicas curriculares.

Partindo dos contributos de múltiplos autores (e.g. Aoki, 2005; Dewey, 1938; 2004), penso ser importante centrar a prática curricular nas experiências escolares, enquanto experiências humanas e sociais. Antes de prosseguir com uma discussão mais centrada no domínio educativo, opto por analisar alguns elementos, particularmente pertinentes, provenientes de outros contextos. Dada a sua potencialidade ilustrativa, sugiro que atentemos em dois.

O primeiro remete para a ideia de uma experiência gastronómica: quando fazemos uma refeição, podemos sempre considerá-la como uma experiência. De facto, se o prato for por nós confeccionado, compreendemos algumas técnicas, a adequação dos utensílios, as especificidades do nosso palato, entre outros aspetos que, de uma forma ou de outra, terão implicações em momentos futuros nos quais tomaremos as experiências anteriores como orientadoras de novas ações (e, por isso, novas experiências).

Há, porém, um outro sentido relacionado com as experiências gastronómicas que gostaria de referir. Neste caso, liga-se a uma ideia de experiência social. Quando vamos a um restaurante, sobressaem outros elementos que ultrapassam o seu potencial formativo, em sentido estrito. A experiência será marcada por múltiplos fatores: a qualidade da comida (avaliada de acordo com experiências anteriores), maior ou menor envolvimento na sua confeção, a adequação da decoração do espaço, o som ambiente, a companhia (ou a sua ausência). Assim, a experiência gastronómica não se relaciona apenas com a especificidade do que se comeu, mas implica a interação de múltiplos aspetos que caracterizam aquele momento experimentado.

O segundo, e de forma complementar ao mencionado no parágrafo anterior, associa-se à experiência cinematográfica. É certo que podemos considerá-

la somente como projeto de enriquecimento para os diferentes profissionais (realizadores, atores, argumentistas, ...), pois promotora de uma aprimoração (e talvez complexificação) dos saberes de cada qual. Todavia, creio que a maioria de nós vivencia a sua experiência cinematográfica como espectador. Neste domínio, aquela que temos, a ver determinado filme, não se relaciona, em exclusivo, com o que está a ser exibido, mas, uma vez mais, com um conjunto vasto de fatores, como a qualidade do som, a presença ou ausência de pipocas, o ruído gerado por outros espectadores, entre outros.

Partindo dos dois exemplos indicados, assumo o conceito de experiência – pelo menos para o propósito do presente texto – como uma vivência, enquadrada no tempo e no espaço, influenciada por fatores múltiplos, que condicionam o modo como cada sujeito perspectiva e se implica intelectual, motora e emocionalmente em cada ação. Por conseguinte, uma experiência poderá corresponder a uma única ação ou a várias, poderá ter um maior ou um menor envolvimento de cada agente, poderá suscitar uma reação emocional mais ou menos relevante.

E quanto ao mesmo conceito, esclareço três aspetos: i) as experiências são sempre marcadas por uma complexa e interativa rede de estímulos e reações físicas, intelectuais, sensoriais e afetivas; ii) as experiências são únicas e irrepetíveis, mesmo que os estímulos externos se mantenham inalterados (a experiência de ver o mesmo filme, pela segunda vez, mesmo que todos os fatores permaneçam iguais, não é igual à primeira vez); iii) as experiências, nomeadamente as desenvolvidas socialmente, são pessoais, pois condicionadas por experiências passadas singulares e pela ação presente que cada um desenvolve (duas pessoas envolvidas na mesma conversa têm experiências distintas, pois as intervenções e reações não são as mesmas; duas pessoas a ver o mesmo filme em simultâneo vão reagir de forma distinta, logo experienciá-lo de forma desigual).

Convergindo com o enunciado, pensar o currículo (real ou em ação) como experiência(s) vivida(s) pressupõe ultrapassar uma lógica seletiva de tarefas e recursos e recentrar a discussão na interatividade experiencial de cada sujeito. Isto é, a prática curricular integra não apenas as especificidades do ambiente educativo, dos meios e das estratégias pedagógicas, como se implica na ação efetivamente desenvolvida pelos professores e pelos alunos e, em particular, nas suas reações (Aoki, 2005).

Segundo o pensamento de Huebner (1967a), pode encarar-se o desenvolvimento curricular como a *totalidade da experiência humana*, reconhecendo-se que, em cada experiência (por exemplo, em cada aula), se integra uma incalculável variabilidade de elementos: ideias, sentimentos, expectativas, contradições, humor, beleza, ... Por outras palavras, o currículo em ação estabelece-se pela experiência que cada sujeito, individual e coletivamente, vivencia em contexto escolar.

Porém, não podemos esquecer que estas experiências nem sempre são educativas. Como nos explicou Dewey (1938), existe, nos sistemas ocidentais, uma tradição de as experiências escolares se relacionarem com dinâmicas que pouco contribuem para uma formação global e democrática de cada um dos agentes, pois indutoras de passividade, apatia intelectual e memorização continuada, por exemplo.

A este propósito, o trabalho seminal de Jackson (1990) é fundamental para compreendermos o modo como a experiência escolar é, por si só, e independentemente das finalidades formativas e dos desenhos curriculares prescritos, um excelente eixo de análise para se refletir sobre a aprendizagem dos alunos.

Efetivamente, creio ser através da discussão alusiva às experiências escolares que compreendemos se a escola se estabelece, ou não, como um espaço-tempo educativo ou se cumpre, sobretudo, uma função instrucional.

Na verdade, constatam-se estruturas organizacionais ou práticas pedagógicas que não são realmente educativas, algumas das quais fáceis de perceber, como os exemplos de violência física ou simbólica, de pulverização curricular ou de ausência de espaços para as crianças brincarem. Outras, porém, estão tão enraizadas nos processos escolares que serão mais difíceis de desocultar, como as lógicas de desconsideração cultural de determinados grupos sociais, a desvalorização das experiências e dos saberes quotidianos dos alunos, a perpetuação de rotinas homogeneizantes, a indiferença perante os referenciais estéticos das crianças e dos jovens, a indução de comportamentos passivos e acrílicos em relação à autoridade externa, ... (Gimeno Sacristán, 2011; Huebner, 1967a; Jackson, 1990; Kemmis, et al., 2014).

Como referiu Peters (1977), qualquer dinâmica escolar, para se estabelecer como um processo educativo, não pode limitar-se à instrução de determinados saberes, nem mesmo ao desenvolvimento de competências que possibilitem a mobilização desses saberes. De outra forma, tem que se implicar no crescimento global de cada estudante, ou seja, na sua formação cultural e na sua maturação ética. Numa linha de pensamento similar, Gimeno Sacristán (2011) e Huebner (1967a) advogam que a educação deverá, através do conhecimento e da experiência, mediar a interação entre o indivíduo e a sociedade, para que aquele a compreenda e ali aja de forma consciente, livre e singular. Neste âmbito, Biesta (2010; 2013) tem defendido uma educação associada a três dinâmicas interativas: i) *qualificação*, que remete para a aprendizagem de saberes, atitudes, valores, competências e habilidades; ii) *socialização*, relacionada com a importância de a educação nos envolver e integrar em comunidades e tradições culturais preexistentes; iii) *subjetificação*, inerente à ideia de a educação permitir que os educandos cresçam ou *emergam* como agentes

singulares e únicos e se consciencializem da sua subjetividade e liberdade de pensamento e ação pela interação (não determinista) com os outros.

Recuperando, agora, o pensamento do Huebner (1967b), atento na importância de o currículo se estabelecer numa dialética entre a *mundialidade* e a *temporalidade* dos sujeitos. Explicando de uma outra forma, as experiências educativas são experiências através das quais os diferentes agentes têm a possibilidade de fazer interagir o passado com o presente de cada aluno, mas, igualmente, de toda a *sabedoria humana*. Assim se constroem formas de pensar que contribuem para uma mais reforçada relação entre o indivíduo, o mundo e a (sua) temporalidade. Através deste diálogo, cada qual tem a possibilidade de imaginar e projetar o seu futuro, como agente singular, reconhecendo que a realidade está em constante mudança.

Em síntese, uma experiência escolar, para se estabelecer como uma experiência educativa, assume a totalidade da humanidade dos seus agentes (em particular, educandos e educadores) e da sua relação com os outros e com os diferentes eixos temporais (passado, presente, futuro). Essa conceptualização converge, por exemplo, com a ideia de Nussbaum (2012), segundo a qual o currículo deverá contribuir para que os estudantes tenham possibilidade de pensar a humanidade como um todo, não minorizando as particularidades geográficas, culturais e temporais.

Como tal, não será apenas uma experiência intelectual ou afetiva, nem será uma experiência meramente passiva ou ativa. Antes será um espaço-tempo de multiplicidade e imprevisibilidade, onde interagem pensamentos, sentidos, emoções, práticas, relações, diálogos, silêncios, materiais, ambientes, ... Por isso, a experiência escolar não se circunscreve à sala ou à duração de uma aula. Os corredores, a biblioteca, o bar, o recreio, ... são lugares possíveis para novas e distintas experiências, que poderão, ou não, ter valor educativo. Pensar nesta globalidade, obriga-nos, por exemplo, a reconhecer que «há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço» (Freire, 2011, p.33), pois todos os elementos que condicionam a experiência escolar são, potencialmente, educativos.

Convergindo com o enunciado até agora, creio ser pertinente retomar, uma vez mais, o texto de Dewey (1938), com o qual tenho dialogado, em particular uma expressão por ele sugerida: *continuum experiencial (experiential continuum)*. Para o autor, essa expressão evoca dois conceitos especialmente relevantes: *continuidade* e *interatividade*.

No que concerne ao primeiro, a seguinte citação exprime, com alguma clareza, a sua perspetiva:

existe uma certa continuidade em qualquer caso, uma vez que cada experiência afeta para o melhor ou para o pior as atitudes que se mantêm, decidem de qualidade de futuras experiências, estabelecendo

certa preferência ou aversão, e tornando mais fácil ou mais difícil agir para este ou aquele propósito (Dewey, 1938, p. 38).

Essa ideia de continuidade das experiências educativas prende-se com o facto de as mesmas se desenvolverem num processo contínuo, no qual as anteriores influenciam as posteriores. Assim, não se verifica um processo de acumulação sucessiva de experiências discretas e isoladas, mas ocorre um diálogo longitudinal, pelo qual as vivências passadas terão implicações efetivas no modo como cada agente interage com as experiências presentes e, conseqüentemente, com as vivências escolares seguintes.

O segundo conceito, o de *interatividade*, relaciona-se com uma outra forma de analisar a ideia de *continuum experiencial*. Dewey (1938) defendeu que, a par da relação temporal no eixo horizontal do *continuum experiencial*, a *interatividade* desenvolve-se no plano vertical, associada à relação entre as dimensões internas e externas de cada experiência. Nesse sentido, a *interatividade* remete para a influência biunívoca entre: i) os objetos e as condições exteriores ao sujeito; ii) os pensamentos e as emoções internas a cada agente. Estes dois elementos são mutuamente interativos, reconhecendo-se, a título ilustrativo, que não só os pensamentos e emoções dos alunos são influenciadas pelo ambiente escolar, como eles próprios são (potencialmente) moldadores desses ambientes, das condições e recursos que os compõem.

Mais ainda, Dewey (1938) defendeu que o trabalho docente – por mim interpretado como os processos de desenho e desenvolvimento curricular – relacionar-se-á, essencialmente, com a idealização e criação das múltiplas experiências educativas dos estudantes. Por consequência, uma das responsabilidades fundamentais dos professores é pensar sobre o modo como as diferentes experiências educativas se desenvolvem ao longo do tempo, entendendo-as na sua continuidade. Assim, será importante considerar a progressão e relação dos conhecimentos e, igualmente, a sua articulação, a fim de se evitar uma sequência desordeira ou desarticulada, potencialmente promotora de um saber e de um autoconhecimento desintegrados e divididos.

Depois, explicou que os docentes deverão, também, pensar na forma como (singularmente) cada aluno se envolve na experiência, constatando que, para tal, não é suficiente ponderar a organização dos conteúdos a ensinar. Por conseguinte, a reflexão tem de incluir o ambiente e a interação dos estudantes com esse ambiente, nomeadamente com sonoridades, cheiros, texturas, tempos de ação, entre muitos outros.

Dada esta centralidade do desenho e criação da experiência educativa na ação profissional de cada docente, posso mobilizar mais uma ideia de Dewey (2004,

p. 185), isto é, «o método de ensinar é um método de uma arte». Ainda a este propósito, creio que também a perspectiva de Huebner (1967a) é especialmente elucidativa quanto à ação diária dos docentes. De acordo com o autor, aquela atuação é uma espécie de *arte criativa*:

o professor deve ser capaz de viver com e nas complexidades, nas dissonâncias e nos absurdos sem procurar reduzi-los a fórmulas puras e rotinas mortas. Ele precisa das qualidades do artista, pois a arte pode lidar com a vida na sua plenitude e vazia, com a sua beleza e feiura. A arte pode juntar os conflitos, os opostos, e fazer sentido a partir deles. A função da arte é projetar significado e sentido num mundo que por vezes parece sem significado e sem sentido - para criar valor onde ele é inexistente (Huebner, 1967a, pp. 256-257).

Neste domínio, creio ser importante clarificar que os aspetos estéticos não se reduzem à caracterização do ambiente escolar ou às peculiaridades dos recursos didático-pedagógicos considerados. A dimensão estética está presente na totalidade da experiência educativa, isto é, em cada ato educativo e na globalidade curricular.

A este propósito, socorro-me da visão de Eisner (2005, p.100), em particular quando o autor esclarece que a «estética está (...) inerente à nossa necessidade de compreender o sentido da experiência», associando-a, por conseguinte, à coerência relacional entre os distintos elementos que compõem qualquer criação ou ação humana. A estética ultrapassa um sentido ornamental e implica-se, de forma sistemática, em múltiplas esferas da realidade social e nos comportamentos de cada pessoa.

Ainda com inspiração no mesmo autor, sugiro que se perspetive a dimensão estético-artística da prática curricular de acordo com seis planos conceptuais complementares:

1. Pensar os processos de desenvolvimento curricular como resultado do binómio sensibilidade-razionalidade. O ato educativo ou o desenho curricular não são analisados com base numa lógica dicotómica do certo ou errado (no capítulo 4, retomarei esta ideia). O processo de construção de experiências escolares, de forma similar à construção de uma obra artística, resulta da relação harmoniosa entre os elementos individuais e a sua totalidade, entre a aplicação da técnica e a transgressão prática, entre a continuidade e a interrupção, entre a racionalidade e a sensibilidade. Assim, o processo de construção das experiências não pressupõe uma aplicação aritmética de formulações predefinidas, mas sim um processo criativo.

2. Descanonizar a dinâmica curricular como operacionalização de objetivos predefinidos. Tal entendimento faz-me recusar lógicas instrumentais da educação, como ação técnica que visa a obtenção de determinado objetivo, independentemente do contexto ou dos meios. Ao conceptualizarmos a prática curricular como um processo estético-artístico, assumimos a possibilidade de, à medida que as experiências são idealizadas e vivenciadas, as finalidades da mesma serem reorganizadas e redefinidas. Assume-se uma *flexibilidade de propósitos* que não se coaduna com perpetuação de «objetivos predefinidos quando surge a possibilidade de objetivos melhores» (Eisner, 2005, p. 209).

3. Reconhecer que, no âmbito do desenvolvimento curricular, o conteúdo e a forma encontram-se, predominantemente, *inextricáveis*. A forma como se estruturam as experiências educativas tem profundas implicações naquilo que se aprende. Eisner (2005, p. 210) apresenta-nos uma metáfora especialmente elucidativa: «muda-se a cadência de um verso de um poema e altera-se o significado do poema». O modo como se ensina não poderá dissociar-se daquilo que se procura ensinar, porque os modos têm profundas implicações no que se aprende. Aprender a resolver um problema matemático de forma isolada promove capacidades distintas daquelas que se desenvolvem se se aprender a resolução desse problema de forma colaborativa. Ensinar História através da visualização de um vídeo potencia determinadas aprendizagens que são diferentes de outras decorrentes do ensino da História através da discussão e reflexão crítica sobre as fontes históricas.

4. Entender múltiplas formas de pensar o currículo, para lá da linguagem. Recorda-nos aquele mesmo autor que, tradicionalmente, assume-se que a linguagem é, essencialmente, o meio pelo qual desenvolvemos o pensamento e, por inerência, os limites do ato criativo e intelectual encontram-se nos limites da linguagem. Todavia, há circunstâncias em que as nossas palavras são insuficientes para expressar determinado sentimento. Ou, então, reconhecemos que o nosso corpo ou uma qualquer produção artística poderá contribuir para ilustrar uma ideia ou um conceito. Assim, também no desenvolvimento curricular existem elementos que ultrapassam a dimensão da linguagem, que poderão ser pensados e expressos por outras formas. Por conseguinte, a reflexão e decisão curricular não tem de circunscrever-se a um qualquer racional, antes é marcada por um sentimento de «*sinto isto como certo*» [*it feels right*] (Eisner, 2005, p.209).

5. Assumir a necessidade de se desenhar e desenvolver o currículo e as experiências escolares como um processo de escolhas. Como explicita o autor,

«nas artes, é evidente que, para que uma obra seja criada, temos de pensar dentro das limitações e das possibilidades do meio que escolhemos utilizar» (Eisner, 2005, p.211). Tal concepção implica reconhecer que concretizar um trabalho artístico recorrendo a uma tinta acrílica é distinto de recorrer a uma tinta a óleo ou, então, criar uma escultura em madeira é substancialmente diferente de uma em granito. Transpor este raciocínio para o desenho e desenvolvimento curricular presume assumir que as escolhas sobre os recursos e as estratégias a utilizar condicionarão as práticas de ensino e terão implicações efetivas nas aprendizagens dos alunos. Mais ainda, centraliza a necessidade de pensar tais decisões de acordo com os recursos, meios e agentes de cada momento.

6. Assumir certo envolvimento motivacional e estético no desenho curricular. Em sintonia com o apresentado anteriormente, Eisner (2005) defende que o processo criativo é, tradicionalmente, alicerçado numa ideia de satisfação estética do seu criador. À semelhança do autor, creio ser possível pensar-se a planificação e construção de experiências educativas como um processo de idealização e concretização em que «o trabalho e o trabalhador tornam-se um» (p.212). Deste modo, os processos de desenvolvimento curricular implicam-se nos sentidos de todos os envolvidos, mas são, pelo menos numa fase inicial, resultado das referências estéticas e da implicação intelectual dos professores.

Partindo da ideia de currículo como arte criativa, assumo a centralidade dos referenciais estéticos dos docentes para a construção das experiências educativas. Porém, é importante não dissociar estas vivências daquilo que é a perspetiva dos alunos. Aí, é importante pensar cada momento curricular como uma experiência simultaneamente assente na sensibilidade e na intelectualidade, como uma experiência de satisfação e exaltação dos sentidos e da razão. O autor retoma esta ideia ao aclarar:

a sensação de vitalidade e a onda de emoção que sentimos quando somos tocados por uma das artes, também podem ser asseguradas nas ideias que exploramos com estudantes, nos desafios que enfrentamos na realização de inquéritos críticos, e no apetite pela aprendizagem que estimulamos. A longo prazo, estas satisfações são os únicos elementos que asseguram, se é que pode ser assegurado de todo, que aquilo que ensinamos será prosseguido voluntariamente pelos alunos (...) (Eisner, 2005, p.212).

Em suma, pensar o currículo como uma construção criativa, implica pensá-lo

nesta dialética entre um processo artístico de construção de experiências escolares e a experiência estética, intelectual e emotivamente enquadrada, que se transforma a cada aula ou a cada momento pedagógico. À semelhança do que se desenvolve no domínio artístico, é importante não desvirtuar a experiência escolar daquilo que são os fundamentos e implicações éticas de qualquer ato educativo.

Como nos explica Rosales López (2009), as decisões didático-curriculares têm profundas relações com enquadramentos filosóficos vários. Na mesma linha de pensamento, Dias de Carvalho (2002) é particularmente elucidativo ao referir a necessidade de se ponderarem as ações dos professores e as experiências escolares vivenciadas pelos alunos de acordo com referenciais múltiplos, entre eles, os provenientes da ética. Efetivamente, a par do reconhecimento de uma dimensão estética implícita em cada uma das ações pedagógicas, tem de se notar uma profunda relação entre os processos de ensino e de aprendizagem e os pressupostos éticos (Giroux, 2020; Freire, 1967; 2015). Seria possível discutir esta influência à luz de variados eixos de análise, mas, no presente texto, centrarei a discussão em torno de cinco:

1. As experiências escolares, mediadas ou desenhadas pelos docentes, desenvolvem-se dentro de uma estrutura mais ampla – os sistemas educativos de cada país –, influenciadas por interações sociológicas e políticas várias, que condicionam a vivência educativa de cada um dos estudantes. Sendo necessárias tais estruturas, não menos importantes são os valores sobre os quais se construíram, a função social dos profissionais de educação, a responsabilidade democrática dos professores e educadores, entre outros. Esse eixo de reflexão ética, creio, assume-se como estruturante para uma discussão mais sustentada e alargada sobre o conjunto de experiências curriculares que consubstanciam os percursos formativo de cada aluno.

2. A relação da escola com cada comunidade educativa, com a sua pluralidade cultural, com as suas especificidades socioeducativas. Neste campo, Gimeno Sacristán (2011), conduz-nos, por exemplo, à discussão ética sobre a forma como a escola acolhe a diversidade linguística dos estudantes, defendendo o autor a imperiosidade de se garantir que todas as pessoas têm acesso a um percurso formativo que respeita a sua herança cultural e a sua língua materna. Num outro sentido, Reboul (2017) instiga-nos, muito curiosamente, a refletir sobre a responsabilidade ética das experiências curriculares que precisam de contribuir para a preservação de uma herança cultural que, não raras vezes, é localmente contextualizada. Numa linha de pensamento complementar, o trabalho de Apple e Beane (1997) permite-nos questionar se é possível pensar os processos

de desenvolvimento curricular como dinâmicas que são indiferentes face aos problemas sociais, económicos e locais de cada comunidade. Tais ideias, talvez inquietações intelectuais e éticas, permitem-nos questionar sobre a função social de cada organização à luz das especificidades de cada comunidade.

3. Os comportamentos dos professores e o modo como as suas ações se implicam nas aprendizagens dos alunos. Recuperando, uma vez mais, as reflexões de Dewey (1938), percebe-se que, tradicionalmente, as ações dos professores eram pouco pensadas, apresentando-se como processos, mais ou menos rotineiros, de exposição de conteúdos. A partir dos contributos de Freire (1967; 1970), principiou-se uma análise mais atenta sobre as ações dos professores, de acordo com uma postura mais crítica, pois os trabalhos do autor colocaram a nu práticas autoritárias de alguns docentes, de desconsideração e desvalorização dos seus alunos, que hoje entendemos difíceis de subscrever. Nesse sentido, será fundamental olhar eticamente para cada um dos comportamentos dos professores, em cada uma das experiências curriculares. Se a identificação de violência física (ou simbólica) dos alunos é, talvez, mais fácil de discutir, outras práticas há que exigem uma análise mais aprofundada. A título de exemplo, poderemos questionar o compromisso ético dos professores aquando da promoção, ou não, da autonomia e agência de cada um dos estudantes; da identificação, imediata, da resposta certa, reduzindo o tempo para o pensamento de cada um; da construção de grupos de nível ou homogêneos; da definição, unidirecional, das regras; da utilização de motivações extrínsecas; do silenciamento de vozes discordantes; ...

4. A ação e o envolvimento dos alunos e o modo como se implicam, efetivamente, numa dinâmica enriquecedora e potenciadora de aprendizagem, possibilitando um pensamento ético centrado naquilo que é a singularidade. Tomando como referência os textos de Jackson (1990), a experiência escolar dos alunos tende a promover a passividade, o cumprimento acrítico de regras hetero-impostas, a indiferenciação, ... Tais especificidades vinculam-se àquilo que é o *ofício do aluno* (Perrenoud, 2012), isto é, as conceções tácitas que os estudantes criam ao longo do seu percurso académico. Deste modo, será importante interrogarmo-nos sobre os comportamentos que as experiências pedagógico-curriculares promovem, e a implicação ética dos mesmos. Interrogações fundamentais para ponderar sobre a valorização de práticas individuais; a possibilidade, ou não, de os estudantes discordarem; a sua atividade, ou passividade, em aula; a forma como podem, ou não, decidir o que fazer e como aprender; os modos como a sua identidade é, ou não, reconhecida e valorizada; o seu protagonismo e

envolvimento intelectual em aula; ...

5. Os conteúdos e os recursos utilizados, como meios estruturantes para o ensino e para a aprendizagem. Partindo das reflexões de Apple (2019) e Torres Santomé (2017), sabe-se que as decisões curriculares sobre os conteúdos a aprender têm implicações abrangentes e variadas. De igual modo, os recursos considerados, em particular os livros didáticos – ou outros materiais similares –, têm efetivas consequências na experiência escolar (Duarte & Moreira, 2021). Considero, portanto, que as decisões tomadas relativamente à gestão dos conteúdos e dos materiais implicam, igualmente, apreciações éticas. Recuperando Apple (2019), refiro-me aos conteúdos que tradicionalmente tendem a evidenciar uma menor valorização do património cultural das minorias étnicas ou, então, daquelas com menor poder económico. Já baseando-me em Torres Santomé (2017), aponto a forma como a seleção dos conteúdos contribui, por exemplo, para favorecer discursos nacionalistas ou de hierarquização de saberes. Num outro trabalho (Moreira & Duarte, 2020), tive oportunidade de refletir sobre o modo como os manuais escolares podem, por exemplo, condicionar a representação de determinados grupos sociais ou, num outro sentido, contribuir para uma simplificação cultural. Estes eixos permitem-nos pensar se é eticamente aceitável: os conteúdos escolares contribuírem para perspetivas pouco sustentadas sobre determinados grupos sociais; a escola criar uma artificial separação entre o conhecimento escolar e o conhecimento quotidiano; a experiência curricular não integrar recursos desenvolvidos pelos próprios estudantes; a escola legitimar recursos que apresentam reduzida qualidade estética; ...

Sumariando o apresentado, sublinho que as dimensões éticas se implicam em toda a experiência curricular do estudante, porque, inevitavelmente, as ações pedagógicas interligam-se constantemente com os valores. Esta interação apresenta-se num sentido dual: por um lado, relacionada com os valores sobre os quais as estruturas e os processos se alicerçam; por outro, associada à forma como, através das experiências escolares, os estudantes constroem os seus referenciais éticos.

Atualmente, vão aparecendo indícios de que valores como a competitividade, o individualismo, a uniformidade e a hierarquia estão, paulatinamente, a ganhar espaço nos contextos escolares (Giroux, 2020; Torres Santomé, 2017). Num outro sentido, penso ser importante recuperar os valores do humanismo, expressos na Declaração Universal dos Direitos do Homem, como a tolerância, a diversidade, a colaboração e a fraternidade.

Tomando em atenção o que discuti até ao momento, destaco a ideia da experiência curricular como uma experiência ético-estética, na qual é possível

encontrar beleza. Mobilizando livremente as concepções de Huebner (1967b, p. 328), será também importante entender a experiência curricular como um processo interativo «de confrontação entre o indivíduo e outros indivíduos, outros objetos materiais [ou objetos cognoscíveis] e outras formas de pensar». Cada processo formativo é, pois, uma dinâmica assente no diálogo e na mediação.

2.2. A centralidade do diálogo

A propósito do diálogo, subscrevo a ideia de Lipman (2003) que o conceptualiza como um desequilíbrio, como uma interação mútua e colaborativa que impele a mudança. Como nos recorda Dewey (1938), toda a experiência (escolar) estabelece-se como uma experiência eminentemente social. Desta forma, não chega considerar a dinâmica didática como um processo que procura contribuir para a aprendizagem, individual, sendo necessário integrá-la numa experiência humana de intersubjetividade, de relação com o outro, de interação intelectual.

A este propósito, recupero os contributos de Kemmis e colaboradores (2014) e de Kemmis e Edwards-Groves (2018), que nos possibilitam pensar a educação como um processo ontológico. De acordo com esses trabalhos, as escolas emergem como espaços de intersubjetividade, onde existe uma complexa e interativa rede de relacionamentos pessoais – estudantes, professores, famílias, comunidade, formadores de professores, agências internacionais, ... – com profundas implicações nas experiências curriculares de cada um. Ainda relativamente a esta ideia, os autores consideram que a intersubjetividade ganha expressão quando cada pessoa se entende, singularmente, dentro de um coletivo, como membro que partilha uma realidade (educativa) comum. Aprofundando esta linha de pensamento, talvez se possa definir a experiência educativa como um nexos entre relações, diálogos e ações. As experiências curriculares surgem, assim, em *locais de coexistência humana* reais, que interagem mutuamente com contextos e realidades sociais mais alargadas.

As experiências escolares são efetivadas pela relação entre agentes, conhecimentos, comunidade, contextos económicos, políticos, sociais e cultura. São, portanto, o resultado de processos de mediação e diálogo constantes, quer com os elementos constituintes (professores, alunos, ambientes, recursos), quer com fatores externos que os influenciam e por eles são influenciados. A este propósito, Gimeno Sacristán (2000, p.102) explicita que «podemos considerar que o currículo que se realiza por meio de uma prática pedagógica é o resultado de uma série de influências convergentes e sucessivas, coerentes ou contraditórias». Apesar desse entendimento, que me parece especialmente enriquecedor, gostaria de focalizar a mediação e o diálogo nos processos e dinâmicas vivenciadas por cada um dos agentes.

Para prosseguir com essa reflexão, retorno ao trabalho de Gimeno Sacristán

(2000; 2011), que alerta, de forma especialmente transparente, para os modos como a aprendizagem se estabelece, predominantemente, como um diálogo ou uma mediação. Explica-nos o autor que a escola, entre outras funções, é uma organização que visa assegurar o acesso ao conhecimento das gerações mais jovens – essa ideia é, ainda, corroborada por outros trabalhos, como os de Reboul (2017), Roldão (1999; 2020) e Young (1998; 2010; 2016). Nesta linha de pensamento, o autor esclarece que tal acontece porque ao limitar a aprendizagem de cada um à sua experiência direta, as potencialidades de conhecimento reduzem significativamente.

A este propósito, sugiro que façamos um pequeno exercício de reflexão. Ao longo da nossa vida, tivemos vários momentos de aprendizagem, uns de forma mais autónoma, outros de forma mais orientada. Em criança, quando começamos a desenvolver as primeiras palavras, vamos repetindo sons daqueles que nos rodeiam, vamos atribuindo sentido e significado através da interação com outras pessoas que, por vezes, apenas falam para nós. A linguagem oral, genericamente, floresce, assim, através de um natural diálogo entre a geração mais velha e a geração mais nova. Por vezes de forma mais coerciva, também vamos aprendendo o que podemos ou não podemos fazer, o que está certo e o que está errado. Numa nota mais pessoal, antes de ir para a escola, muito aprendi com os meus avós e as minhas (tias-)avós, que me iam contando histórias do património oral nacional. Uma vez mais, aprendi através do diálogo, de um processo de mediação entre quem sabia, o conhecimento, e eu.

Na escola (em alguns casos antes), aprendemos a ler e a escrever. Essas competências estabelecem-se, deste então, como uma ferramenta indispensável para uma parte substancial da aprendizagem subsequente. Através da leitura, conseguimos aceder a um conjunto variado de informações, provenientes de vários contextos geográficos e temporais. Permite-nos transcender a nossa temporalidade, o nosso *presentismo*, as nossas limitações do espaço. Essa transcendência faz-se através do diálogo com outros autores, preservados nas páginas de um livro, com a partilha, cada vez mais rápida, de informação e de trabalhos científicos e artísticos, através das múltiplas plataformas, entre tantas outras opções.

Nesse sentido, a nossa aprendizagem não se circunscreve, então, à construção de um conhecimento pela experiência, resultando antes do diálogo, por vezes indireto, com o outro, com o seu trabalho. Se não existisse esta possibilidade de constante diálogo intersubjetivo, o conhecimento coletivo da humanidade seria muito menos sofisticado. Tal não nega a possibilidade de desenvolvermos conhecimento pela experiência direta, apenas evidencia que não temos que estar limitados a ela e/ou que o saber daí proveniente pode ser enriquecido e complexificado quando dialoga com outros saberes. Como nos esclarece Dewey (2004, p.6), «um homem a viver realmente sozinho (sozinho mentalmente assim como fisicamente) teria pouca ou nenhuma ocasião de refletir sobre a sua experiência passada para extrair o seu

verdadeiro significado».

Recuperando a proposta de Biesta (2013), podemos perceber o diálogo como uma forma de abandono do egocentrismo intelectual e de abertura ao *outro*, estabelecendo-se, portanto, como um eixo estruturante de qualquer processo educativo. O autor apresenta-nos, neste domínio, uma ideia esclarecedora: «a educação é, na sua essência, um processo dialógico» [«education is at heart a dialogical process»] (Biesta, 2013, p.5), que coloca o diálogo no âmago da interação educativa, pelo que poderemos entendê-lo, igualmente, como matricial nas experiências curriculares.

É relevante, desde logo, esclarecer que os processos comunicativos são fundamentais nas dinâmicas de ensino, identificando-se, aqui, a importância da comunicação oral, escrita e não verbal (Rosales López, 2009). Todavia, acredito que será necessário aprofundar um pouco mais a reflexão, parecendo-me limitativa a ideia de que este diálogo pedagógico-curricular se circunscreve a lógicas de transmissão de informação. Pressupõe, antes, perceber que as experiências educativas se desenvolvem numa comunidade (um grupo, uma turma, uma escola, ...) muito particular, na qual os estudantes e os professores são os seus principais membros, e os profissionais, enquanto «membro[s] mais maduro[s] do grupo t[ê]m uma responsabilidade peculiar na condução das interações e intercomunicações que são a própria vida do grupo enquanto comunidade (Dewey, 1938, p. 58).

Nesta circunstância, o diálogo surge como elemento idiossincrático da experiência escolar, como especificidade própria que torna esta interação social num processo formativo.

Ou seja, deixa de ser entendido como um processo mecânico e racional de transmissão/transporte de informações e institui-se, na prática educativa, como uma parceria, um processo de cooperação. Partindo novamente do pensamento de Dewey (2004), podemos assumir que esta aproximação entre os diferentes agentes educativos é condição necessária para a integração, de cada um, na comunidade escolar. Como esclarece o filósofo, o processo de diálogo possibilita a todos os intervenientes «aumentar e modificar [a sua] experiência», pelo que as dinâmicas dialógicas não deixam os agentes inalterados, provocando mudanças no seu conhecimento, formas de interpretar a realidade, modos de pensar, estruturas emotivas, entre outros. Numa ideia sintética: «uma [pessoa] partilha do que outro pensou e sentiu e, por esse motivo, parca ou largamente, tem a sua própria atitude modificada» (p.6).

Tal visão interage com as conceções de Freire (1967), que enquadra o diálogo, na sua dupla dimensão de comunicação e participação, como intrínseco à existência humana e social. O pedagogo explica, então, que a ausência do diálogo se consubstancia num mutismo acrítico, que mitiga a participação e a autodeterminação,

dando origem a estruturas autoritárias e à acomodação passiva. Pois é por via do diálogo com o *outro* que a experiência educativa possibilita a «procura da verdade em comum, “ouvindo, perguntando, investigando”» (Freire, 1967, p.90), numa rebeldia intelectual própria de agentes curiosos, críticos e potenciadores de mudança.

Partindo da obra freireana, embora de forma incompleta, destaco a seguir cinco eixos para se compreender a experiência educativa como um diálogo. O primeiro, e como mencionei já a propósito da ideia de experiência como processo ontológico, relaciona-se com o reconhecimento de que esse diálogo se desenvolve até com agentes que não estão diretamente implicados nos processos de ensino, mas que com eles interagem pela sua obra, pelas condições culturais e económicas que proporcionam, pelas implicações sociológicas que têm na comunidade, entre outros.

Em segundo, destacar que neste diálogo se implicam múltiplas linguagens. Numa interpretação linear, estas linguagens poderão estar relacionadas com a comunicação visual, oral, simbólica, ou, até, com línguas diferentes. Todavia, podemos ir mais além nesta abordagem. A nossa linguagem é fruto da nossa experiência de vida, daquilo que foram as nossas relações sociais e culturais, as nossas leituras do mundo. A nossa palavra torna-se, assim, um espelho da nossa história e, em certa medida, de nós mesmos. Quando centralizamos a dimensão dialógica da experiência escolar, teremos, inevitavelmente, de reconhecer que nesse diálogo interagem distintos mundos. Nas palavras do autor:

a resistência do professor, por exemplo, em respeitar a “leitura de mundo” com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui um obstáculo à sua experiência de conhecimento (Freire, 2011, p.88).

De facto, é fundamental assumir a diversidade de “mundos” de cada contexto como resultado da pluralidade e riqueza cultural e democrática. Igualmente, implica assegurar o direito à educação de todos, numa postura antidiscriminatória, que ultrapassa lógicas reducionistas e simplistas associadas, por exemplo, a um certo *etnocentrismo curricular* (Gimeno Sacristán, 2011), que contribuem para a perpetuação das desigualdades sociais, das hierarquias culturais e da legitimação deste tratamento discriminatório.

Como ponto terceiro, e numa relação muito próxima com o que acima discuti, penso ser essencial o desenvolvimento de um diálogo compreendido por todos os intervenientes. Existe uma certa tradição de se atentar sobretudo nas formas de comunicação dos educadores, necessariamente claras e compreensíveis para todos

os alunos, porque através dessa ação comunicativa se facilita a aprendizagem dos educandos. Porém, o diálogo não se estabelece de forma unívoca e a transparência comunicativa terá, então, que se afirmar num sentido duplo. Efetivamente, creio ser fundamental que cada professor seja capaz de dialogar de forma evidente, pouco redundante, passível de interpretação por todos. Todavia, parece-me ser igualmente importante que o docente seja capaz de compreender cada um dos educandos. Como explica Freire (2013), tal não se limita à compreensão do seu discurso ou das suas ideias, mas relaciona-se, em simultâneo, com a compreensão das situações vivenciadas por cada um deles, da influência dos seus contextos no seu pensamento, da relação que estabelecem, ou não, com os conteúdos escolares, da sua envolvimento na vida escolar, entre outros. No fundo, trata-se de entender as suas vidas.

Em quarto, a necessidade de pensar o diálogo à margem de estruturas hierárquicas. Como nos esclarece o autor (2011; 2013), o diálogo não deverá ser do professor *para* o aluno – igualmente, não creio que seja adequado conceptualizá-lo do aluno *para* o professor. Nestas dinâmicas, o discurso é apenas unidirecional, qual treinada transmissão de informação. Nas situações mais extremas, resvala para um arrogante elitismo intelectual, através do qual o docente se assume detentor do conhecimento verdadeiro, que tem que passar para os estudantes, que acriticamente escutam e aprendem (ou, talvez mais corretamente, reproduzem). Parece-me, portanto, fundamental substituir a ideia de **dialogar para** por uma conceção mais democrática de **dialogar com**. Neste contexto, há um compromisso e envolvimento partilhado por cada um dos agentes, sem negar a sua singularidade, participação e crescimento. Esta dinâmica dialógica ganha «significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro» (Freire, 2013, p.111).

Por fim, o reconhecimento «[d]a importância do silêncio» (Freire, 2011, p. 85). Creio que poderemos pensar este silêncio de acordo com um significado duplo. Por um lado, uma ideia de silêncio individual, durante o qual cada um dos membros da comunidade (entre eles o educador), envolvido na experiência curricular, se silencia para escutar o outro, para compreender e interagir com um discurso que não é o seu, para evitar o monólogo. Por outro lado, um silêncio geral, para a procura da reflexão interna, da análise cuidada do que foi dialogado, da compreensão da sua e das outras vozes para uma expressão mais profícua. Num tempo marcado pela rapidez e pela exacerbação de múltiplos estímulos, a necessidade do silêncio surge como condição para a disciplina do rigor intelectual e reflexivo, como mote para que cada um possa prosseguir «no movimento interno do seu pensamento» (Freire, 2011, p.85).

Continuando com o pensamento freireano (2011; 2013), subscrevo que

a experiência curricular e a interação educativa pressupõem, sempre, um determinado conhecimento (de conteúdo, atitudinal, comportamental, ético, ...) a ser ensinado. Sem tal substrato, o diálogo pedagógico, discutido anteriormente, não corresponderia à função formativa que é assumida em cada estabelecimento de ensino. Ainda assim, como fazem distintos autores (Gimeno Sacristán, 2000; 2011; Reboul, 2017; Roldão, 1999), não deixo de reconhecer que o conhecimento ensinado na escola é um conhecimento próprio, organizado de forma a facilitar a aprendizagem dos alunos.

Facilmente se compreende que ensinar Física ou História na escola é diferente de aprender no Ensino Superior ou, então, como investigador. O mesmo sucede quando analisamos os diferentes ciclos de ensino: será distinta a aprendizagem no domínio da Física ou da História por parte de uma criança do 1.º Ciclo do Ensino Básico ou de um jovem do Ensino Secundário. Embora sem negar a importância do conhecimento, na escola, ele não surge como uma transposição direta dos saberes científicos e artísticos, mas antes como uma adaptação. Todavia, este ensino não se traduz numa simples orientação, à qual poderia corresponder uma atitude passiva e de reduzido envolvimento dos docentes (Biesta, 2013). Como indiquei já, socorrendo-me de Dewey (1938), parece-me fundamental que os professores, mesmo dentro de uma comunidade democrática, assumam a função de liderança e orientação das práticas desenvolvidas.

Recorrendo ao pensamento de Rosales López (2009), encaro o ato de ensinar como um intercâmbio entre professores e alunos que, através da organização (coerente) dos saberes e das experiências curriculares, medeia a relação dos estudantes com o conhecimento e, assim, facilita a aprendizagem. Se tomarmos em consideração a definição de Matos Vilar (1994), podemos, de forma complementar, pensar o «ensino como uma acção de carácter profissional facilitadora da aprendizagem» (p.53). Como esclarece Freire (2011, p.86), «ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando, mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de inteligir e comunicar o inteligido». Nesse sentido, os profissionais assumem-se como agentes fundamentais para desenhar e desenvolver uma experiência educativa, centrada no diálogo e alicerçada em algum saber, facilitando aos estudantes a possibilidade de conhecer, de aprender. Todavia, esse trabalho não implica silêncio dos docentes – que, aliás, são detentores de um conhecimento próprio, pois «não posso ensinar o que não sei» (Freire, 2011, p.70) –, antes uma crítica perante posturas autoritárias e antidialógicas.

Sumariando, a experiência curricular dialógica

*não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar.
Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o*

de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando (Freire, 2013, p.111).

Tomando em atenção o que discuti, fará sentido, doravante, considerar a função de ensinar como um ato comprometido com a democraticidade do diálogo e, igualmente, com o rigor do conhecimento (Cosme & Trindade, 2019). E, mais ainda, fará sentido ponderar formas de organizar as estruturas curriculares e, inevitavelmente, a sua relação com a experiência em cada um dos contextos escolares.

2.3. Modos de organização curricular

Como já discuti, persiste uma certa tendência para assumir o currículo, enquanto texto estático, previamente organizado. Por conseguinte, a reflexão e discussão mais abrangentes sobre como organizar e estruturar a experiência escolar dos estudantes, e a sua relação com as múltiplas áreas do saber, têm tido pouco destaque.

Com o Decreto-Lei n.º 55/2018 retomaram-se debates em torno, por exemplo, da semestralização, o que pressupõe, por si só, um alicerce conceptual em torno da forma como se organiza o currículo. De igual modo, a distribuição dos ciclos de ensino, ao longo da escolaridade, implica um pensamento efetivo sobre como se desenham as dinâmicas de organização curricular.

Ainda assim, e reconhecendo que as questões organizacionais do currículo interagem com uma diversidade de elementos escolares, não pretendo debruçar-me sobre reflexões em torno da distribuição temporal dos saberes, preferindo assumir uma discussão referente à forma como estes saberes, e as dinâmicas pedagógicas, se estabelecem enquanto unidades organizativas próprias. Como explica Diogo (2010), estas categorias são, predominantemente, categorias interpretativas, uma vez que na ação efetiva não será possível encontrar *formas puras*, mas uma reconstrução e reinterpretação constante em cada contexto. Mais ainda, estes modos de organização escolar não são mutuamente excludentes. Com efeito, é possível encontrar uma variabilidade de estruturas curriculares, dado que, em diferentes níveis de decisão, em diferentes momentos ou com diferentes estudantes, existem organizações curriculares variadas, justapostas ou híbridas.

2.3.1. Em disciplinas / Áreas disciplinares

Por influência do pensamento moderno – em relação ao qual, por exemplo, Bobbitt e Tyler surgem como figuras de referência –, o currículo tem-se consubstanciado num cânone mais ou menos estável de disciplinas científicas – ainda que *didatizadas*

ou, na expressão de Gimeno Sacristán (2000), *modeladas* – estruturantes para toda a dinâmica escolar. Genericamente, a reflexão curricular parte, desde logo, de um desenho em torno da definição (*à priori*) das áreas científicas tidas como necessárias, da definição dos tempos letivos que lhes deverão estar associados e, ainda, da sua organização cronológica. E há mesmo uma tendência política, na sua dimensão nacional e internacional, que tem consolidado tal entendimento.

Inúmeros trabalhos vão evidenciando a forma como as diretrizes políticas reduzem a possibilidade de conceber outras formas de entender o currículo, estabelecendo, antes, uma cada vez mais rígida, homogeneizante e hierarquizada relação entre as componentes do saber (Scott, 2016; Torres Santomé, 1998; 2017; Young, 1998). Tal tendência é, pelo menos em parte, justificada por uma certa ortodoxia epistemológica que sustenta que a divisão das disciplinas escolares deverá, tanto quanto possível, mimetizar a das disciplinas científicas. Por conseguinte, estabelecem-se campos de saber progressivamente mais especializados, com menor confluência metodológica e conceptual, o que dificulta o diálogo entre eles e, ainda, com a realidade efetiva vivenciada no quotidiano de cada estudante (Gimeno Sacristán, 2015b; Torres Santomé, 2015). Isto significa que a escola e o currículo se estabelecem, como explica Torres Santomé (1998; 2015), através da *compartimentação artificial* de saberes e da realidade. Uma tendência que se consubstancia em horários cada vez mais segmentados, com disciplinas cada vez menos dialogantes e de maior especialização de conteúdos, com uma progressiva desconsideração das particularidades locais em detrimento de estruturas curriculares universais.

Numa certa dissonância face a este entendimento mais radicalizado, a organização curricular em disciplinas pode adquirir contornos mais flexíveis. Partindo da proposta de Bernstein (2003), sabem-se determinados campos científicos com estruturas epistemológicas que tendem a criar limites de estudo fortes, fazendo com que o conhecimento avance em profundidade. Num outro sentido, outras disciplinas científicas têm limites investigativos mais fracos, parecendo privilegiar uma complexificação do conhecimento através de uma mais abrangente e sustentada análise.

Esta particularidade favorece a compreensão das especificidades escolares. Efetivamente, como esclarece Young (2010; 2016), as disciplinas escolares não correspondem a disciplinas científicas. Todavia, o autor explica-nos que as disciplinas escolares são, em grande medida, influenciadas pelos campos científicos de origem – por exemplo, a disciplina escolar “Português” não corresponde diretamente a uma disciplina científica, mas integra um campo de conhecimentos, organizados coerentemente, provenientes de campos científicos específicos, como a Literatura ou a Linguística. Na verdade, trata-se de uma preocupação em garantir que o ensino e a aprendizagem, em contexto escolar, correspondem a um conhecimento

poderoso, porque proveniente de um saber científico, e não ao senso comum ou a um reducionismo experientialista ou praticista.

As estruturas curriculares podem, assim, ser organizadas em unidade disciplinares – marcadas pela tradição escolar de cada contexto e por uma certa *modelação* do conhecimento científico – que conferem coerência ao saber a ser ensinado.

De salientar, ainda, que a organização curricular em disciplinas pode acontecer em múltiplos níveis, nomeadamente os níveis macro, meso e micro, não sendo imperiosa a justaposição efetiva entre eles. Ou seja, não será impossível que em determinados contextos, por exemplo, o currículo prescrito se organize em disciplinas, mas as dinâmicas curriculares contextuais adquiram outra organização. Esta ideia poderá, por exemplo, ser melhor perspeticada no 1.º Ciclo do Ensino Básico: neste nível de ensino, ainda que existam orientações curriculares prescritas afetas, particularmente, a cada componente, na experiência de aula há uma divisão mais flexível, que poderá, até, articular ou justapor várias áreas de saber, num único tempo.

2.3.2. Em centros de interesse

A ideia de ‘centros de interesse’ converge com a perspectiva de Diogo (2010), associada a um modelo de organização curricular *centrado no educando*. Por outras palavras, o currículo – enquanto seleção e organização de objetivos, conteúdos e estratégias – é estabelecido com cada um dos alunos, segundo o seu ritmo e interesses individuais.

Tal enquadramento sustenta-se na concepção de um ensino que privilegia o envolvimento e comprometimento intelectual e emotivo dos estudantes, dinamizando-se, por conseguinte, através de sequências estratégicas próprias para cada um deles. De acordo com Rosales López (2007), essas dinâmicas deverão alicerçar nos *centros de interesse* dos aprendentes, isto é, a partir deles são estruturados os conteúdos e as competências a trabalhar, assim como as opções didáticas consideradas.

Alicerçando-me, ainda, no trabalho daquele professor espanhol, verifica-se uma outra interpretação associada a esses centros de interesse, com influência, pelo menos implícita, da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem. Explica-nos Rosales López (2009) que há quem enquadre estes centros de interesse mediante as fases de maturação das crianças. Numa linha de pensamento similar, Decroly definiu três categorias, relacionadas com os centros de interesse: i) de carácter pessoal, como a alimentação ou a defesa face a determinados perigos; ii) de carácter social, como o interesse pela família, pela escola ou pela comunidade com a qual a criança interage; iii) de carácter natural, como a atenção dedicada aos seres vivos, por exemplo.

Independentemente dos enquadramentos conceptuais, organizar o currículo em centros de interesse diminui a possibilidade de definição prévia de objetivos específicos, concretos, uma vez que os mesmos resultarão da mediação e negociação entre os estudantes e o professor. Mais é possível compreender que, de acordo com tal emolduramento curricular, o docente assume, predominantemente, uma função de orientação ou guia, privilegiando, por isso, estratégias didáticas assentes nos trabalhos ou projetos individuais (Diogo, 2010).

2.3.3. Em experiências

Uma outra forma de encarar as estruturas curriculares pressupõe a sua centralização nas experiências escolares. Mais uma vez, Diogo (2010) mostra-nos a possibilidade de entender o ensino através de um olhar centrado nas experiências, individuais e coletivas, dos estudantes. Desta forma, os objetivos curriculares e os saberes disciplinares são, apenas, considerados de acordo com tal experiência, atribuindo-se, por conseguinte, uma menor importância a metas previamente definidas ou, então, a conteúdos preestabelecidos.

Retomando os contributos de Dewey (1938), torna-se mais claro o modo como a experiência poderá consubstanciar-se na unidade de organização curricular⁵. A este propósito, o autor é especialmente crítico face a modelos escolares que enfatizam, com predominância, os conteúdos, explicando que:

é um erro supor que a mera aquisição de uma certa quantidade de aritmética, geografia, história, etc., que é ensinada e estudada porque pode ser útil em algum momento no futuro, (...) [contribui para a aprendizagens progressivamente mais complexas], e é um erro supor que a aquisição de habilidades em leitura e cálculo constituirão automaticamente uma preparação para seu uso correto e eficaz em condições muito ao contrário daqueles em que foram adquiridas (Dewey 1938, p. 40).

O autor afasta-se de uma conceção curricular fundamentada em conteúdos disciplinares e desenha uma outra a partir da centralidade da experiência escolar. Neste âmbito, explica que as experiências educativas deverão ser intelectual e emotivamente significativas para as crianças que as vivenciam em cada momento

⁵ Recordo que, para Dewey, a sequência de experiências deverá considerar, de forma simultânea, dois eixos. Por um lado, o continuum experiencial, relacionado com a forma como, na sequência de experiências, existe uma implicação dialógica constante, reconhecendo-se, portanto, que as experiências prévias irão influenciar as experiências futuras, assim como o seu potencial de aprendizagem. Por outro lado, a interação. Em cada momento, em cada situação experiencial, existe uma dinâmica interativa entre o estudante, as condições objetivas (materiais, recursos, meios, espaços, ...) e os restantes agentes, e é através dela que se estabelecem as condições para a aprendizagem.

concreto da aprendizagem. Todavia, esclarece que tal não nega a importância de os educadores desenharem experiências formativas que têm como horizonte de referência a complexificação dos saberes.

Um currículo centrado em experiências assume a centralidade de cada uma delas como unidade curricular estruturante, como elemento de referência para se compreender o ensino e a aprendizagem. Como tal, as decisões curriculares (nomeadamente, os conteúdos ou propósitos pedagógicos) terão de ser tidos em consideração de acordo com as particularidades dos estudantes, a sua maturação e também face ao modo como cada aprendizagem se irá implicar e influenciar as subsequentes experiências formativas.

2.3.4. Currículo integrado

Para contrariar lógicas de maior fragmentação curricular sobressaem outros modos de entender a articulação curricular⁶ entre as diferentes áreas disciplinares e, ainda, a relação da escola com a vida social, em sentido lato (Diogo 2021; Scott, 2016). A este propósito, e alicerçando-me nos contributos de Kysilka (1998) e Torres Santomé (1998; 2015), incluo aqui a ideia de *currículo integrado*.

Os autores acima indicados não subscrevem uma perspetiva única sobre o conceito de *currículo integrado*, o que, desde logo, revela a pluralidade possível quanto ao mesmo. De entre essa panóplia de especificações, a seguir, apresento dez pontos que ajudam a clarificar o que podemos entender como *currículo integrado*:

1. tomar em atenção a singularidade de cada um dos estudantes, valorizando-se os seus conhecimentos prévios e a promoção de competências de metacognição e meta-consciencialização;
2. garantir a implicação intelectual dos estudantes nos conteúdos trabalhados e, ainda, o seu comprometimento e envolvimento na seleção desses mesmos conteúdos;
3. proporcionar o desenvolvimento integral dos estudantes, numa dinâmica articulada e interativa, como o desenvolvimento cognitivo, estético, físico-motor, ...;

⁶ Em 5.2, esclarecerei os elementos implícitos a este conceito. Por ora, sumário que a articulação curricular fica associada a processos e/ou experiências que contribuem para uma próxima e coerente relação entre distintos saberes escolares, de uma ou mais componentes curriculares. Por seu turno, a articulação de saberes, inspirando-me em Sousa Santos (2020), poder-se-á vincular ao que o autor denomina ecologia de saberes, que prevê a interação entre distintas tipologias de conhecimento, como o conhecimento científico e o conhecimento popular.

4. encetar um processo de diálogo e colaboração entre os professores das diferentes áreas disciplinares, também com os estudantes;
5. promover a aproximação da escola às realidades reais, contribuindo, igualmente, para que os estudantes se impliquem na resolução de problemas concretos de cada instituição ou comunidade e, ainda, para uma maior interação entre os agentes sociais e cada um dos estabelecimentos escolares;
6. encarar as disciplinas escolares como um meio, e não um fim, para que os alunos se conheçam a si próprios e, ao mesmo tempo, sejam capazes de protagonizar uma análise mais fundamentada e crítica da realidade social e ambiental;
7. concorrer para a complementaridade epistemológica, pois a interpretação do real pressupõe um olhar multiperspetivado, das diferentes disciplinas científicas;
8. contribuir para a consciencialização epistemológica de como se constrói o conhecimento e para a valorização das especificidades epistémicas de cada área disciplinar;
9. assumir que o conhecimento não é uma construção humana estável e imutável, antes é volátil e o erro é uma possibilidade;
10. reconhecer que conhecimento humano é resultado de um processo extremamente complexo, com implicações sociais alargadas, como forma de contribuir para uma compreensão sócio-histórica desse conhecimento, sem negar temas sensíveis ou visões plurais.

O *currículo integrado* não corresponde a uma técnica ou estrutura curricular específica, mas antes a uma filosofia político-pedagógica que implica um diálogo interativo entre o ensino, a realidade social e os saberes disciplinares, valorizando, por conseguinte, a flexibilidade e a participação dos diferentes agentes. Assim, rompe, ou procura romper, com a tradição escolar assente na multiplicidade não dialógica de disciplinas e possibilita reconstruir aquilo que são as particularidades curriculares e, igualmente, a própria estrutura escolar.

Neste sentido, defendendo uma articulação mais coesa entre a identidade dos estudantes e a sua ação em contexto escolar, os saberes disciplinares das distintas áreas do saber e, ainda, a realidade de cada tempo. Com efeito, a integração curricular não implica só uma reconfiguração da matriz conceptual a partir da qual se alicerça a escola moderna, afastando-se de uma organização centrada na

fragmentação do saber. Pressupõe, igualmente, mitigar as barreiras dos diferentes *reinos de artificialidade* (Torres Santomé, 2015), estabelecendo uma mais profunda relação interdependente entre diferentes elementos: i) cada um dos estudantes e professores; ii) a realidade, na sua dimensão local e global; iii) os saberes e práticas escolares.

Para finalizar, e ainda que esta ideia não se encontre diretamente vinculada à conceptualização de *currículo integrado*, a perspetiva de Nussbaum (2012, p.86) parece-me que esclarece, de forma especialmente elucidativa, o que tal conceito poderá significar: «as crianças aprendem a ver as suas vidas diárias como um contínuo daquilo que aprendem na escola, e a trazer da escola algo significativo que podem integrar nas suas vidas diárias».

2.3.5. Em unidades pedagógico-curriculares

As estruturas curriculares também se podem considerar como organizações centradas em unidades pedagógicas. Como explicam Law, Yuen e Fox (2011, p.31):

a unidade é a totalidade de todas as atividades organizadas de ensino e aprendizagens, estabelecidas para abordar um conjunto específico de conteúdos e/ou objetivos de aprendizagens, e não podem ser reduzidas em unidades mais pequenas, durante o processo de planificação. Uma unidade pedagógica não é definida de acordo com a duração temporal da instrução (ou da aprendizagem organizada). Pode ser apenas uma aula desenhada para abordar determinado tópico do currículo, ou pode ser desenvolvida durante um período de meses, no contexto de um projeto que requer que os estudantes transitem da exploração e definição do seu problema, para a recolha de dados, análise e apresentação.

De acordo com a perspetiva de Torres Santomé (1998), a *unidade pedagógica* estabelece-se como uma organização curricular especialmente flexível que poderá, por exemplo, contrariar lógicas de segmentação ou fragmentação curricular. Explica-nos o autor, ainda, que poderão existir múltiplas unidades em simultâneo, não implicando que uma unidade curricular corresponda à totalidade do horário dos alunos.

Penso ser importante esclarecer também que estas unidades não pressupõem um trabalho em torno da totalidade de disciplinas escolares, ainda que possam existir unidades curriculares que as integrem. A este propósito, Rosales López (2009) explica que a seleção dos conteúdos, numa unidade, requer uma reflexão cuidada sobre a sua relação, uma vez que não se pretende um trabalho de exclusiva justaposição de saberes, mas sim uma articulação curricular efetiva, pela qual os conteúdos se

encontram *estritamente vinculados*. Consequentemente, é importante que estas unidades não correspondam a uma organização artificial, com o intuito de se criarem (ou forcarem) relações epistemológicas entre as distintas componentes curriculares, e antes se consubstanciem numa organização curricular pensada a partir das particularidades de cada contexto/turma e das especificidades científicas de cada disciplina.

A este propósito, subscrevo, de novo, a ideia de Torres Santomé (1998), quando o autor considera que tais estruturas poderão ter especial relevância em sistemas de ensino de maior tradição centralizadora e disciplinar. Nestes contextos, a criação de unidades temáticas – pela abordagem de um determinado tema ou problema social – ou unidades assentes no desenvolvimento de um projeto concreto possibilitam um trabalho pedagógico de maior interdisciplinaridade. Ainda assim, havendo um trabalho colegial e colaborativo entre múltiplos docentes, continuam a respeitar-se as diferentes orientações prescritas pela tutela, alterando-se, apenas, o modo como os estudantes vivenciam uma experiência escolar que contraria a divisão.

As unidades são, então, estruturas de confluência estratégica de múltiplos saberes, exigindo uma organização própria desenvolvida durante um determinado período, para uma turma ou um grupo de estudantes em concreto (Gimeno Sacristán, 2000). Isto é, as unidades poderão corresponder ao trabalho pedagógico concretizado ao longo de uma semana, de um mês ou poder-se-ão pensar unidades mais curtas, de um pequeno conjunto de aulas (Badley, 2019). De forma sumária, o que caracteriza esta organização é o facto de existir uma coerência interna entre os conteúdos a abordar e as estratégias de ensino a considerar, fundamental para conferir coesão ao que é aprendido e, em simultâneo, um sentido de articulação e unicidade a todo o processo. O modo como se estabelece tal unicidade é profundamente variável:

- a utilização de um mesmo recurso em diferentes componentes curriculares (uma obra literária, uma notícia, ...);
- uma análise multidisciplinar de um determinado fenómeno ou tema;
- a tentativa de compreender/resolver determinado problema da comunidade;
- o desenvolvimento de um projeto (artístico, tecnológico, ...);
- ...

Embora assumo que estas unidades se devem estabelecer como estruturas autónomas e auto-justificativas, como alerta Rosales López (2009), penso ser

importante procurar estabelecer diálogos entre diferentes unidades, quer se estejam a desenvolver em simultâneo, quer tenham sido idealizadas de forma sequencial.

2.4. Arquitetura da prática

Como recorda Matos Vilar (1994, p.57), «não é possível compreender o ensino se, considerando o que fazem professores e alunos nas salas de aula, não reflectirmos sobre as razões subjacentes a tudo quanto eles fazem». É, portanto, fundamental pensar sobre a forma como a organização curricular, seja ela qual for, se consubstancia em experiências educativas reais (Gimeno Sacristán, 2000).

Como discutido anteriormente, a experiência curricular associa-se à totalidade de vivências (preferencialmente intencionais) dos estudantes em contexto escolar. De forma complementar, e recuperando a ideia de Zabalza (2000, p.170), sabemos que as ações dos alunos e dos professores, em sala de aula, «constituem o núcleo de todo o ensino». Existe, contudo, uma pluralidade conceptual e terminológica, pelo que, nem sempre, é fácil destringir o significado dos termos mobilizados. Assim, antes de avançar mais reflexivamente, deixo cinco conceitos que podemos considerar, assumindo, desde já, que não correspondem a qualquer unanimidade:

Estratégia – relacionada com a estrutura mental a partir da qual se desenha toda a prática curricular. A estratégia não corresponde a nenhuma ação em concreto, mas sim à construção, intelectualmente sustentada, sobre como os diferentes elementos de uma determinada experiência se articularão. Nesse sentido, podemos pensar estrategicamente para uma aula, para uma unidade didática, para um período, ... Agir estrategicamente implica assumir uma racionalidade didático-curricular que justifique as opções tomadas e, igualmente, lhes confira intencionalidade. Além disso, pressupõe uma reflexão sobre a coerência das ações entre si e, também, em relação aos projetos educativos mais alargados (como o projeto educativo de escola ou as orientações curriculares prescritas).

Método – por vezes, quando fazemos referência ao 'método' procuramos mencionar um conjunto de estruturas pedagógicas, mais ou menos predefinidas, de organização da prática formativa (como os métodos *flipped classroom*, de Singapura ou *das 28 palavras*). Todavia, dada uma certa predefinição associada a tais dinâmicas, parece-me que o termo *metodologia* melhor corresponde ao seu significado. De facto, o método relaciona-se com uma categoria de atividades pedagógicas que partilham traços identitários comuns. No presente texto, adiante, farei referência a três tipologias/categorias distintas: *métodos expositivos*; *métodos interativos*; *métodos ativos*.

Como explica Vural (2016), outras taxionomias são possíveis como: i) *métodos*

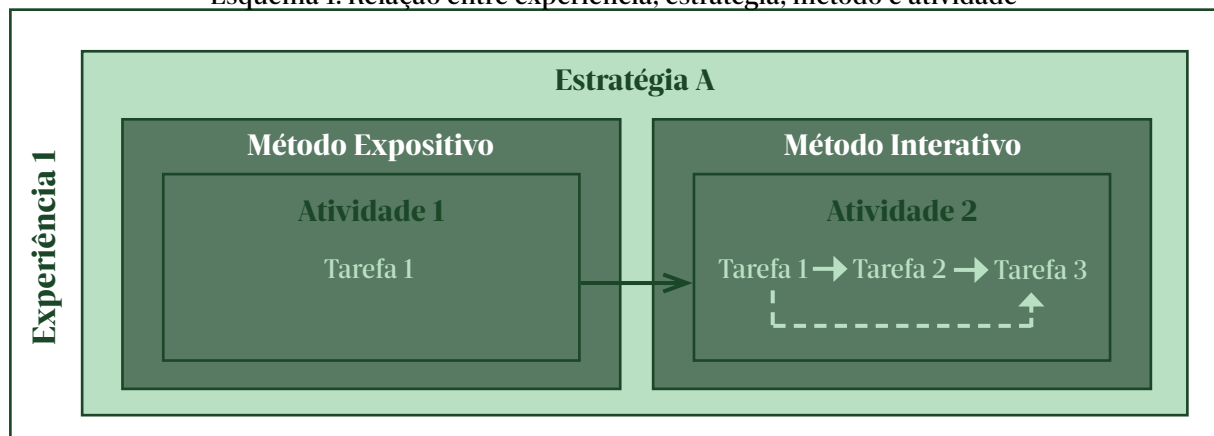
centrados no professor ou métodos centrados nos alunos; ii) métodos dedutivos ou métodos indutivos. Independentemente da nomenclatura utilizada, compreende-se que os métodos de ensino se estabelecem de acordo com critérios próprios, permitindo organizar as atividades.

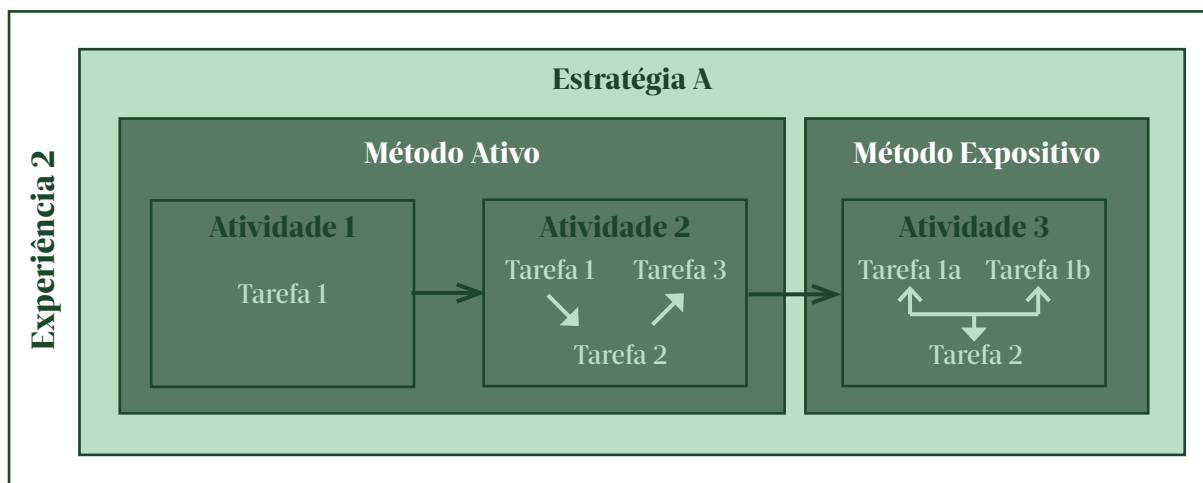
Atividade pedagógica – de acordo com a nomenclatura que sugiro, este conceito é estrutural na ação educativa. Efetivamente, as atividades pedagógicas emergem como a unidade central de qualquer experiência curricular, em particular de qualquer aula (Matos Vilar, 1994; Zabalza, 2000), ainda que não tenham de se esgotar no espaço ou tempo daquela última. Desta forma, correspondem às ações concretas, com sentido e intencionalidade, desenvolvidas pelos professores e pelos alunos. As atividades adquirem coerência interna, que lhes confere valor pedagógico, através de uma sequência articulada de tarefas. A extensão das atividades é variável: poderão corresponder a uma parte da aula, à sua totalidade ou, ainda, a um conjunto de aulas (Gimeno Sacristán, 2000).

Tarefa/Segmento – as tarefas ou segmentos são a unidade constituinte de cada atividade. Ao contrário das atividades, as tarefas, tradicionalmente, necessitam de se integrar numa sequência articulada. Nesse sentido, nem todas as tarefas poderão, de forma isolada, ter significado formativo, devendo ser entendidas na sua sequencialidade e interação com as restantes. Por exemplo, numa atividade associada a um trabalho de grupo, os estudantes poderão desenvolver um conjunto variado de tarefas, como: i) leitura do guião de pesquisa; ii) pesquisa na internet; iii) seleção das ideias chave; iv) preparação de uma apresentação.

Para melhor compreendermos a relação entre estes conceitos, observemos os seguintes diagramas, que não esvaziam todas as possibilidades de articulação e interação entre os conceitos acima apresentados:

Esquema 1: Relação entre experiência, estratégia, método e atividade





Estes diagramas assumem, antes, uma função ilustrativa da relação entre os termos, e do modo como se implicam nas experiências curriculares. Outras estruturas seriam possíveis, de menor linearidade e maior complexidade didático-curricular, com um conjunto mais variado de tarefas ou atividades. Aliás, poder-se-ia até ponderar a existência de diferentes estratégias, integradas numa única experiência.

As atividades poderão integrar tarefas relacionadas com diferentes métodos – por exemplo, momentos de exposição e outros momentos de maior envolvimento ativo dos estudantes – pelo que a distinção entre as tipologias avançadas não corresponde a uma divisão rígida, tomando-as, antes, como linhas conceptuais que permitem analisar e interpretar a prática.

Apesar das limitações indicadas, penso que o esquema desenhado esclarece como, na prática curricular, os conceitos ‘estratégia’, ‘método’, ‘atividade’ e ‘tarefa’ se podem relacionar e consubstanciam-se numa experiência com racionalidade e intencionalidade pedagógica.

Efetivamente, e como identificam inúmeros autores (Eisner, 2002; 2005; Gündüz, 2016; Vural, 2016; Zabalza, 2000; 2017), não existe, *a priori*, uma adequação universal das opções consideradas – como discutirei com maior detalhe no capítulo 4 – pelo que as decisões tomadas são sustentadas em diferentes referenciais didáticos, nas particularidades dos alunos, nas especificidades dos conteúdos, nas considerações estéticas dos docentes, entre outros. Como explicam Kemmis e Edwards-Groves (2018, p.138), «coloca-se sempre a questão de saber se e como determinados (...) métodos de trabalho se podem ligar e ser significativos a pessoas e grupos, em locais e tempos diferentes».

As decisões também não se tomam de modo rígido, reconhecendo-se, por isso, um pensamento *pré-ativo* (tradicionalmente associado à planificação) e *iterativo* dos docentes relativamente às opções tomadas e, portanto, a efetiva possibilidade de, em cada situação, reponderarem e reajustarem a prática curricular (Matos Vilar, 1994; Perrenoud, 1993; Rosales López, 2009). Essas decisões são realmente complexas,

porque envolvem um pensamento estruturado sobre distintos domínios da ação docente, como as particularidades da área disciplinar, os recursos disponíveis, as características dos estudantes, os desideratos formativos de cada momento e, com especial interesse para este trabalho, a forma com as diferentes atividades se articulam.

Desta forma, sugiro que tomemos em atenção as especificidades e potencialidades dos métodos considerados. Pese embora não se trate de uma definição incontornável, para melhor se compreender cada um deles, sugiro uma categorização de algumas atividades educativas, ainda que, para tal, incorra numa certa simplificação.

2.4.1. Métodos expositivos

Não é raro, atualmente, existir uma certa aversão à ideia de métodos expositivos. Talvez por uma certa justaposição do conceito com a ideia de ação transmissiva, por parte do professor, que marcou o que poderemos denominar como escola tradicional. Neste contexto pedagógico e curricular, o docente assumia a centralidade de toda a ação didática, não só como o principal, mas como o único protagonista da experiência escolar, que era, então, unidirecional e, também, autoritária (Dewey, 1938).

Todavia, os métodos expositivos, por si só, não têm de corresponder a um enquadramento escolar autoritário que minoriza a singularidade e agência dos estudantes. Como explicita, de forma transparente, Paulo Freire (2013, p. 112):

o mal, na verdade, não está na aula expositiva, na explicação que o professor ou a professora faz (...). Critiquei e continuo criticando aquele tipo de relação educador-educando em que o educador se considera o exclusivo educador do educando.

Uma outra tendência, identificada por Bruyckere, Kirschner e Hulshof (2015), relacionada com o descrédito dos métodos expositivos relaciona-se com uma conceção piramidal da aprendizagem. De acordo com os autores, generalizou-se a perspetiva segundo a qual o potencial de aprendizagem proveniente da audição e da visualização é especialmente reduzido – em alguns contextos, por exemplo, defende-se que aprendemos menos de 10% daquilo que ouvimos. Todavia, e de acordo com o mesmo trabalho, não existe, pelo menos por ora, evidência científica que possibilite corroborar tal premissa.

Se recuarmos na nossa própria vivência, creio que, com alguma facilidade, recordaremos momentos de alto valor formativo provenientes, essencialmente, de uma exposição. Tal pode corresponder a um vídeo que ouvimos, a uma palestra

ou entrevista que escutamos, a uma aula de um professor ou professora que nos marcaram particularmente, tanto pelo seu gosto pelos conteúdos abordados, como pela sua oratória ou, ainda, pela relação pedagógica estabelecida. Da minha experiência, poderei partilhar dois exemplos. Em primeiro, recordo um professor no Ensino Superior – numa palestra que ouvi, talvez no terceiro ano de licenciatura – sobre administração escolar e política educativa. A forma como o orador se expressava e evidenciava o seu gosto por tal área do saber, fez-me interessar (até hoje), por uma linha de investigação que, na altura, me era pouco familiar. Recordo, ainda, um professor de Português, do 3.º Ciclo do Ensino Básico, as suas explicações, em particular as suas leituras, despertaram-me o interesse pela Literatura portuguesa, como nunca antes.

Deste modo, fará sentido explorarmos, a seguir, as possibilidades inerentes aos métodos expositivos.

Exposição/Explicação pelo docente – Talvez seja a prática mais comumente reconhecida. De forma genérica, e pelo menos no contexto nacional, a conceptualização clássica sobre a escola tende a integrar, de forma mais ou menos recorrente, a imagem de um docente que, perto do quadro, explica determinado conceito, escrevinhando, aqui e além, nesse mesmo quadro. Ou, então, que após a leitura de um determinado excerto do livro didático, se levanta e, naquele lugar referido, aprofunda o conteúdo lido.

Outras vivências poderão ser consideradas, mas, de uma forma ou de outra, estabelecem-se através de um período durante o qual os profissionais centralizam o ensino na sua explicação, tradicionalmente oral, expondo, por isso, os conteúdos a serem trabalhados. Dialogando com Zabalza (2017), importa referir que estas dinâmicas deverão ter uma dimensão formativa e pedagógica. Assim, mesmo em atividades mais expositivas, os docentes têm que desenvolver uma reflexão em torno do currículo, por exemplo, relacionado com a forma como se organizam os conteúdos, o tempo dedicado a cada um deles, o modo como se motivam e implicam os estudantes, a qualidade comunicativa, entre outras dimensões.

Em convergência com o indicado, a exposição ou a explicação por parte dos docentes, para se estruturar como uma ação pedagógica, pressupõe um alicerce didático-curricular que lhe confira intencionalidade e coesão interna.

Demonstração – A demonstração é uma atividade curricular com relevância potencial. Os processos de demonstração poder-se-ão consubstanciar de diferentes forma: i) ilustrar de uma técnica concreta, no domínio de educação física (exemplificar a forma como se faz o rolamento à frente, vulgar cambalhota); ii) apresentar uma prática laboratorial, que tanto pode ser feita pelos alunos ou analisada por eles; iii)

expor distintas estratégias para resolver uma expressão ou algoritmo matemático; iv) assumir determinada prosódia na leitura de um poema; v) exemplificar técnicas concretas de utilizar um determinado instrumento musical ou de cantar uma música.

Estes exemplos não esgotam nem os contextos, nem os modos como a demonstração pode ser introduzida nas experiências escolares. Evidenciam, porém, que a sua integração, no quotidiano educativo não está circunscrita a uma componente curricular ou dinâmica própria. Por isso, as demonstrações interagem com uma efetiva pluralidade de desideratos formativos e, até, ações pedagógicas.

Os processos demonstrativos terão que se implicar de uma forma profunda na experiência curricular, mais alargada, assim como na preparação de cada docente. Por conseguinte, como esclarece Vural (2016), demonstrações mal planeadas poderão ter reduzido, ou nenhum, impacto formativo. Nesse sentido, pensar atividades de demonstração implica, por exemplo, uma reflexão sobre os recursos a integrar, se todos os estudantes conseguem ver o pretendido, que ações assumem os alunos e o(s) professor(es) durante a demonstração, que tarefas serão concretizadas após o demonstrado.

Audição/Visualização de um recurso informativo – Partindo do trabalho de Rosales López (2009), por exemplo, reconhece-se que existem vídeos que poderiam substituir uma aula, porque «vão tratando, de uma maneira sistemática, diversas questões consideradas relevantes» (p.275). Penso, aliás, que poderemos transpor essa perspetiva para áudios informativos, como gravações de entrevistas, radionovelas, excertos de noticiários de rádios, entre outros.

Hoje em dia, é facilmente aceite que estes meios audiovisuais são, potencialmente, promotores de aprendizagens. Penso, até, que de uma maneira ou de outra temos contacto direto com essa realidade, seja através de uma criança que aprendeu a ler pela *Rua Sésamo* ou programas similares, alunos que, em aula, integram conhecimentos decorrentes de documentários a que assistiram no *National Geographic* ou, então, estudantes que formulam perguntas curricularmente relevantes em consequência do noticiário ou de um filme visto entretanto.

Ainda com base no texto do professor espanhol, é importante tomarmos em atenção um conjunto variado de características associadas ao vídeo/áudio, nomeadamente o fator motivador, a qualidade estética, a adequação da linguagem/imagens ao grupo, o rigor da informação, entre outros. Desta forma, é preciso pensar o modo como estes recursos se articulam na experiência curricular que se pretende promover. Por esse motivo, ligado ao processo de seleção do recurso, é importante pensar sobre o momento em que é enquadrado em sala de aula, para além das ações a desenvolver durante e após a sua visualização ou audição.

Como nota final, o autor explica que existem vídeos que têm um carácter

interativo, em que há pausas e os estudantes podem selecionar respostas ou opções. Porém, a utilização mais recorrente destes meios associa-se a uma comunicação unidirecional vídeo/áudio - estudantes, pelo que, tradicionalmente, enquadram-se nos métodos expositivos.

Painel de discussão – No seu trabalho, Gündüz (2016) menciona um conjunto variado de dinâmicas como *congresso*, *collegium* e *painel de discussão*, que partilham uma matriz comum, associada a uma partilha plural de perspetivas, e, de modo convencional, unidirecional, pelo que agreguei a ideia numa única expressão. Embora talvez exista uma maior tradição destas atividades no Ensino Superior, creio que é possível mobilizar, pelo menos em parte, esta estrutura para os Ensinos Básico e Secundário.

Ao contrário da exposição/explicação discutida em páginas anteriores, o *painel de discussão* não tem como figura central um único professor. Nesta atividade, existe um grupo (um painel) que sobre um tema comum desenvolve uma reflexão ou uma discussão. Neste âmbito, o painel é constituído por duas ou mais pessoas que, por exemplo, poderão fazer uma apresentação sobre determinado conteúdo, responder a perguntas da audiência ou, numa ação mais informal, desenvolver um diálogo entre eles e assistido por todos.

Pensar esta atividade em contexto escolar poderá corresponder a múltiplas opções. Deixo duas ilustrativas. Organizar um painel constituído por especialistas (professores da escola, professores do Ensino Superior, investigadores, membros da comunidade, ...) para desenvolver uma discussão, conceptualmente sustentada, sobre um tema previamente definido. Numa outra opção, o painel pode ser formado por estudantes que, anteriormente e de modo individual, estudaram sobre um assunto concreto para partilharem com a restante turma ou grupo e trocarem ideias entre si. Neste último cenário, será importante que os docentes assumam o trabalho de preparação do painel, de enquadramento com as dinâmicas curriculares e, ainda, de moderação do mesmo (embora essa função, formal, possa ser assumida por um estudante).

As dinâmicas associadas aos métodos expositivos assentam, então, em processos nos quais a comunicação é, essencial ou predominantemente, unidirecional, atribuindo-se uma dimensão secundária à interatividade ou interação com os estudantes.

2.4.2. Métodos interativos

Tomando como referência o trabalho de Rosales López (2009), podemos associar a interatividade a processos (formativos) que ocasionam uma dinâmica

comunicacional ou comportamental biunívoca. A interatividade pressupõe, portanto, que diferentes agentes educativos, ou recursos, interajam uns com os outros, sendo as suas ações e práticas mutuamente influenciadas.

Aprofundando um pouco melhor a ideia, a interatividade requer «a adoção de respostas aos variados estímulos que surgem» (Rosales López, 2009, p.129), tornando-se possível interpretar os métodos interativos à luz de dois eixos complementares.

i) a interatividade associada à transição comunicativa entre interlocutores, mais ou menos sistematizada, existindo, por isso, uma transição entre emissor-recetor. Tal aspeto contempla uma influência mútua, conversacional, entre os envolvidos.

ii) a interatividade relacionada com o intercâmbio de estímulos, ou seja, uma relação ação-reação biunívoca. Talvez seja possível analisar com mais detalhe este eixo a partir da mobilização de certos recursos: i) ao optar-se pelo uso de uma enciclopédia, a interatividade é, no seu essencial, nula, porque os protagonistas da ação são, exclusivamente, os alunos; ii) ao optar-se por um jogo didático, poderá existir uma interação dado que os estudantes terão de reagir, sucessivamente, a estímulos provenientes da tecnologia considerada.

Os métodos interativos afiguram-se como uma categoria de atividades de intercâmbio, nas quais os estudantes vão assumindo diferentes papéis ou funções ao longo da sequência de tarefas, nomeadamente posturas de maior ação e intervenção ou outros momentos dominados pela leitura ou escuta. Deste modo, é possível associar aos métodos interativos a um conjunto variado de dinâmicas, como as que a seguir se enunciam.

Debate ou Discussão – Os debates e as discussões não correspondem exatamente ao mesmo, contudo, genericamente, ambos visam uma reflexão alargada sobre determinada temática, durante a qual os estudantes argumentam e contra-argumentam as suas perspetivas. Os docentes podem, por exemplo, assumir uma postura de moderação, fazendo, aqui e além, sumários das visões apresentadas, como forma de sistematizar os conteúdos e (re)orientar ou (re)centralizar a discussão em torno das temáticas curricularmente relevantes. Noutra opção, esse processo de moderação poderá ser menos dirigido, assumido por um membro da comunidade estudantil, que, por exemplo, levantou a questão inicial ou sugeriu o assunto a abordar.

É importante ponderar, como faz Harris (2014), que, por vezes, as discussões em contexto escolar são pouco significativas, o que se pode explicar por uma reduzida implicação dos estudantes – quando apenas um grupo seletivo de alunos se envolve na reflexão –, um inadequado processo de mediação, uma escolha pouco cuidada

do tema ou das perguntas a considerar, entre outros.

Todavia, penso ser importante não desconsiderar o imenso potencial pedagógico destas dinâmicas.

Tal como afirma Gündüz (2016), há uma pluralidade de competências que podem ser desenvolvidas através das discussões, como: competências interpessoais; comunicativas; de análise e reflexão. Como tão bem explica Lipman (2003, p. 100):

nada melhora a capacidade de pensar como a discussão (...). Isto é quando empregam o seu melhor raciocínio, fazem uso dos seus conhecimentos mais relevantes e demonstram o seu julgamento mais razoável (...). Os problemas que as crianças discutem podem ser triviais, mas também podem envolver conceitos de considerável abstracção. E os alunos também tentam utilizar o seu melhor raciocínio, os seus conhecimentos mais relevantes, e os seus juízos mais razoáveis, porque tudo isto está a acontecer publicamente, perante o seu professor e os seus pares.

A importância formativa e curricular de dinâmicas em torno da discussão reside, em grande parte, numa mais ponderada abordagem de conteúdos culturalmente complexos e socialmente relevantes. Nesse sentido, devem criar-se condições que possibilitem, efetivamente, a discussão na comunidade – que poderá ser cada turma. Por exemplo, a formulação de regras, em conjunto, sobre o funcionamento da discussão, a criação de pequenas estratégias de operacionalização, uma cuidada preparação, a atribuição de um tempo relevante para o aprofundamento reflexivo, entre outros. A este propósito, práticas como *resolução coletiva* de exercícios, *chuva de ideias* ou *análise coletiva* de uma fonte (vídeo, texto literário, ...) podem enquadrar, de forma mais organizada, ações associadas à discussão.

Gündüz (2016) esclarece que os processos de discussão podem ser desenvolvidos em pequenos grupos, ou em grandes grupos, assumindo-se como necessário refletir e definir, antecipadamente, a forma como se organizará a discussão, os recursos necessários, a disposição da sala, entre outros. Para finalizar, a autora esclarece que os debates apresentam características particulares, mais estruturadas do que as discussões coletivas ou em pequeno grupo. Nos debates, existem, à partida, posições mais ou menos antagónicas que são preparadas e apresentadas, a moderação é mais formal, com regras mais rigorosas. No seu trabalho, sugere-se que os estudantes, ao debater, perfilhem posicionamentos conceptuais contrários às suas conecções como forma de desenvolver a empatia.

Questionamento orientado (questionamento socrático) – com um perfil mais questionador, podemos reconhecer o questionamento socrático (Lipman, 2003) ou o método socrático (Gündüz, 2016; Vural, 2016) como uma subcategoria dos métodos interativos. Efetivamente, pela definição proposta por Vural (2016), é «uma técnica de discussão na qual o diálogo colaborativo e intelectual é facilitado através de questões abertas dos professores, sobre os conteúdos do curso» (p.143).

Há uma especificidade operacional concreta do questionamento socrático – ou, num sentido mais abrangente, questionamento orientado –, porque, através de perguntas específicas, o professor (ou outro moderador que o substitua) procura potenciar a reflexão dos estudantes, de modo a que, ativa e interactivamente, se envolvam no processo de descoberta ou construção de respostas relacionadas com as temáticas em análise. Por conseguinte, é através das perguntas que se geram dúvidas internas, ou uma espécie de dissonância cognitiva, em função das quais os alunos têm a oportunidade de, continuamente, colocar múltiplas hipóteses, considerar a pluralidade de alternativas e eventuais consequências e, depois, posicionar-se.

Face ao apresentado, a centralidade desta dinâmica está, então, nas perguntas construídas. Como explicam Harris (2014) e Lipman (2003), nem todas as questões têm igual valor pedagógico ou potencial formativo. Questões demasiado fechadas, associadas a respostas de *sim* ou *não* (*gostaram do texto que acabamos de ouvir?*), ou, simplesmente, de identificação ou reprodução de um determinado conteúdo (*qual é o símbolo químico do Hidrogénio?*) são contrárias aos propósitos desta dinâmica. Portanto, é importante que os docentes se envolvam na formulação, prévia, de uma sequência de questões intelectualmente desafiantes, como, por exemplo: i) *que justificação encontram para a inexistência de rima na última estrofe? Qual aquela que consideram mais provável? Porquê?* ii) *que similitudes encontram entre uma zebra e uma girafa? O que poderá explicar essas parecenças?* iii) *a Mafalda resolveu o problema da seguinte forma, que outros modos poderiam ser considerados? Quais aqueles que seriam mais fáceis/rápidos/claros? Por que motivos?*

Seminário – Prosseguindo com dinâmicas relacionadas com a discussão e a reflexão, penso ser importante deixar uma pequena nota relativamente aos seminários. Com maior tradição no Ensino Superior, este processo poderá ter também interesse no âmbito do Ensino Básico e Secundário. Como identifica Gündüz (2016), os seminários contribuem, por exemplo, para o desenvolvimento da tolerância, da cooperação entre pares, da organização mental e das capacidades comunicativas de cada aluno.

Os seminários poderão realizar-se ao longo de um dia ou vários, com distintos painéis ou grupos de discussão, durante o qual todos os participantes têm a

possibilidade de comentar e, potencialmente, de apresentar um tópico afeto ao tema do seminário. Num outro sentido, poderão ocorrer durante uma aula, quando um grupo ou a totalidade dos estudantes faz pequenas apresentações, de um dado tema ou de um projeto que desenvolveram ou pretendem desenvolver, havendo, de seguida, processos de discussão e reflexão conjunta.

Partindo do conceito apresentado por Gündüz (2016), parece ser possível estabelecer duas características centrais dos seminários, que os tornam atividades particulares. Em primeiro, a existência de um tema geral que agrega todo o seminário e a intervenção dos participantes. Em segundo, a possibilidade de todos os envolvidos terem um papel ativo, seja através da apresentação de um determinado tópico, seja através da discussão sobre o que foi apresentado.

Numa característica distintiva dos painéis de discussão, por exemplo, nos seminários, o diálogo partilhado e coletivo é o elemento central. Portanto, mesmo que os alunos não assumam a tarefa de apresentar uma ideia ou um trabalho, como participantes, têm a possibilidade de criticar e discutir aquilo que foi apresentado, num clima colaborativo de partilha e reflexão.

Como nota final, os seminários poderão ser dinâmicas pertinentes quando se desenvolve uma estratégia alicerçada no trabalho de projeto. Neste contexto, os seminários poderão surgir como momentos, no início, ao longo e no final de cada projeto, nos quais os estudantes divulgam o trabalho e recolhem sugestões ou críticas dos seus colegas ou professores.

Fórum ou discussão assíncrona – Como última dinâmica associada à discussão, saliento, apenas, os fóruns ou meios de *discussão assíncrona*. Mais uma vez, Gündüz (2016) salienta que estas atividades decorrem de uma maior generalização de aparelhos tecnológicos com acesso à internet. Nos dias que correm, de facto, podem criar-se locais de partilha e debate online, nos quais os diferentes participantes vão discutindo perspetivas, e trocando ideias.

Existem duas vantagens importantes a assinalar. Por um lado, o facto de se desenvolver de forma assíncrona permite a cada um gerir os momentos em que participa na discussão, fazendo uma gestão mais personalizada do tempo. Por outro, como a discussão acontece mediada pela escrita, a discussão ocasionada não se perde, ficando o registo do que foi partilhado, depois passível de revisitação.

Questionário interativo / Jogos – Continuando a dialogar com o trabalho de Gündüz (2016), percebe-se que os jogos se têm estabelecido, progressivamente, como uma dinâmica com potencial pedagógico.

Existe uma variedade muito significativa de jogos, uns situam-se no domínio virtual, outros são dinamizados nos espaços físicos das escolas, uns são pensados

especificamente para uma atividade ou aprendizagem, outros são apenas mobilizados com potencial didático. Depois, existem áreas curriculares nas quais os jogos têm já uma presença mais regular (por exemplo, Educação Física) e outras onde se principia o processo de integração destas dinâmicas na ação letiva.

Apesar dessa diversidade, Gündüz (2016) estabelece um conjunto de orientações das quais se destacam as seguintes ideias. Por ser um jogo, é possível que se despoletem emoções ou sentimentos negativos relacionados com a perda, com a insegurança de errar ou, acrescento, com uma lógica de competitividade acérrima e individualista. Num outro sentido, ao integrar-se esta dinâmica em contexto escolar, ocasiona-se o desenvolvimento da comunicação dos estudantes, a sua implicação nas tarefas escolares, a diminuição da ansiedade e do nervosismo e, até, a criação de estruturas que facilitam a aprendizagem cooperativa ou colaborativa.

Por fim, diferentes trabalhos (Gündüz, 2016; Harris, 2014) explicam que as crianças e os jovens tendem a ficar especialmente motivados com jogos adaptados dos programas de televisão (como *Quem Quer Ser Milionário*). Efetivamente, existem, agora, vários recursos digitais que permitem criar questionários interativos em múltiplos formatos, facilitando a construção destas tarefas. Será, contudo, importante não descurar que, tradicionalmente, estes jogos incidem num saber memorístico, pelo que será essencial ponderar o aprimoramento de competências ou saberes mais complexos por via de tais jogos.

Construção / Interação coletiva – Como explica Gimeno Sacristán (2000), devido, por exemplo, à extensão da turma ou ao tempo disponível, os docentes optam por fazer leituras coletivas, esquemas comuns, entre outros.

Efetivamente, no espaço escolar, notam-se práticas que, ora através do diálogo ora através dos meios informáticos, se estabelecem como um processo de interação entre pares na consecução de um propósito comum. Tais dinâmicas são, tradicionalmente, orientadas pelos docentes, mas implicam o envolvimento efetivo dos estudantes. A título ilustrativo, podem considerar-se a leitura de um excerto, em que cada estudante assume uma personagem; a construção de um esquema resumo de uma temática abordada pelos contributos dos diferentes alunos; a escrita do sumário ou de um pequeno texto, a partir das perspetivas dos estudantes; a definição, coletiva, de tarefas a desenvolver ou de trabalhos/protocolos laboratoriais a considerar; entre outros.

Divergindo do trabalho de projeto – que será aprofundando adiante – esta interação coletiva encontra-se circunscrita a um curto período temporal, durante o qual os estudantes interagem entre si, com a mediação do professor ou de recursos digitais, e constroem algo em comum.

Tutoria entre pares – Como explica Rosales López (2009), a tutoria entre pares – ou na formulação do autor a *tutoria entre iguais* – é uma estratégia didático-curricular particularmente antiga e de especial relevância pedagógica.

Esta prática remonta já à Antiguidade, quando autores como Confúcio, Sêneca ou Quintiliano defendiam tal estratégia como especialmente pertinente para a aprendizagem. Por conseguinte, ao longo da História encontram-se indícios que permitem reconhecer a tutoria entre pares como uma dinâmica recorrente em tempos distintos. Ainda assim, a segunda metade do século XX emerge como um período marcado por um salto qualitativo nestas dinâmicas, assim como pela sua universalização.

A tutoria entre iguais é diversa na sua operacionalização (durante a aula, num contexto isolado, com um número variado de pessoas, ...), assim como se pode implicar numa multiplicidade grande de contextos (Ensino Básico, Ensino Superior, Ensino Profissional, contextos de educação formal ou informal, ...). Para o presente trabalho, partindo das reflexões de Rosales López (2009), parece-me importante destacar três aspetos.

Em primeiro, sublinhar que a tutoria entre pares apoia um conjunto variado de aprendizagens, associadas, por exemplo, à superação de dificuldades específicas, ao desenvolvimento de competências comunicativas e de auto-estima, à própria integração dos alunos na turma ou na comunidade estudantil, em sentido mais lato.

Em segundo, tal estratégia não deverá ser entendida como uma ajuda unidirecional, entre um estudante que sabe mais e um outro que revela maiores dificuldades. É importante tomá-la como uma estratégia de aprendizagem mútua, pela qual os diferentes alunos envolvidos têm oportunidade de aprender e aprimorar os seus conhecimentos ou competências.

Por fim, estas dinâmicas não pressupõem uma inação ou desresponsabilização dos docentes. Nestas estratégias, os professores necessitam de construir uma estrutura que suporte as interações e assumir-se como coordenador e orientador das tarefas a realizar.

Visita de Estudo – Dialogando com as conceções de Zabalza (2000), creio ser importante perspetivar-se um currículo que interage com o meio de cada escola, situada na interação de contextos sociais e históricos reais, como forma de enriquecimento do ensino e da aprendizagem e implicação das organizações educativas nas suas comunidades.

Na mesma linha de pensamento, Gimeno Sacristán (2000, p.71) é especialmente crítico de algumas dinâmicas escolares:

uma característica lamentável das aprendizagens escolares continua sendo que se mantêm muito dissociadas da aprendizagem experiencial extra-escolar dos alunos. Esse distanciamento se deve à própria seleção de conteúdos dentro do currículo e a ritualização dos processamentos escolares, esclerosados na atualidade. A brecha aumenta e se agrava à medida que o estímulo cultural fora da instituição é cada vez mais amplo, atrativo e penetrante.

Recuperando, uma outra vez, o pensamento de Zabalza (2000) percebe-se que não só as dinâmicas extraescolares têm reduzido impacto na vivência educativa dos estudantes, como tendem a ser remetidas para um estatuto extracurricular. Explicando de uma outra forma, a interação com o meio tende a estabelecer-se como uma dinâmica esporádica, nem sempre tida pelo seu valor curricular ou como um método de ensino particularmente relevante. Porém, e retomando a ideia de Gimeno Sacristán (2000), visitar um museu ou observar determinado fenômeno natural, num contexto extra-escolar, poder-se-á, igualmente, estabelecer como uma tarefa acadêmica de especial relevância, contribuindo, efetivamente, para as aprendizagens dos alunos.

Nesse sentido, as visitas de estudo destacam-se pelo contacto *in situ* com uma determinada realidade que se pretende estudar (Zabalza, 2000). Por conseguinte, não será adequado perspetivar tal dinâmica como dissonante das práticas letivas ou, então, desarticulada daquilo que é a estratégia curricular global para o ensino de determinado conteúdo ou para a aprendizagem de determinada unidade curricular.

As visitas de estudo implicam-se na estratégia mais alargada e, enquanto atividade curricular, pressupõem uma decisão referente às tarefas significativas durante a visita. Deste modo, é importante refletir-se sobre inúmeras questões como: i) *estabelecer-se-ão guiões de observação?* ii) *os estudantes terão que recolher determinados materiais?* iii) *será necessário responder a perguntas predefinidas ao longo da visita?* iv) *que tarefas, concretas, envolverão os estudantes?*

As perguntas acima enunciadas não encerram os questionamentos que os professores, individual e/ou coletivamente, com ou sem o envolvimento dos alunos, desenvolvem ao preparar uma visita de estudo (Gündüz, 2016). Evidenciam, porém, a potencialidade de tornar esta dinâmica numa efetiva atividade curricular, que está implicada no percurso de ensino mais alargado, não como uma opção de menor relevância, ou de estatuto extracurricular, mas como uma opção curricular previsivelmente enriquecedora, que se integra numa estratégia mais alargada, com potencialidades variadas nos distintos campos disciplinares.

2.4.3. Métodos ativos

Os métodos ativos têm sido problematizados em inúmeros trabalhos, reconhecendo-se um entendimento plurirreferencial deste conceito. Partindo da perspectiva de Dewey (1913), recuperada, por exemplo, por Kilpatrick (1918), é possível associar-se a ideia de método ativo a um processo pedagógico que perspetiva a experiência escolar como uma experiência de vida.

Nesta linha de pensamento, os métodos ativos são estratégias didático-curriculares através das quais os estudantes se assumem como protagonistas de uma dada ação formativa. Este protagonismo não implica qualquer tipo de laxismo ou desacompanhamento por parte dos professores. Antes poder-se-á argumentar que tais dinâmicas pressupõem uma maior implicação dos docentes na forma como garantem as condições para o desenvolvimento do trabalho pelos estudantes. Há, contudo, um maior protagonismo e envolvimento intelectual e físico dos alunos em cada momento da sua experiência pedagógica. Nesse sentido, os métodos ativos implicam que cada um dos estudantes permaneça em constante atividade, que se envolva na tomada de decisões, que se assuma como um agente autónomo e responsável.

Como nos explica Rosales López (2009), os métodos ativos relacionam-se com «um ensino em que se atenta na diversidade e que promoverá a utilização combinada de trabalho individual, por pares, em equipa ou em grupo médio, com uma organização flexível do espaço dentro e fora da sala» (p.219).

Trabalho autónomo – O trabalho autónomo é, por definição, um método de ensino ativo, pois corresponde a uma ação, ou sequência de ações, que os estudantes desenvolvem autonomamente como forma de aprendizagem autogerida. Efetivamente, existe uma variedade muito grande de atividades relacionadas com o trabalho autónomo, associado, por exemplo, ao estudo individual (Vural, 2016).

Parece-me importante, porém, esclarecer que o trabalho autónomo não corresponde a trabalho não orientado, enquanto atividade intelectual ou física que os estudantes desenvolvem e com a possibilidade de decidir diferentes aspetos, como o tempo, a ordenação das tarefas, os locais, entre outros. Esta capacidade de decidir, consciente e autonomamente, é a característica maior do trabalho autónomo.

Pesquisa orientada – Partindo do trabalho de Vural (2016), pode integrar-se a pesquisa orientada dentro de uma dinâmica de aprendizagem mais alargada, associada ao estudo autónomo. Num outro sentido, Gündüz (2016) instiga-nos a pensar a pesquisa como uma componente entre métodos de ensino como a

construção de mapas de conceitos, o trabalho de grupo ou o ensino por projeto(s).

De facto, a pluralidade operacional associada ao trabalho de pesquisa é notória, podendo corresponder, apenas, a um elemento de uma tarefa mais alargada, consubstanciar-se numa forma de trabalho autónomo, ser desenvolvido individual ou colaborativamente, estabelecer-se como um projeto a construir ao longo de um determinado período temporal, entre outros.

Numa lógica complementar, Zabalza (2000) explica que, através da pesquisa, os estudantes têm a possibilidade de vivenciar uma experiência pedagógica centrada na reconstrução de saberes pessoais. Como partilha Harris (2014), as competências de pesquisa são estruturantes para a vida pessoal, académica e profissional de qualquer estudante, uma vez que têm implicações em múltiplas dinâmicas da sua ação.

De modo mais esclarecido, entende-se a pesquisa orientada como um processo pedagógico através do qual os estudantes, individual ou coletivamente, se vão apropriando de um conjunto variado de informações, disponíveis em múltiplas plataformas e recursos, como a internet, enciclopédias, livros didáticos, etc.

Abordando a pesquisa orientada, e tal como faz Zabalza (2000), importa não negligenciar aquela segunda parte da expressão, isto é, a orientação.

Essa opção didática pressupõe que os estudantes compreendam o que vão pesquisar, para que propósitos, quais as fontes que podem considerar e os contornos gerais para apresentação do resultado do seu trabalho. Assim, os professores poderão criar um guia de orientação da pesquisa ou co-estabelecer essas diretrizes com os alunos, porquanto segundo o princípio estabelecido pelo Zabalza (2000, p.178): «quanto menor a ajuda melhor: porém nunca menos do que a necessária».

Trabalho prático – O trabalho prático consubstancia-se em diferentes dinâmicas de acordo com as particularidades epistemológicas de cada componente curricular. Existem, portanto, ações diversas que se ligam àquele método de trabalho: i) a realização de um conjunto de exercícios de cálculo ou gramática; ii) a utilização de técnicas de desenho ou pintura concretas; iii) o envolvimento em atividades de manuseamento de distintos utensílios (tecnológicos, digitais, laboratoriais, artesanais, ...); iv) a realização de tarefas de treino, nomeadamente o ensaio de uma peça artística ou de uma qualquer técnica motora.

Porém, creio ser importante esclarecer que, tradicionalmente, o trabalho prático corresponde a um conjunto de ações que os estudantes, com maior ou menor facilidade, conseguem desenvolver com certa autonomia. Por conseguinte, o foco é, essencialmente, o aperfeiçoamento para que cada aluno melhor se aproprie das várias competências. Assim, experiências associadas à realização de exercícios de matemática – para as quais os estudantes mobilizam os seus saberes prévios –, à

prática desportiva ou ao manuseamento de materiais – por exemplo, instrumentos de medida, materiais laboratoriais ou artísticos – permitem aos estudantes aquele mencionado aprimoramento. A este propósito, recupero o trabalho de Law e colaboradores (2011, p.93) que explicita que:

os professores geralmente concebem atividades baseadas em tarefas com o obectivo de ajudar os alunos a dominar conhecimentos ou aptidões específicas de uma determinada área do saber e permitir que os alunos desempenhem um papel mais activo do que o que desempenhariam durante as aulas expositivas.

Em suma, o trabalho prático terá menores implicações na aprendizagem de saberes novos.

Dramatização / Role Play – a dramatização é entendida por Gündüz (2016, p.172) como «uma mini peça» e, ao integrar técnicas próprias do drama, como mimetização, improvisação, molduras congeladas, teatro fórum, ..., os estudantes têm a oportunidade de se envolver intelectualmente com a temática que estão a estudar..

No domínio educativo, o *role play* tem-se estabelecido como uma categoria dramática particularmente relevante (Gündüz, 2016; Harris, 2014). Essa estratégia, que pode ser desenvolvida individual ou colaborativamente, implica que cada estudante assuma uma personagem, pelo que necessita de conhecer, com algum cuidado, as suas características psicológicas e especificidades biográficas. Tal particularidade contribui, por exemplo, para o desenvolvimento da empatia, em sentido estrito, ou da empatia histórica, se o propósito for a promoção de aprendizagens no domínio desta componente curricular. Num outro sentido, o *role play* permite que os estudantes assumam o papel de personagens por exemplo de um texto literário que estão a estudar, estabelecendo uma relação mais pessoal com a obra artística. As dinâmicas de *role play* servirão ainda para analisar comportamentos ou práticas sociais, interpretadas pelos estudantes, afirmando-se como «extremamente valiosas porque dão aos estudantes a oportunidade de pensar em opções e desafios antes que estes ocorram» (Harris, 2014, p. 21).

Trabalho de grupo – Dialogando, uma vez mais, com o trabalho de Rosales López (2009), assumo a centralidade da cooperação entre pares como um elemento estrutural para o ensino e para a aprendizagem. Neste domínio, o autor esclarece uma progressiva valorização de competências associadas à cooperação e colaboração, em sintonia com a crescente consciencialização da importância de

a escola se implicar nessas aprendizagens. De igual forma, explica que existem várias estruturas pedagógico-curriculares pelas quais se privilegia a aprendizagem cooperativa: umas de modo mais rígido, outras alicerçadas em temáticas e práticas comuns e partilhadas por toda a turma, outras desenvolvidas exclusivamente através da ação de cada um dos grupos.

De forma sumária, o trabalho de grupo adquire características que «envolvem o desenvolvimento de competências na análise conjunta de provas e razões, a elaboração de compromissos e a obtenção de consenso sobre os assuntos que podem ser decididos por consenso» (Lipman, 2003, p. 106). Ou seja, o mesmo tem potencialidades inerentes à relação intersubjetiva e à participação democrática nas múltiplas áreas curriculares.

Recuperando, uma outra vez, o trabalho de Rosales López (2009), importa pensar as atividades de grupo de acordo com, pelo menos, cinco eixos:

i) *o tamanho dos grupos*: tradicionalmente, opta-se por grupos entre 4 a 5 estudantes, por corresponder a um número que melhor garante a interação entre todos. Todavia, o foco deverá centrar-se nas particularidades do trabalho e nas especificidades dos alunos, pelo que será difícil estabelecer uma resposta universalmente adequada;

ii) *a composição dos grupos*: hoje em dia, há uma tendência de formação de grupos baseada na heterogeneidade (associada ao género, religião, cultura, classe social, aproveitamento escolar, ...), como forma de contribuir para a relação pacífica e respeitadora entre todos. Ainda assim, outras opções são viáveis, nomeadamente uma definição estratégica pelo(s) professor(e)s, a seleção autónoma dos alunos ou, ainda, um sorteio;

iii) *orientação dos alunos*: como explicitarei já, a propósito, por exemplo, do trabalho autónomo, convém não desconsiderar a forma como os professores facultam as orientações, para que os estudantes consigam compreender o que têm de fazer, o tempo de que dispõem, os propósitos da tarefa, entre outros. Assim, como esclarece o autor, privilegiar o trabalho de grupo autónomo não corresponde a uma ausência da ação do professor, em especial naquilo que denominou como condições de partida. Com efeito, a ação dos docentes terá particular relevância na orientação inicial do trabalho, fazendo com que a intervenção ao longo do processo seja menor e, essencialmente, como facilitadora do trabalho autónomo dos estudantes;

iv) *organização dos espaços e recursos*: dadas as especificidades deste tipo de tarefas, é necessário que os alunos tenham a possibilidade de comunicar e

movimentar-se com facilidade. De igual modo, deve ponderar-se a forma como os alunos acedem a recursos especialmente relevantes. Quando o trabalho está associado ao manuseamento de materiais (por exemplo, num laboratório), é fundamental atentar nos recursos potencialmente perigosos ou danosos à saúde de cada um;

v) *os papéis de cada estudante*: de acordo com o trabalho do autor, existe uma tendência para se reproduzirem, nestas dinâmicas, estruturas relacionais anteriores (associadas a conflitos ou hierarquias preestabelecidas). Como o trabalho de grupo assenta na aprendizagem pela participação, é importante assegurar que, efetivamente, os diferentes membros do grupo estão envolvidos nas tarefas potenciadoras da sua aprendizagem.

Envolvimento epistémico – Recuperando o trabalho de Dewey (2004), existe uma certa tradição para a escola desenvolver práticas de ensino sustentadas num *corpus* de conhecimento a ser aprendido pelos estudantes, como saberes concluídos, invariáveis, uniformes e externos a cada um deles: «os alunos são deliberadamente obrigados a ensaiar⁷ material na forma exata em que a pessoa mais velha concebe» (p.339).

Num outro sentido, o autor advogava por uma prática pedagógica pela qual os estudantes pudessem envolver-se intelectual e curiosamente, até como forma de consciencialização e manifestação da sua singularidade. Para tal, defendia que os alunos devem ser instigados a refletir originalmente sobre as temáticas abordadas e os objetos em estudo, a partir de um processo de descoberta (com menor ou maior orientação).

Em sintonia com tal entendimento, Lipman (2003) explica-nos que para uma mais implicada relação dos estudantes com o conhecimento, é importante que eles interajam com situações e problemas que «sejam genuinamente inquietantes» (p.106). Por conseguinte, parece ser fundamental pensar em distintas formas pelas quais as crianças e os jovens se podem relacionar com o saber, potenciando momentos de ensino pela descoberta ou de questionamento investigativo.

Sugiro, pois, que consideremos essas dinâmicas como práticas de envolvimento epistémico. Efetivamente, distintos campos, como a educação científica ou a educação histórica, têm concretizado essas estratégias, evidenciando a sua relevância pedagógica. Partindo destes exemplos, poderemos destacar o *Ensino Experimental das Ciências* ou a *Aula-Oficina* como enquadramentos conceituais fundados na relação próxima dos estudantes com as práticas epistémicas próprias de cada área

⁷ A esta ideia de 'ensaio' liga-se uma conceção de repetição direta de um determinado saber.

do saber.

Prosseguindo com a reflexão neste domínio, pensar as práticas de ensino em articulação com as práticas epistémicas proporciona uma mais próxima relação entre a ação didático-curricular e as particularidades investigativas de cada ciência. Neste domínio, os estudantes mobilizam os seus conhecimentos e competências específicas e desenvolvem atividades pelas quais a sua ação se aproxima da ação de um investigador. Há, portanto, uma implicação intelectual e epistemológica na forma como os estudantes constroem o seu próprio conhecimento.

Efetivamente, cada uma das componentes curriculares integrará diferentes práticas investigativas ou epistémicas, características das áreas do saber que a suportam, bem como da sua relação com a vida social comum. Assim, constata-se a pluralidade de ações e desenhos estratégicos que se podem considerar. De forma complementar, penso ser importante destacar que tal opção metodológica não só poderá contribuir para uma mais próxima relação dos estudantes com os diferentes conhecimentos, como poderá facilitar uma mais profunda e sustentada compreensão das particularidades epistemológicas e éticas que caracterizam cada área de conhecimento. Essa perspetiva converge com o apresentado por Vasconcellos (2015, p.139), há mais de um século, quando explicou que as mesmas «não pretendem levar à simples acumulação de factos na memória, mas a que o aluno compreenda o espírito do método científico: espírito de pesquisa e de controlo».

Trabalho por projeto(s) – Há um outro método que se destaca: o trabalho por projeto. Este enquadramento estratégico, pela sua diversidade prática e pluralidade referencial, estabeleceu-se progressivamente como um marco incontornável no domínio educativo.

Recuperando a sua génese, conecta-se a ideia de projeto àquele que foi o movimento de renovação pedagógica do início do século XX, que teve Dewey como um dos impulsionadores e variadíssimas expressões contextuais, como a Escola Progressista, no contexto norte-americano ou a Escola Nova, no contexto europeu. Tradicionalmente, atribuiu-se a Kilpatrick a paternidade do trabalho de projeto, dada a sua influência visível em textos vários, como *The Project Method* (1918) [*A Metodologia de Projeto*], que se tornaram seminais, embora resultantes de influências preexistentes. A este propósito, importa assinalar a vinculação assumida de tal enquadramento pedagógico com uma postura educativa democrática e democratizante que, também hoje, é fundamental fazer sobressair.

Atualmente, é possível pensar-se a dinâmica de projeto associada a uma pluralidade de posicionamentos metodológicos sobre os quais as práticas letivas se suportam. Nesse sentido, a ideia de *Metodologia de Projeto*, como um método assente em *leis de aprendizagem* (Kilpatrick, 1918), foi-se reconfigurando. Ainda

assim, os contributos do autor assumiram-se especialmente relevantes para se compreender que o projeto poderá corresponder a uma variedade efetiva de dinâmicas pedagógicas que têm um propósito próprio, como fazer um vestido, organizar o jornal da escola ou dinamizar uma sessão de leitura para os colegas mais jovens.

Deste modo, e dialogando com Pecore (2015), a ideia de *Aprendizagem por Projeto* – ou, numa perspetiva pessoal, *Ensino por Projeto(s)* – parece(m) refletir com maior clareza uma dinâmica interativa que, sendo marcada por princípios de atuação distintivos, possibilita a diversidade de práticas, propósitos e aprendizagens. Em sintonia, creio que não será adequado, hoje, pensar-se num *Método* ou numa *Metodologia de Projeto*, porque estes conceitos induzem a diretividade/normatividade da ação dos professores e dos alunos, contrariando uma ideia de maior flexibilidade que os atuais enquadramentos conceptuais parecem privilegiar.

Retomando, o trabalho de Pecore (2015), percebe-se a existência de múltiplos referenciais para se compreenderem e analisarem as práticas enquadradas no ensino por projetos. Tomando como referência a categorização do autor, aquelas opções didático-curriculares podem entender-se de acordo com quatro categorias distintas⁸:

i) *Ensino alicerçado em desafios*: a aprendizagem decorre de uma ação orientada em torno de desafios sequenciais e de maior complexidade. Tais desafios podem surgir na forma de um jogo – no âmbito de dinâmicas de *gamificação* –, de um compromisso pessoal – por exemplo, *desenvolver hábitos mais saudáveis* – ou, ainda, de uma implicação social – *sensibilizar a comunidade local para a poluição*. A aprendizagem baseada em desafios pressupõe a implicação intelectual dos estudantes para responderem a desafios que podem ser estabelecidos pelos próprios ou, num outro sentido, que podem resultar de sugestões dos professores ou de um projeto no qual estão envolvidos. É através da procura, da definição de caminhos a percorrer e da reflexão sobre o desenvolvido que os estudantes constroem, e potencialmente partilham, os seus saberes.

ii) *Ensino alicerçado em problemas*: pressupõe, igualmente, o envolvimento intelectual dos estudantes. Neste âmbito, aqueles são desafiados a resolver um problema. Como explica Pecore (2015), entende-se melhor esta estrutura pedagógico-curricular se a ligarmos à aprendizagem médica: aos estudantes é apresentado um caso clínico (um problema) que não tem uma solução imediata; após essa apresentação, em pequenos grupos, procedem a uma análise particular

⁸ O autor estabelece 5 categorias diferentes: *Challenge-Based Learning*; *Problem-Based Learning*; *Activity-Based Learning*; *Design-Based Learning*. Porém, dada a distribuição em métodos expositivos, interativos e ativos, a ideia de *aprendizagem alicerçada em atividade* parecia, em certa medida, redundante.

do caso, são questionados pelo docente e dividem tarefas entre o grupo; nos momentos seguintes, os estudantes vão partilhando as suas descobertas e a sua relação com o caso, o professor assume uma função dual, pois tanto levanta mais questões, como pode apresentar novos dados sobre o caso; no fim, cada grupo apresenta a sua solução para o problema inicial e há uma discussão em grande grupo para a elaboração de um relatório final.

Partindo do que foi indicado, talvez se possa pensar o ensino alicerçado em problemas, mas de acordo com uma dinâmica mais abrangente. Em distintas áreas do saber, ou componentes multidisciplinares, os mesmos poderão emergir desde que a ação dos estudantes se desenvolva em torno da procura de uma, ou várias, soluções para o problema apresentado. É ainda possível indicar-se que, no âmbito da aprendizagem sustentada por problemas, mais importante do que uma resposta correta – que, aliás, poderá não existir, pois são reconhecidos problemas com múltiplas respostas adequadas ou, então, que não têm qualquer solução – é o processo. Os alunos são, então, motivados a refletir, a colocar hipóteses e contra-hipóteses, a pesquisar outras opções possíveis. Privilegia-se, assim, uma implicação intelectual profunda.

Para finalizar, sublinha-se a diversidade de opções a considerar, porquanto o problema pode:

- ser disciplinar ou multidisciplinar;
- ser teórico ou visar uma solução prática;
- ter uma única solução, várias soluções adequadas ou, ainda, não ter qualquer solução;
- implicar a subdivisão em pequenos problemas ou ser resolvido diretamente;
- ser resolvido individualmente, em pares, em pequenos grupos ou grande grupo (a turma, várias turmas, toda a escola, a comunidade educativa, etc.);
- pressupor vários dias para a sua resolução ou ser resolvido numa única aula;
- ...

iii) *Ensino alicerçado no design*: para Pecore (2015), esta categoria corresponde à integração das práticas próprias do *design* na atividade pedagógica, pelo que, entre outros elementos, se vincula ao desenvolvimento da criatividade dos estudantes. Implica, assim, uma ideia cíclica do processo de construção, assente em sete momentos: i) definição do propósito; ii) pesquisa sobre o que

se pretende desenvolver; iii) seleção/indicação de múltiplas opções possíveis; iv) opção pela solução mais adequada; v) criação de um protótipo; vi) teste e avaliação do protótipo; vii) partilha do construído (com colegas, professores ou, até, especialistas); viii) redesenho e/ou reconfiguração do desenvolvido com base no *feedback* recebido.

Esta categoria de trabalho por projeto implica a construção de algo por parte dos estudantes. Assumindo uma ideia abrangente, esta construção poderá vincular-se a diferentes aspetos: uma construção artística; uma peça de roupa; um aparelho tecnológico; um *software*; um *site*; ...

iv) *Ensino alicerçado no contexto*: o trabalho por projeto tende, tradicionalmente, a ter uma efetiva implicação em cada um dos contextos onde é realizado. A este propósito, Pecore (2015) salienta as possibilidades de esta prática formativa interagir com aquilo que são as particularidades dos contextos locais, contrariando lógicas de enclausuramento das escolas e de reduzida ou nenhuma articulação com a comunidade onde está inserida. Neste domínio, quando se pensa sobre o ensino por projeto alicerçado no contexto sobressaem dinâmicas pedagógicas pelas quais o processo formativo perde um certo estatuto estéril e se funde, de forma autêntica, com as realidades sociais mais alargadas. A este propósito, o autor mobiliza exemplos como a promoção de campanhas de voluntariado ou solidariedade social, a criação e manutenção de um jardim ou de uma hora comunitária, a promoção de uma jornada em torno de uma temática, como os direitos humanos.

Num outro sentido, e recuperando os contributos de Vasconcellos (2015), penso que fará sentido considerar os projetos desenvolvidos no interior da comunidade escolar, nomeadamente a instalação de uma antena na escola ou a reabilitação de uma determinada zona do edifício escolar, no seio desta categoria. Mas, na mesma linha de pensamento, esta categoria integra o envolvimento dos estudantes em ações escolares que poderão consubstanciar-se em campanhas de sensibilização para uma temática, na criação e desenvolvimento do grupo de teatro, da rádio ou do jornal escolar ou, até, na promoção de ciclos de debates ou de cinema.

Pensar projetos alicerçados no contexto implica, essencialmente, pensar em dinâmicas que não poderão ocorrer *apesar* das particularidades de cada comunidade, pois pressupõem uma atividade pedagógica-curricular construída a partir dos seus problemas, dos seus recursos ou dos seus interesses.

As categorias apresentadas não correspondem a categorias mutuamente exclusivas, uma vez que existem aspetos que são similares ou comuns entre elas.

Mobilizei, então, esta categorização como forma de se compreender a pluralidade de sentidos passíveis de atribuição às estratégias de trabalho por projetos. Em cada contexto, com cada um dos agentes singulares que constituem as realidades educativas, os projetos consubstanciar-se-ão em experiências únicas, marcados pelas particularidades de cada um dos locais, pelas suas necessidades e recursos, mas, igualmente, pelos interesses e curiosidades de cada estudante e professor envolvidos, ativamente, na sua construção. O *ensino por projeto(s)* é uma dinâmica pedagógico-curricular viva e imprevisível, porque cada projeto se assume como um rascunho em contínuo redesenho.

2.4.4. Recursos e espaços

Como se explorou ao longo das páginas anteriores, há uma efetiva diversidade de enquadramentos estratégicos que marcam, ou podem marcar, os contornos didático-curriculares de cada experiência formativa. Efetivamente, uma arquitetura da prática implica uma reflexão consciente e sustentada sobre aquilo que é a ação dos alunos, o acompanhamento do professor e, inevitavelmente, o racional pedagógico que lhes serve de substrato e lhes confere coerência.

Porém, não se pode esquecer que as experiências escolares não se desenvolvem em contextos abstratos. Como qualquer interação humana, as dinâmicas formativas acontecem em locais concretos, com recursos próprios que os condicionam ou, num outro sentido, que favorecem o seu percurso. Pensar a experiência pedagógico-curricular pressupõe, então, pensar sobre os recursos necessários ou mais adequados, os espaços possíveis, de que forma serão selecionados e organizados, como vão interagir com os estudantes, entre outros.

À semelhança de Vasconcellos (2015, p.256), subscrevo a ideia segundo a qual «uma aula dá-se em qualquer lugar, porque a sala de aula está em toda a parte». Ainda assim, a tradição ocidental tem conseguido perpetuar um imaginário comum de sala de aula e de escola. As salas de aula estabelecem-se, genericamente, como um espaço físico onde existem mesas – ora individuais, ora para pares – dispostas uniformemente e orientadas para o espaço do professor, que se distingue pela presença de um quadro (de ardósia ou outro material) e, mais recentemente, de um espaço de projeção (uma tela branca ou similar). Identificam-se, ainda, salas de aulas próprias para o trabalho laboratorial, para a aprendizagem artística e um pavilhão ou ginásio para o exercício físico. As escolas, em si, caracterizam-se por corredores que ligam as salas umas às outras, por um espaço exterior, o recreio (não raras vezes reduzido) e um gradeamento que a circunda. A escola estabelece-se, portanto, como um espaço próprio, delimitado, dentro de uma qualquer comunidade local.

Outros imaginários há que têm introduzido algumas alterações na forma como se encaram as salas de aula ou o próprio espaço escolar. Ainda assim, prevalece um

foco na segurança e na proteção das crianças e na segmentação da comunidade estudantil em pequenos grupos-turma, o que marca a vivência de cada aluno no espaço escolar (a este propósito, atente-se, por exemplo, na dificuldade de, em algumas instituições, se encontrarem espaços que possibilitem um trabalho comum entre duas ou mais turmas ou, então, de se criarem locais para um trabalho de grupos mais pequenos).

Por conseguinte, outros modos de olhar o espaço escolar têm sido, de forma mais ou menos sistemática, preteridos em detrimento de um pensamento essencialmente comum. Assim, propostas divergentes têm reduzida ou nenhuma expressão no sistema educativo português. A título de exemplo, o arquétipo de uma escola centrada na vivência com o ambiente, através de um espaço com horta e/ou zona florestal, onde os estudantes, através de oficinas artesanais, contribuem para a sua manutenção, sugerida por Vasconcellos (2015), não tem, hoje, uma presença efetiva em Portugal. Aliás, os espaços verdes, como canteiros, pequenas hortas escolares ou árvores, têm sido desvalorizados.

Os parágrafos anteriores permitem perceber, então, que a gestão dos espaços físicos escolares, no contexto nacional, está desde logo condicionada por aquelas que são as condições efetivas de cada organização. Todavia, tal enquadramento não nega, em absoluto, as possibilidades de reorientar ou reorganizar as particulares dos estabelecimentos de ensino. Nesse sentido, a forma como estão dispostas as secretárias, a criação, ou não, de espaços específicos na sala, a decoração das paredes, continuam a poder ser decisões definidas pelos agentes de cada comunidade. Decisões que, na verdade, podem ter implicações na aprendizagem, no bem-estar e nas dinâmicas didático-curriculares.

Em sintonia com o mencionado, parece-me pertinente integrar, aqui, uma reflexão sobre os espaços, assim como a sua organização, para consolidar um pensamento estruturado em torno do desenho das experiências pedagógico-curriculares. Pese embora este ponto, tenho consciência que será difícil alterar as circunstâncias arquitetónicas dos edifícios escolares, pelo que a reflexão incide, com maior particularidade, na disposição do mobiliário disponível ou, então, na seleção dos ambientes, nem sempre num contexto escolar, nos quais se poderá dinamizar a ação pedagógica.

A este propósito, e num apontamento sumário, saliento que os recursos pedagógicos são um elemento estruturante para os processos de ensino e de aprendizagem. Reconhecendo a importância dos manuais escolares e de outros materiais provenientes dos grupos editoriais (Apple, 2019), não é legítimo circunscrever os recursos pedagógicos aos artefactos *didatizados* (Torres Santomé, 1998). Neste domínio, as particularidades disciplinares de cada uma das componentes curriculares tem especial impacto nos recursos a serem utilizados. Esta especificidade

é especialmente clara quando se atentam nas componentes de educação motora ou artística, que requerem uma interação com recursos próprios. Todavia, em qualquer área do saber, esta reflexão é de suma importância para o desenho estratégico. Em História poderá ser pertinente considerarem-se fontes históricas ou historiográficas, vídeos informativos, textos literários. Em Matemática surgem objetos do cotidiano, instrumentos de medida, calculadoras específicas. Em Inglês, a opção por vídeos, excertos de gravações, músicas, notícias ou obras literárias tende a ganhar destaque.

Desta forma, não existe uma universalidade na adequação dos recursos. Os avanços digitais e tecnológicos, por exemplo, têm permitido a integração, nas experiências escolares, de recursos até antes inimagináveis (por exemplo, visitas virtuais a museus, vídeos, jogos, ...). Mas penso que será insuficiente limitar a potencialidade pedagógica dos recursos, apenas, a estes com características audiovisuais. Os recursos ganham sentido quando são enquadrados num pensamento coerente sobre a aprendizagem, o ensino e os conhecimentos, isto é, quando são integrados na experiência pedagógica de forma a enriquecê-la.

Numa nota mais pessoal, e dialogando com Vasconcellos (2015), uma vez mais, creio que se deve ponderar, igualmente, sobre a autenticidade de cada um dos materiais que integram a experiência formativa. A possibilidade de os estudantes interagirem com produtos reais, que são mobilizados, quotidianamente, por eles ou por trabalhadores especializados, permite um envolvimento intelectual particularmente enriquecedor, porque facilita a interação da aprendizagem escolar com a vida em sentido lato. De modo complementar, a integração de objetos pensados e criados pelos próprios alunos poderá contribuir para uma maior implicação das crianças e dos jovens no manuseamento dos mesmos.

Vivemos, atualmente, um tempo que nos facilita o acesso a recursos digitais e objetos físicos. A sua interação com as experiências formativas é, cada vez mais, uma realidade quotidiana nas várias organizações escolares. Importa, porém, não esquecer que os recursos não se estabelecem como um fim em si mesmo, mas como um meio para enriquecer e/ou complexificar a experiência formativa de cada estudante.

3. AVALIAÇÃO

Penso que existe, pelo menos em parte, uma concepção de avaliação que lhe confere um carácter *parapedagógico* (Duarte & Moreira, 2021). Isto porque, genericamente, a avaliação desenvolve-se num plano distinto daquelas que são as interações pedagógicas e as decisões e práticas curriculares. Ainda que se possam relacionar, nesta perspetiva, a avaliação não interage, de forma sistemática, com as estratégias formativas consideradas, com a prática dos docentes, com as ações dos estudantes, ou, até, com os recursos e materiais mobilizados. Estabelece-se, antes, como um eixo complementar (por vezes, meramente aditivo) ao ensino.

Como pretendo explorar nas páginas seguintes, existem motivos históricos que explicam essa especificidade. Contudo, não creio que seja adequado limitar tal enquadramento a uma época curricular passada, pois mesmo nos dias de hoje aquele se inscreve profundamente nas experiências escolares dos estudantes, intimamente relacionado com a *gramática escolar* que, com maior ou menor expressão, vai emoldurando a organização dos diferentes sistemas educativos. De forma sumária, e até simplificada, esta moldura teórica estabelece que a escola vive em dois tempos distintos, sequenciais e, tradicionalmente, cíclicos. O primeiro, o tempo de ensinar e de aprender, aquele que é tido como 'verdadeiramente' pedagógico-curricular. O segundo – este numa lógica dual, como 'posterior' e, não raras vezes, como 'pedagogicamente secundarizado' –, o tempo de se avaliar o que foi ensinado ou o que foi aprendido; um período isolado e que pouco influenciará os momentos posteriores (Diogo, 2010).

No presente capítulo, quero discutir, de forma mais integrada, as dinâmicas de avaliação, sublinhando a sua relevância nos processos de desenvolvimento curricular. Em 3.1, apresentarei uma conceptualização própria do conceito, mas articulada com a prática profissional docente, assim como com a experiência formativa dos estudantes. De seguida, em 3.2, farei referência a potenciais propósitos e estruturas pedagógico-curriculares da avaliação. Em 3.3, apresentarei um conjunto variado de métodos e instrumentos de avaliação, sobretudo para ilustrar a pluralidade de dinâmicas possíveis. Para finalizar, discutido, em 3.4, possíveis mitos avaliativos que, pelo menos em parte, caracterizam certas concepções pedagógicas que, ainda hoje, circulam nas realidades escolares.

3.1. A avaliação curricular como...

De forma simples, mas particularmente elucidativa, Scriven (2007, p.7) explica

que, tradicionalmente, a avaliação, no domínio social, se estabeleceu de acordo com uma lógica linear:

(i) identificar os objetivos do programa; (ii) convertê-los em objetivos comportamentais (ou o mais próximo possível disso); (iii) encontrar ou criar testes para medir os comportamentos especificados nesses objetivos; (iv) testar os participantes do programa para ver se eles alcançaram esses objetivos; (v) analisar os resultados para ver se sim, em que, nesse caso, o programa é bem-sucedido; se não, o programa falhou.

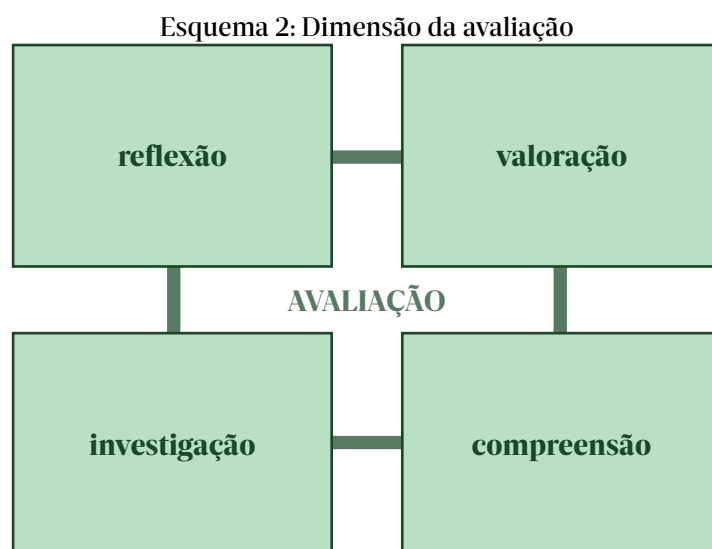
Quase como frase resumo, pode dizer-se que assentou na formulação de objetivos (preferencialmente observáveis) e na mera verificação da sua consecução, o que teve/tem, igualmente, profundos impactos nos domínios educativos, em particular no âmbito curricular. A este propósito, encontramos no trabalho de Tyler (1976) a transposição, praticamente inalterada, deste entendimento teórico para os processos de desenvolvimento curricular. De facto, também hoje, a centralidade dos objetivos nos processos de avaliação pedagógica emerge como origem e destino da ação didático-curricular. Explicitando de um outro modo, os objetivos alicerçam toda a interação pedagógica, pois são condição necessária e preexistente (o início) ao ato de ensinar e são retomados no seu final, como forma de verificação da validade das escolhas tomadas e das aprendizagens dos alunos (o final).

De acordo com as conceções, essencialmente críticas, de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008), podemos associar esse enquadramento conceptual à legitimação da ideia de que a avaliação se trata «de uma atividade profissional pouco complicada: dar notas» (p.340). É possível reconhecer-se, assim, uma certa justaposição entre o discutido no parágrafo anterior com lógicas essencialmente contábeis dos processos avaliativos, pelo que avaliar tornar-se-ia, essencialmente, classificar. Os mesmos autores alertam-nos, ainda, para uma outra faceta que, uma outra vez, tende a desvalorizar a ação dos professores nos processos avaliativos. Com especial atenção conferida ao rigor e à técnica e, de forma simbólica, receando-se que os docentes contaminem os processos avaliativos, em particular os seus resultados, consolida-se a ideia de que a avaliação deverá ser responsabilidade de equipas especializadas, externas à realidade escolar. Essa pretensa objetividade operacional ilustra, novamente, a lógica binária ou bietápica da experiência curricular: primeiro, ensina-se; depois, avalia-se.

Num outro sentido, sugiro que encaremos a avaliação de acordo com uma complementaridade de conceções, que, creio, melhor nos permitem compreender a avaliação em contexto escolar.

Podemos tomar a avaliação como uma reflexão, empiricamente sustentada, que visa entender e valorar o ensino e/ou a aprendizagem, contribuindo, assim, para a sua melhoria.

Para esta definição, concorrem, portanto, quatro metáforas interdependentes, conforme se ilustra no seguinte esquema:



A avaliação como reflexão – Esta metáfora alicerça a avaliação nas suas dinâmicas reflexivas, correspondendo, por exemplo, a um pensamento conceptual, rigoroso e sistemático sobre a experiência escolar e as aprendizagens. Segundo Rosales López (2014, p.11), podemos considerar que «a partir da perspectiva do professor, avaliar é refletir sobre os processos de aprendizagem dos seus alunos, sobre a sua própria prática como docente, sobre as circunstâncias institucionais e sociais que os influenciam».

Assim, avaliar é refletir. Refletir sobre aquilo que as crianças aprenderam, como aprenderam, por que (não) aprenderam. Refletir sobre as opções didáticas, sobre os recursos escolhidos, sobre a relação pedagógica estabelecida, sobre as dificuldades sentidas (e como as superar), sobre a forma como a ação profissional influenciou, ou não, a aprendizagem. Refletir sobre o contexto institucional, sobre os modos como influencia a experiência escolar, como condiciona as ações tomadas, como facilita a aprendizagem dos estudantes (e dos professores). Refletir sobre os contextos sociais de cada realidade escolar e sobre a forma como a comunidade interage nos processos formativos, sobre as culturas particulares e a sua implicação, ou não, na experiência de cada estudante.

Avaliar é, portanto, refletir sobre *currículo*, na sua multiplicidade, na sua dimensão prescrita, interativa, vivenciada e, em particular, aprendida.

Como sugere, por exemplo, Santos Guerra (2015), esta reflexão não tem de

ser um processo individualizado ou isolado. Tanto numa perspetiva colegial, como numa perspetiva de envolvimento dos estudantes, pode estabelecer-se como uma dinâmica que integra a participação de diferentes agentes.

A avaliação como compreensão – A ideia de avaliação como compreensão faz ecos da perspetiva de Gimeno Sacristán (2000, p.321), segundo a qual aquela contribui «para a melhor compreensão dos fenómenos educativos». Ou seja, a avaliação permite compreender, de forma mais sustentada, os processos de desenvolvimento curricular, assim como as suas implicações nas aprendizagens dos estudantes.

Neste sentido, os processos de avaliação – associados à recolha e análise dos dados recolhidos – ganham valor quando proporcionam uma compreensão mais detalhada dos fenómenos educativos. Por isso, aspetos relacionados com a medição ou descrição, apenas, não se podem entender como ações avaliativas, porque não conferem, por si só, uma racionalidade interpretativa da experiência curricular e, inevitavelmente, das suas implicações nos estudantes.

Como nos sugere Eisner (2005, p.193), na «avaliação precisamos de penetrar as superfícies das atividades». Assim, e recuperando uma outra vez os contributos de Diogo (2010) e Santos Guerra (2015), importa proceder-se a um avanço qualitativo no domínio da avaliação, que, em articulação com a reflexão, nos instigue a pensá-la como um processo contínuo. Através desta dinâmica permanente, a avaliação pressupõe, então, uma multiplicidade de instrumentos de recolha de dados, uma efetiva pluralidade de avaliadores, uma atenção sistemática à realidade educativa e aos seus processos.

A avaliação deixa, pois, de se cingir a um entendimento dicotómico que visa destrinçar o que o aluno sabe ou não sabe, por exemplo. Assume-se, então, como uma poderosa ferramenta para se perceber e explicar quais as dificuldades iniciais dos estudantes; a forma como a ação dos docentes contribui para a aprendizagem; se as estratégias são, ou não, pedagogicamente pertinentes; quais as condições organizacionais que condicionam os processos pedagógico-curriculares; entre outros.

Ao pensarmos a avaliação como compreensão enfatizamos o diálogo, a partilha, a ação colegial. Neste contexto, os estudantes deixam de ser os únicos focos de atenção e concretiza-se uma análise mais integrada das dinâmicas de desenvolvimento curricular, que incluem, igualmente, os professores, as lideranças, os espaços escolares e as dinâmicas institucionais. Centralizar este aspeto da avaliação privilegia a melhoria profissional e institucional como eixos que visam o sucesso pedagógico de todos.

A avaliação como juízo de valor – Partindo dos contributos de Scriven (2007), já citados, percebe-se que a avaliação tem sido ‘divulgada’ como um processo meramente analítico, sem qualquer dinâmica valorativa. A avaliação como juízo de valor explicita de forma mais evidente a ideia de ajuizar sobre as dinâmicas de desenvolvimento curricular. Nesse sentido, a avaliação integra, implicitamente, um processo de recolha de dados e, de modo complementar, um julgamento sobre eles (Zabalza, 2000).

Desde logo, os processos de avaliação pressupõem o estabelecimento de juízos de valor sobre aquilo que é analisado (Diogo, 2010). É, portanto, insuficiente considerá-los uma medição ou uma descrição, pois será necessário apresentar um qualquer valor sobre aquilo que é avaliado. Efetivamente, mesmo nas dimensões mais informais, quando procedemos a uma qualquer avaliação, nos diferentes contextos sociais, estabelecemos sempre um juízo: se algum alimento é saboroso ou não; se determinado padrão é bonito ou feio; se um comportamento é adequado ou inadequado; se uma conversa é interessante ou aborrecida.

Em cima, estabeleci dicotomias simplistas e rotineiras, mas sabemos que, na realidade, o ajuizamento é profundamente mais complexo e difícil. Ainda assim, creio que os exemplos permitem compreender a forma como, de acordo com tal entendimento, avaliar implica ajuizar, isto é, tomar uma posição.

Ao mobilizarmos essa metáfora para os processos de desenvolvimento curricular atribuímos a necessidade de os processos de avaliação integrarem, desde logo, uma interpretação sobre a qualidade do que está a ser avaliado – a ação do professor, a aprendizagem do aluno, as condições organizacionais, entre outros. Para tal valoração, os processos de avaliação terão, obrigatoriamente, que estar vinculados a determinados critérios ou descritores – ou, sugiro, *articuladores de sentido* – que permitem enquadrar os dados de acordo com referenciais mais amplos, explícitos ou implícitos, que balizam e orientam esse ajuizamento (Rosales López, 2007; 2014).

A avaliação como investigação – A ideia de avaliação como investigação tem sido, talvez, menos discutida. Ainda assim, Rosales López (2014, p. 41), esclarece que «podemos considerar que a recolha de dados para a avaliação como um autêntico processo de investigação, enquanto uma atividade reflexiva e sistemática, dirigida a alcançar um conhecimento o mais perfeito possível da realidade que se pretende avaliar».

Efetivamente, existe já um reconhecimento mais generalizado de que a avaliação pressupõe, por si só, a recolha de dados sistemáticos e, inevitavelmente, a sua análise cuidada. Por esse motivo, subscrevo aquela ideia acima, pois enfatiza um eixo essencial da avaliação, associado à forma como se obtém e discute o material empírico. Deste modo, torna-se especialmente transparente a impossibilidade de se

desenvolverem dinâmicas de avaliação sem que se considerem quaisquer processos de recolha de dados, seja numa dimensão mais formal, seja através de interações mais informais, como discutiremos nas páginas seguintes.

Esta relação permite-nos mobilizar, para as discussões em torno da avaliação, influências conceptuais provenientes da epistemologia e/ou da metodologia em investigação, ampliando o seu alicerce teórico e, também, a ligação a outros campos científicos. Neste âmbito, os docentes não são apenas técnicos especializados, mas investigadores que, de modo contínuo e organizado, investigam, situacionalmente, as suas práticas, que as criticam e melhoram.

Entender a avaliação como investigação permite-nos, uma outra vez, pensá-la ao serviço da aprendizagem, da melhoria das práticas, do desenvolvimento profissional e institucional, em detrimento de uma análise superficial e meramente quantificável da aprendizagem dos estudantes.

3.1.1. Pensar os paradigmas avaliativos

Penso ser possível estabelecer um paralelo entre enquadramentos e paradigmas epistemológicos e aqueles que se relacionam com a avaliação. A este propósito, e influenciados pelo trabalho de Guba e Lincoln, distintos autores têm estabelecido uma articulação entre as reflexões provenientes da filosofia do conhecimento, com a avaliação, em contexto escolar. Talvez a articulação mais evidente desta articulação, entre os dois campos de estudo, se estabeleça através da edificação de gerações de avaliação (ver, por exemplo, os trabalhos de Domingos Fernandes (2004) ou Matias Alves e Cabral (2015)).

Tradicionalmente, opta-se por discutir, do ponto de vista histórico, quatro gerações relacionadas com a avaliação, ilustrativas do percurso das diferentes teorias no domínio da avaliação. O quadro analítico de Matias Alves e Cabral (2015), abaixo, faz a síntese das mesmas:

Tabela 1: Gerações da avaliação (Matias Alves e Cabral, 2015, p. 637, ligeiramente adaptado)

Gerações	Finalidades	Papel do avaliador	Contexto histórico
1. ^a geração <i>da medida</i>	Medir	Técnico	Emergência das ciências sociais, aplicação do método científico positivista aos fenómenos humanos e sociais.
2. ^a geração <i>da descrição</i>	Descrever resultados relativamente a objetivos	Narrador	Emergência das avaliações de programas
3. ^a geração <i>do julgamento</i>	Julgar o mérito ou o valor	Juiz	Reconhecimento de que a avaliação tem duas faces: descrição e julgamento

Gerações	Finalidades	Papel do avaliador	Contexto histórico
4.ª geração <i>da negociação</i>	Chegar a discursos consensuais	Orquestrador (de uma negociação)	Influência do paradigma epistemológico construtivista.

Ao reconhecermos a existência de quatro gerações assumimos, igualmente, a inexistência de uma concepção única de avaliação capaz de aglutinar a totalidade de pensamentos a ela associados. Estas gerações, ainda que sumariamente apresentadas, permitem-nos compreender a forma como, ao longo do tempo, foram surgindo modificações na forma como se pensa a ação do professor-avaliador, enquanto agente implicado nas dinâmicas de desenvolvimento curricular.

Todavia, sem me afastar da reflexão sobre a relação entre paradigmas epistemológicos e avaliação, sugiro pensarmos tais enquadramentos de uma outra forma, centrando a minha reflexão em, apenas, dois paradigmas distintos. Antes de avançar um pouco mais sobre esta ideia, devo, desde já, esclarecer que, não tenho como propósito discutir uma bipolaridade, embora compreenda que alicerçar o meu pensamento em duas correntes possa induzir uma certa dicotomia mutuamente excludente. Proponho, então, duas correntes de pensamento que agregam diferentes visões epistemológicas e, a partir destas, distintas concepções avaliativas.

Na realidade, se atentarmos no trabalho de Denzin e Lincoln (2017) ou Guba e Lincoln (2005), constatamos que, no domínio da investigação (em educação), são variados os paradigmas que caracterizam os posicionamentos e as práticas epistemológicas dos investigadores: positivismo, pospositivismo, teoria crítica e construtivismo. Outros autores, como Amado (2014), apresenta-nos outras categorizações paradigmáticas: hipotético-dedutivo, fenomenológico-interpretativo; sócio-crítico e pós-moderno. Para o presente texto, como indiquei já, não pretendo contrariar essa pluralidade de posicionamentos, mas, inspirando-me na obra de Sousa Santos (2008), acredito que podemos entender a avaliação de acordo com duas correntes distintas: o *paradigma dominante e hegemónico* e o *paradigma emergente ou da complexidade*.

Como nos esclarece o autor, numa opinião partilhada não há muito tempo: «a epistemologia dominante continua fortemente dependente do positivismo e da sua crença na neutralidade da ciência moderna, na sua indiferença pela cultura, no seu monopólio de conhecimentos válidos e na sua alegada capacidade excepcional de gerar o progresso da humanidade» (Sousa Santos, 2014, p. 193). Outros investigadores, como Gimeno Sacristán (2015b), Giroux (2014; 2020) e Torres Santomé (2017), têm igualmente identificado que esse domínio paradigmático é também sentido no contexto educativo, não apenas em questões relacionadas com a investigação em educação, mas ligadas ao funcionamento dos processos

pedagógico-curriculares e às políticas educativas, por exemplo. Fica, porém, por esclarecer que aspetos estão associados a esse paradigma e de que forma esse posicionamento se relaciona com as dinâmicas avaliativas.

Como esclarece Sousa Santos (2008), a racionalidade científica moderna está, na sua génese, associada à revolução científica iniciada no século XVI. A partir daí, a ciência foi-se estabelecendo de acordo com um (único) modelo racional que conferia cientificidade aos processos epistemológicos, consagrando como *conhecimento científico* aquele proveniente das práticas típicas das Ciências Físicas e Naturais, fazendo com que todo o outro, nomeadamente o senso comum e os estudos humanísticos, como a História ou a Literatura, não fosse tido como cientificamente válido.

Ainda para o autor, essa racionalidade emergia como «um modelo totalitário, na medida em que nega o carácter racional a todas as formas de conhecimento que não se pautarem pelos seus princípios epistemológicos e pelas suas regras metodológicas» (p. 21). De alguma forma, a ciência buscava descobrir o conhecimento verdadeiro.

O pensamento dominante «transbordou do estudo da natureza para o estudo da sociedade» (Sousa Santos, 2008, p. 32). Neste raciocínio inscreve-se, também, o trabalho de Carr e Kemmis (1986) que esclarece a forma como, pelo menos na sua origem, a investigação em educação se alicerçava nas bases epistemológicas e metodológicas associadas às Ciências Físicas e Naturais. De facto, consolidou-se a ideia de que a investigação educativa deveria mobilizar os mesmos crivos (ou *standards*) provenientes dessas ciências, tidos como os mais adequados e universalmente aceites. Por conseguinte, a ortodoxia da racionalidade hipotético-dedutiva tornou-se hegemónica. As tradições de uma reflexão influenciada pelo pensamento filosófico, na sua dimensão antropológica e metafísica, por exemplo, deram lugar a uma racionalidade que visava a neutralidade e objetividade, isto é, o método científico tradicional. Este entendimento hegemónico sujeitou «a filosofia, a teologia e as humanidades em geral a um processo de cientificização com tantas formas múltiplas como as múltiplas faces do positivismo» (Sousa Santos, 2014, p.105).

Poderia avançar com um conjunto amplo de especificidades que enquadram, conceptual e metodologicamente, este paradigma. Dado o foco deste trabalho, avançarei somente com cinco características que não têm como propósito descrever a totalidade de referenciais afetos a tal paradigma, antes visando apresentar um conjunto eixos que, de alguma forma, permitem a sua compreensão, ainda que pouco detalhada:

1. *Identificação de leis universais*: se recorrermos à expressão de Amado (2014), percebemos a ‘*vocação generalizadora*’ deste paradigma. Decorrente de tal ideia, podemos reconhecer uma racionalidade *nomotética* transversal ao pensamento positivista (Guba & Lincoln, 1981). Efetivamente, os paradigmas positivistas e pós-positivistas apresentam como uma das grandes finalidades a identificação de factos ou leis, verificáveis, que são tidos como verdadeiros e como o *produto* do processo investigativo (Guba & Lincoln, 2005). Esse pressuposto encontra ecos no âmbito das ciências sociais e humanas e, em concreto, na investigação em educação, assumindo-se que «tal como foi possível descobrir as leis da natureza, seria igualmente possível descobrir as leis da sociedade» (Sousa Santos, 2008, p.32). No domínio educativo também se buscam *leis naturais* que definem, por exemplo, quais são as melhores formas de ensinar ou os melhores recursos a utilizar, que concorrem para a edificação de respostas totalizantes e universalmente válidas (Carr & Kemmis, 1986).

Explicando por outras palavras, os enquadramentos positivistas partem do pressuposto que existe uma única realidade, objetiva, de funcionamento regular, matematicamente explicável. A função do investigador será, então, descobrir os padrões e as leis que regem as realidades e os fenómenos (sejam eles naturais ou sociais). No domínio educativo, por exemplo, os cientistas teriam como função identificar as leis educativas, formular teorias pedagógicas/comportamentais gerais ou descobrir as ações corretas a serem aplicadas eficientemente pelos docentes.

2. *Redução da complexidade*: de modo a ser possível descobrir as regularidades ou leis – que enunciei no parágrafo anterior – torna-se «necessário reduzir os factos sociais às suas dimensões externas, observáveis e mensuráveis» (Sousa Santos, 2008, p.35), como forma de *dissipar* a complexidade da realidade em estudo (Morin, 2005). Como consequência, os alicerces paradigmáticos destas conceções criam lentes analíticas e práticas metodológicas que orientam a investigação em torno da fragmentação do mundo em segmentos/variáveis mais simples que facilitam a sua compreensão e organização disciplinar (Guba & Lincoln, 1981). Assim, o modelo epistemológico dominante remete para o isolamento de variáveis, tanto em relação ao seu contexto, como em relação às interações de cada um dos constituintes do fenómeno (Amado, 2014). Como nos conta Sousa Santos (2008; 2014), esta moldura teórica procura servir de alicerce para uma prática investigativa assente na redução da complexidade dos fenómenos e realidades em estudo. Deste modo, a própria realidade em estudo, o ‘objeto’ de investigação, reduz-se ao observável e mensurável.

Ao mobilizarmos este enquadramento para os processos educativos, a

investigação em educação centrar-se-ia na análise de variáveis concretas que influenciam as dinâmicas pedagógico-curriculares – por exemplo, número de alunos por turma, formação dos professores, rendimentos dos encarregados de educação, número de horas letivas. Após a identificação destas variáveis, pelos cientistas, assumir-se-ia que, para melhorar os processos e resultados pedagógicos, bastaria que os professores modificassem algum destes fragmentos, independentes entre si e alheios a qualquer influência externa, como dimensões geográficas, sociais ou culturais (Carr & Kemmis, 1986). Perspetiva-se, portanto, uma conceção de experiência educativa reduzida e/ou simplificada a um conjunto, mais ou menos estável, de fatores que de forma universal permitem analisar, compreender e agir ‘eficazmente’.

3. *Limitação dos enquadramentos operacionais*: tomando em atenção a procura de leis universais e a redução da complexidade das realidades naturais e sociais, é possível notarmos o modelo hipotético-dedutivo como aquele com maior representatividade. Por essa linha metodológica, o investigador desenvolve uma teoria (hipotética) associada, por exemplo, à forma como determinadas variáveis influenciam os fenómenos em estudo. Partindo daí, criam-se condições que possibilitam o controlo das variáveis identificadas, procurando provar-se/verificar-se a hipótese levantada, através da observação de determinados critérios predefinidos. Tendo sido verificada a hipótese, são reconhecidas as condições que permitiriam a sua generalização. Tal corresponde, portanto, ao método experimental, ou quase-experimental, assumidos como os únicos adequados à investigação científica, independentemente de se tratar de fenómenos sociais ou físico-naturais (Amado, 2014; Carr & Kemmis, 1986). Dada a natureza deste método, é comum que os fenómenos estudados sejam analisados fora do seu contexto natural, em ambientes mais ou menos artificiais, por serem aqueles que melhor permitem o controlo das variáveis que se pretende analisar e das verdades que se pretendem verificar (Guba & Lincoln, 1981).

Todavia, parece-me importante recordar que tais enquadramentos firmaram, em simultâneo, a ideia de rigor associada, por exemplo, à *objetividade* dos investigadores, à *validade interna* – articulada com a forma como o estudo evidencia a relação entre as variáveis em análise e a correção dos métodos para melhor comprovar a hipótese avançada – e a *validade externa* – relacionada com o modo como a investigação demonstra a adequação da generalização das premissas consideradas (Guba & Lincoln, 2005). Nesta lógica de pensamento, o positivismo integra a ideia de que a descoberta do conhecimento é possível, desde que se possa testar, rigorosamente, a relação entre a hipótese inicial e os dados recolhidos. Fazendo a transição para as práticas pedagógicas,

este enquadramento epistemológico centraliza a investigação nos métodos experimentais, ou quase experimentais, que deveriam, através de uma análise detalhada, comprovar a relação entre as variáveis em estudo (por exemplo, a relação entre o uso do telemóvel e a aprendizagem) e o potencial da sua generalização (com estudos a larga escala), para depois se universalizarem tais práticas, convergindo com a ideia de *ensino baseado em evidências*.

4. *Centralidade do quantificável*: os aspetos relacionados com o rigor fizeram sobressair a dimensão quantitativa da avaliação, como identifica de forma muito transparente Sousa Santos (2008, p.27): «conhecer significa quantificar [pelo que,] o rigor científico afere-se pelo rigor das medições». Partindo de tal ideia, a conceção científica dominante legitimou a cientificidade do número que, como consequência, destacou a falibilidade da palavra. Os trabalhos que não são alicerçados em dados quantitativos deixam de ser científicos, porque são entendidos como pouco rigorosos, com reduzida ou nula validade interna ou externa. Assim, as realidades e fenómenos que não se podem reduzir a um dado quantitativo são desconsiderados ou, então, são criadas estruturas que permitam a sua consubstanciação numérica.

As realidades educativas não se encontram, de forma alguma, arredadas desta conceção. A influência da psicometria, a valorização das escalas quantificáveis, a valorização dos dados estatísticos como evidência científica mais legítima são exemplos da integração deste enquadramento metodológico (Scott, 2016). E por tal parece redesenhar-se as experiências pedagógico-curriculares, isto é, as práticas de ensino e a sua implicação na aprendizagem dos alunos cingem-se a aspetos meramente contábeis, mais rigorosos e mais científicos, e, portanto, com maior potencial para a generalização e a criação de leis universais a serem aplicadas pelas diferentes escolas (Giroux, 2020).

5. *Neutralidade e tecnicismo do investigador*: em diálogo com as premissas anteriores, o paradigma positivista consolidou uma matriz epistemológica pela qual o investigador era entendido como um agente desinteressado, objetivo e neutro, que deveria desenvolver estratégias técnicas que negassem qualquer *contágio* subjetivo à investigação (Carr & Kemmis, 1986). Aparentemente existe uma *verdade duradoura* associada aos diferentes fenómenos em estudo, pelo que o trabalho do investigador remete para a recolha e análise de dados que permitam descobrir essa *verdade duradoura*. Para tal, subscreve-se um dualismo discreto entre investigador-fenómeno, defendendo-se que o primeiro deverá *manter a sua distância e objetividade* em relação ao segundo, como condição necessária para evitar qualquer impacto da subjetividade do investigador

e, ainda, a sua influência no fenómeno em estudo (Guba & Lincoln, 1981). Parece manifestar-se uma certa conceção hierárquica deste dualismo, sendo o investigador percecionado como alguém que se encontra a *ver do alto*, controlando variáveis, registando as alterações e formulando conhecimento, enquanto os agentes em estudo são distanciados desses processos.

Como os investigadores são entendidos como agentes desinteressados, que não influenciam nem são influenciados pelos contextos que estudam, em que sobressai a sua preparação técnico-instrumental, associada ao seu conhecimento e competência operacional de diferentes técnicas de recolha e análise de dados (Guba & Lincoln, 2005).

Transpor esta racionalidade para o pensamento educativo destaca uma conceção de investigação em educação assente no binómio *processo-produto*: valoriza-se a dimensão técnica do ensino em detrimento das «dimensões humana e 'artística', inerentes a essa mesma atividade»; legitimam-se, igualmente, os métodos experimentais ou quase experimentais como aqueles que melhor garantem a neutralidade e isenção do investigador; centra-se o interesse em torno dos instrumentos de recolha de dados, em particular os que permitem uma observação mais detalhada do comportamento dos professores e dos alunos e aqueles que permitem uma análise predominantemente estatística da experiência educativa (Amado, 2014, p. 39).

Contanto com o contributo de variadíssimos autores (Gimeno Sacristán, 2000; Gimeno Sacristán & Pérez Gomes, 2008; Guba e Lincoln, 1981; Rosales López, 2014; Santos Guerra, 2015; Scott, 2016; Torrance, 2017; 2018), percebemos diferentes influências destas conceções epistemológicas nos processos avaliativos. De entre elas, saliento apenas três:

1. *A arquitetura da avaliação* associada, essencialmente, a práticas assentes na testagem da aprendizagem. A avaliação é influenciada pelo método experimental em muitos domínios como: i) a importância da testagem, em paralelo com os métodos hipotético-dedutivos, desconsiderando-se outras opções metodológicas; ii) separação, e não interatividade, entre a prática pedagógica e a avaliação, tal como se distingue o fenómeno em estudo e a própria investigação; iii) valorização da objetividade e dos dados quantitativos, pois (entendidos como) mais rigorosos e legítimos; iv) a conceção do resultado da avaliação, como o da investigação, enquanto produto acabado.

2. *A dimensão técnica da avaliação* relacionada com as opções estratégicas e a escolha dos instrumentos. À semelhança do que vimos a propósito do paradigma

positivista, atribui-se maior destaque às provas escritas e às indicações quantitativas, como aquelas que têm maior legitimidade. Não se contemplam outras estratégias e outros saberes que não são passíveis de serem avaliados de acordo com tais opções. Em sintonia, há uma maior implicação e discussão avaliativa em torno da sua dimensão técnico-instrumental e objetivista (que instrumentos utilizar? quais as grelhas de classificação? quais os momentos da avaliação?), em detrimento de uma reflexão mais sustentada nos propósitos da avaliação, nas suas implicações éticas e interações com a aprendizagem.

3. *A relação dos agentes com a avaliação* associada à forma como professores e alunos interagem com as dinâmicas avaliativas. Com base na matriz positivista, valoriza-se no professor-avaliador a sua objetividade, o seu conhecimento técnico, a sua capacidade de se assumir como agente neutro em relação à avaliação. Além disso, sobressai uma relação hierárquica entre os agentes, pois os docentes, à semelhança dos investigadores, são entendidos como os mais capazes de procederem à definição estratégica do processo de avaliação, enquanto os estudantes são, apenas, sujeitos passivos dessa mesma avaliação.

O discutido nas páginas anteriores poderá ligar-se à ideia de *inteligência cega*, que nos mobiliza a pensar sobre o modo como o paradigma dominante tem um olhar tão próprio sobre a realidade e a ciência que há um conjunto de dimensões que é incapaz de ver. Ao partirmos do trabalho de Sousa Santos (2008; 2014; 2020), no domínio epistemológico, podemos ainda reconhecer que este paradigma conseguiu legitimar-se como o único possível. Os saberes desenvolvidos fora dos métodos experimentais não eram considerados como verdadeiro conhecimento. O que não podia ser *extraído* através das técnicas e instrumentos já validados era desconsiderado, relegado para um estatuto secundário da própria realidade.

Por outras palavras, de acordo com o paradigma positivista, a realidade e o conhecimento estavam reduzidos àquilo que poderia ser empiricamente verificado, de acordo com os instrumentos previamente reconhecidos. O que não fosse possível analisar de acordo com essas estruturas metodológicas – em particular o que não podia ser visto ou ouvido –, descartava-se como objeto científico e adquiria, igualmente, um estatuto de sub-realidade.

Partir dessa racionalidade para a avaliação significa assumir que existe um *corpus* de técnicas e instrumentos avaliativos que são os adequados. Neste âmbito, a história escolar explica-nos que foram considerados como especialmente válidos as técnicas e instrumentos que permitiam *extrair* informações através da observação e audição. As aprendizagens não verificáveis por via desses dois sentidos eram, por isso, menos relevantes, com uma importância pedagógica secundária ou, em posições mais

radicais, sem qualquer valor educativo (com um pouco mais detalhe, abordarei esta ideia em 3.4). Mais ainda, este paradigma, no domínio educativo, consolidou a ideia da existência de uma única forma de avaliar e, como consequência, retirou qualquer valor simbólico a outras concepções ou práticas, então ilegítimas, inadequadas ou, até, inexistentes.

Porém, sabemos hoje que não existe uma única forma de pensar sobre a ciência e os processos metodológicos, emergindo antes uma efetiva pluralidade de concepções e posicionamentos epistemológicos que têm implicações variadas no modo como se conceptualiza o conhecimento, a relação dos investigadores com os fenómenos em estudo, as escolhas metodológicas e a sua validade ou adequação e, até, os princípios éticos que sustentam as diferentes investigações (Guba & Lincoln, 2005). Esta profusão de sentidos e polifonia metodológica têm, também, repercussões no âmbito avaliativo, o que conduz a uma efetiva diversidade de posicionamentos conceptuais e estratégicos associados à avaliação (Guba & Lincoln, 1981).

À semelhança do que desenvolvi nas páginas anteriores, a propósito do paradigma dominante, creio ser importante discutirmos um pouco sobre o paradigma *emergente* ou *da complexidade*.

Como nota inicial, assumo que este posicionamento não corresponde à antítese dos paradigmas positivistas ou pós-positivistas, estabelecendo-se, antes (e como havia indicado), como uma *terceira via* que procura salvaguardar alguns aspetos do paradigma positivista, mas que legitima, igualmente, outras formas de se pensar sobre ciência e o conhecimento, em sentido mais abrangente (Amado, 2014; Sousa Santos, 2014). Como nos esclarece Morin (2005), é um paradigma assente na recusa de lógicas baseadas na unidimensionalidade, no reducionismo metodológico ou no simplismo da realidade.

O *paradigma da complexidade* instiga-nos a novos posicionamentos metodológicos que têm reflexo na forma como se perspetiva o conhecimento, a realidade, a investigação e os próprios investigadores. De forma sumária, permite-nos assumir que:

a investigação consiste num conjunto de práticas interpretativas, materiais que tornam o mundo visível. Estas práticas transformam o mundo. Transformam o mundo numa série de representações, incluindo notas de campo, entrevistas, conversas, fotografias, gravações, e memorandos ao próprio. A este nível, a investigação (...) envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do mundo. Isto significa que os investigadores (...) estudam as coisas nos seus ambientes naturais, tentando dar sentido ou interpretar os fenómenos em termos dos

significados que as pessoas trazem para eles (Denzin & Lincoln, 2017, p. 43).

Desde logo, fica claro o distanciamento face ao paradigma dominante tendo em conta: a centralidade da interpretação e construção de significado em detrimento da descoberta ou da formulação de leis universais; a importância do contexto e da autenticidade em detrimento da generalização ou da artificialidade laboratorial; a implicação do investigador em detrimento da sua neutralidade; a pluralidade metodológica em detrimento da universalidade do método.

Uma vez mais, destaco que o paradigma emergente nos possibilita a construção de novos referenciais antológicos e axiológicos, assim permitindo a reconfiguração sobre o que se entende ser a ciência e a investigação, numa moldura teórica plurirreferencial, que não procura forçar os diferentes campos disciplinares, dos quais destaco os associados às ciências sociais e humanas, sob estruturas metodológicas inflexíveis. Nesse sentido, o paradigma da complexidade origina, acima de tudo, um posicionamento epistemológico que, não negando as potencialidades dos métodos hipotético-dedutivos, prevê e estimula novas e criativas possibilidades de pensar e agir em relação ao conhecimento.

Para melhor ponderar sobre algumas das particularidades deste paradigma, e à semelhança do que desenvolvi a propósito do paradigma dominante, sugiro atentarmos em cinco particularidades epistemológicas que, creio, ilustram as suas principais tendências:

1. *Reconhecimento da complexidade*: Amado (2014, p.31) é especialmente elucidativo neste domínio, esclarecendo que os «fenómenos humanos [são] marcados por uma enorme complexidade interna e externa». É importante, porém, não circunscrever essa particularidade às ciências sociais e humanas, uma vez que a análise de fenómenos físicos e naturais, de acordo com as premissas do paradigma moderno, assente na fragmentação e simplificação do objeto, necessita, igualmente, de ser ponderada (Sousa Santos, 2008; 2014).

A este propósito, Morin (2005) sugere-nos olhar para a relação entre a complexidade e a ciência, a partir da Física. Como nos conta, o conhecimento contemporâneo no domínio da Astrofísica ou da Física Quântica, e a própria Cibernética, por exemplo, ilustram a forma como o reducionismo interpretativo do modelo dominante e a procura de um entendimento simples dos fenómenos é hoje insuficientes para a compreensão da realidade. De facto, existem a desordem, a instabilidade, a contradição, a confusão, o caos, a imperfeição e a relação, interativa, entre o todo e a parte e, simultaneamente, entre a parte e o todo.

Desta forma, a ciência afasta-se da busca de leis gerais, validade universal, saberes progressivamente mais especializados e detalhados. O reconhecimento da complexidade impele-nos a olhar as realidades (físicas, naturais, sociais, humanas, ...) através de um *emaranhamento extremo* de interações, retroações e diálogos. Tal posicionamento metodológico não nega a possibilidade de um trabalho científico em torno da simplificação dos fenómenos, mas contraria a sua universalização ou o seu determinismo, valorizando-se, antes, a incerteza, a pluralidade de olhares, a inter-retroatividade de saberes, posicionamentos e ações. Nas palavras do autor, «o cerne da complexidade é a impossibilidade de homogeneizar e de reduzir» (Morin, 2005, p.107).

Apropriando-me, livremente, do texto de Amado (2014, p.23), integro as suas reflexões no campo educativo, para «reconhecer a grande complexidade da ação educativa, exigindo que seja perspetivada em diversos planos: filosófico, científico e praxiológico». Isto significa: i) o negar de qualquer racionalidade nomotética, universalmente válida ou adequada, no que diz respeito aos processos pedagógicos ou as experiências curriculares; ii) o ter presente que olhar para os fenómenos educativos à luz da sua fragmentação é insuficiente, pois há as relações interativas, relacionais e dialógicas entre todo-partes e partes-todo; iii) o reconhecer o valor da pluralidade e diversidade discursiva, sendo a experiência pedagógico-curricular um fenómeno que pode ser analisado e discutido de acordo com distintos referenciais e/ou enquadramentos disciplinares.

2. *Multiplicidade de opções metodológicas*: ao contrário do paradigma dominante, as conceções emergentes não assumem, *à priori*, um método ideal. Essa ideia é avançada, por exemplo, por Denzin e Lincoln (2017, p.45), porque «nenhum método consegue captar as variações subtis da experiência humana», pelo que é possível mobilizar «uma vasta gama de métodos interpretativos interligados, procurando sempre melhores formas de tornar mais compreensíveis» os fenómenos ou realidades em estudo. Por conseguinte, o paradigma da complexidade recusa a ideia de se estabelecer um método com validade genérica e universal, tido como o mais adequado ou único possível (Sousa Santos, 2008). De outra forma, privilegia a centralidade da questão, ou propósito investigativo, e a coerência e adequação da estratégia metodológica criada, que se poderá alicerçar numa pluralidade efetiva de escolhas e referenciais (Amado, 2014).

De acordo com tal posicionamento, as práticas epistémicas estabelecem-se, também elas, como práticas originais, que contrariam qualquer reducionismo tecnicista a favor de uma abordagem que integra uma dimensão criativa como

condição fundamental para se imaginarem novas práticas, novas relações teóricas, novas formas de interpretar e agir no mundo (Sousa Santos, 2014). Nesta senda, os enquadramentos epistemológicos associados a este paradigma não só consideram opções metodológicas influenciadas pela investigação crítica, pela investigação-ação, pelos estudos naturalistas e/ou etnográficos, entre outros, como, igualmente, legitimam diferentes estratégias investigativas, construídas pelo hibridismo ou a combinação destes e de outros métodos (Guba & Lincoln, 2005).

Também se verifica uma reestruturação do que valida os processos científicos, optando-se por outros critérios, como credibilidade, confiança, confirmabilidade e/ou transferibilidade⁹, relacionados com a triangulação de instrumentos e agentes, com a transparência dos dados considerados e com a adequação analítica desenvolvia (Denzin & Lincoln, 2017).

Mobilizar esta conceção para a investigação em educação pressupõe legitimar a pluralidade de métodos e instrumentos com igual valor simbólico. Em simultâneo, alicerça-se na convicção de que as racionalidades provenientes de diferentes campos e áreas de saber, como, entre outras, a Filosofia, a Sociologia e a Psicologia, poderão ser consideradas nos estudos em educação, contrariando-se, assim, a hegemonia do método científico das Ciências Físico-Naturais (Carr & Kemmis, 1986). Por outras palavras, o paradigma da complexidade deixa de circunscrever a investigação a uma conceção de testagem como forma de descoberta do melhor método didático de aplicação universal para integrar outras opções e estratégias metodológicas, outros instrumentos, outras formas de pensar e raciocinar sobre educação.

3. *Centralidade na interpretação e compreensão*: como discutimos já, um dos alicerces do paradigma dominante ligava-se à procura de leis gerais do funcionamento, ora da realidade física e natural, ora da realidade social e humana. Neste domínio, a linguagem e o pensamento lógico-matemático estabeleciam-se como eixos estruturantes para o desenvolvimento científico, evidenciando-se, por conseguinte, uma visão simples, linear e mecanicista dos diferentes fenómenos (Morin, 2005). Assim, a investigação estaria associada a um conjunto específico de características, como a necessidade de controlar

⁹ A credibilidade poderá estar associada à correção da análise e resultados considerados, sendo que, para tal, importa tomar em atenção a fidelidade e documentação dos dados e a adequação dos raciocínios lógicos evidenciados. A confiança alicerça-se na adequação, transparência e consistência do processo investigativo (estratégias e instrumentos) face aos propósitos definidos. A confirmabilidade prende-se com a sustentação da análise nos dados efetivamente contemplados e, até, na perspetiva dos agentes envolvidos e não na arbitrariedade ou nos preconceitos do investigador. A transferibilidade pode quase ser entendida como a ideia de generalizações moderadas, relacionada com a forma como o trabalho possibilita a sua mobilização para outros contextos de análise/investigação (Amado, 2014; Denzin & Lincoln, 2017).

variáveis, o que induzia uma dimensão predominantemente laboratorial e uma certa artificialidade na observação dos fenômenos, por exemplo (Guba & Lincoln, 1981).

Num outro sentido, o paradigma da complexidade possibilita-nos enquadrar as práticas de acordo com um outro referencial. Mais do que a descoberta de regras gerais, o trabalho epistêmico alicerça-se num contínuo processo interpretativo da realidade, facilitador de uma compreensão mais crítica e reflexiva dos fenômenos em estudo, atribuindo-lhes sentido e significado, como uma «prática que torna o mundo visível de uma forma diferente» (Denzin & Lincoln, 2017, p. 74). Procura-se, pois, discutir os fenômenos ou realidades no seu contexto natural, reconhecendo-se a sua relação e interação, mutuamente influente, com esse mesmo contexto. A par do mais, contraria-se uma qualquer hierarquia associada à tipologia dos dados, privilegiando-se, antes, a sua articulação e complementaridade, mediante as singularidades de cada dinâmica investigativa e/ou realidades em estudo (Guba & Lincoln, 2005).

No âmbito da investigação em educação, sobressai a importância de se analisarem os processos pedagógico-curriculares na sua realidade efetiva, contextual, interativa, como uma dinâmica social, política, histórica plurireferencial e multicondicionada. De igual forma, sobressai a importância de a investigação permitir o entendimento dos fenômenos e a fundamentação de novos referenciais e enquadramentos teóricos. A partir das interpretações sustentadas em distintas perspetivas e metodologias (quantitativas e/ou qualitativas) é possível uma compreensão multiperspetivada das experiências, realidades e agentes educativos e, através dela, uma reconstrução ou reconfiguração do conhecimento educativo, em sentido mais amplo e global (Amado, 2014; Carr & Kemmis, 1986).

4. *Reconhecimento das relações investigador(es)-fenómeno(s)-transformação*: uma das marcas o paradigma dominante é a ideia de neutralidade e afastamento do investigador em relação aos fenômenos, condições necessárias para se garantir a objetividade dos processos investigativos. Essas perspetivas têm, contudo, sido reconfiguradas, pelo paradigma da complexidade, redesenhando-se outros modos de pensar a relação dos investigadores com a realidade em estudo (Guba & Lincoln, 2005).

A neutralidade e objetividade dos investigadores é, hoje, olhada com desconfiança, constatando-se que tais agentes são, também eles, influenciados por desenhos biográficos e posicionamentos políticos, éticos e sociais variados, com implicações na definição estratégica dos processos investigativos e, igualmente, na forma como os dados são analisados. Por isso, torna-se difícil

dissociar a singularidade e subjetividade dos investigadores da investigação em curso, verificando-se uma interação e influência bidirecional (Sousa Santos, 2008).

Desta forma, importa destacar a inextrincável relação entre sujeito (investigador) e objeto (fenómenos ou realidades em estudo) (Morin, 2005). Em particular no domínio das ciências sociais e humanas, a ideia de afastamento entre investigador, fenómenos e agentes em estudo vai sendo repetidamente problematizada, pois é certo que as interações humanas se estabelecem na intersubjetividade e a neutralidade tende a não acontecer. Quer isto dizer que as relações entre investigador e fenómenos em estudo são mais próximas, menos centradas num entendimento hierárquico do primeiro em relação ao segundo, mais dialogantes e participativas. De igual modo, legitima-se a possibilidade de a investigação ser considerada pelo seu potencial transformador, tanto do contexto analisado, como da sociedade e do mundo (Denzin & Lincoln, 2017; Sousa Santos, 2014; 2020).

Sobretudo a partir desta visão conseguem conceber-se concepções do professor-investigador como um profissional que investiga o seu contexto e a sua prática (Stenhouse, 1983). Ao *dessacralizar* o conceito de investigador, assume-se a possibilidade de os docentes, em interação dialógica com os estudantes, serem construtores de conhecimento e, através dele, promoverem a transformação das suas práticas e dos próprios ambientes educativos e sociais (Freire, 2011; Carr & Kemmis, 1986)

5. *Alicerce ético dos processos investigativos*: um dos eixos fundamentais no paradigma da complexidade é a reflexão ética mais alargada. Como nos contam Denzin e Lincoln (2017), essa dimensão ética remete para uma multiplicidade de elementos, como: a forma de recolha de dados, em particular o modo de participação dos diferentes indivíduos; os propósitos subjacentes a cada investigação, em particular o compromisso de a ciência contribuir para uma visão mais crítica das realidades sociais e para a perceção de relações de poder, por vezes ocultas; as consequências finais do conhecimento e a sua eventual instrumentalização para outros fins. Nesta linha de pensamento, Guba e Lincoln (2005) alertam-nos para a necessidade de reconhecermos um nexos entre a epistemologia e a ética, perspetivando a importância dos posicionamentos axiológicos como um elemento estruturante para a validação dos trabalhos científicos, pelo que é relevante o comprometimento ético de cada um dos investigadores.

A investigação, em sentido lato, e a investigação em educação, em sentido estrito, necessitam de recuperar as molduras ético-reflexivas que são alicerces

analíticos e estratégicos do processo, negando, como consequência, um racionalismo acrítico (Carr & Kemmis, 1986).

Pensemos, pois, os estudos em investigação de acordo com uma lente axiológica mais precisa, que tome em consideração, por exemplo, a forma como tais trabalhos condicionam a participação dos estudantes, a sua aprendizagem, a experiência pedagógico-curricular, entre outros. Hoje colocam-se, então, um conjunto de questões:

i) será eticamente aceitável concretizar estudos que contribuem para uma espécie de eugenia pedagógica?;

ii) será eticamente aceitável desenvolver estudos sem o envolvimento ativo e reflexivo dos seus participantes, nomeadamente professores e alunos?

iii) será eticamente aceitável privar-se um grupo de controlo de uma estratégia pedagógica que se entende ter especial valor educativo?

Voltando ao diálogo com diferentes atores (Diogo, 2010; Gimeno Sacristán, 2000; Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Guba e Lincoln, 1981; Rosales López, 2014; Santos Guerra, 2015), parece-me possível criar um efetivo paralelismo entre o paradigma da complexidade e algumas, talvez ainda emergentes ou alternativas, conceções sobre a avaliação curricular. À semelhança do procedimento anterior, saliento apenas três aspetos:

1. *A arquitetura da avaliação*, que nos permite pensar sobre a avaliação no seu todo, a sua relação com as experiências pedagógico-curriculares efetivas, isto é, a sua relação com o ensino e a aprendizagem. Afastando-se de um método assente no isolamento e na fragmentação dos fenómenos, o paradigma emergente, ao reconhecer a complexidade dos processos educativos, sublinha a necessidade de os analisarmos, compreendermos e melhorarmos a partir dessa mesma complexidade. Como consequência, a linearidade mecanicista associada à testagem surge como insuficiente para um entendimento mais aprimorado das práticas educativas e, também, das aprendizagens dos estudantes. Deste modo, são legitimadas outras formas de pensar a validação, nomeadamente: i) enquadramentos marcados pela complementaridade entre dados quantitativos e dados qualitativos, mobilizados de acordo com cada elemento a avaliar; ii) o reconhecimento da natureza processual, incompleta, incerta e, em certa medida, imperfeita da avaliação; iii) a valorização de dinâmicas de avaliação que possibilitam a compreensão dos processos de ensino e das aprendizagens dos alunos nos seus contextos naturais, como estruturas de investigação-ação, análises artísticas, estudos naturalistas ou etnográficos, por exemplo.

2. A *dimensão estratégica da avaliação*, associada à forma como, com o paradigma da complexidade, se legitima um *bricoleur metodológico* (Denzin & Lincoln, 2017), que prevê a pluralidade de instrumentos e metodologias. Significa isto que as estratégias de avaliação consideradas não têm de estar subordinadas a um método único, o mais adequado, mas devem depender das finalidades e focos avaliativos de cada momento, reconhecendo-se, também, a sua implicação e relação com as emoções dos distintos agentes (Sousa Santos, 2020).

Assim, na avaliação, realçam-se as questões que a justificam, na sua dimensão pedagógica, ética e, até, institucional antes de qualquer definição técnico-instrumental: qual o propósito da/desta avaliação? de que forma a avaliação se implicou ou implicará na experiência pedagógica? o que pretendemos compreender ou melhorar através da/desta avaliação?

Prevedo, ainda, a imprevisibilidade e incompletude, embora exista uma estratégia inicial, as dinâmicas avaliativas não são tidas como uma preordenação, valorizando-se a interatividade e a possibilidade de readaptação, mediante as experiências curriculares específicas ou, por exemplo, a reação dos diferentes participantes.

3. A *relação dos agentes com a avaliação*, que nos permite discutir sobre a forma como professores e estudantes interagem com a avaliação. Ou, de outra forma, sobre concepções dominantes associadas à objetividade e neutralidade do avaliador, à relação hierarquizada entre avaliador e avaliados e à pretensa distância emocional e afetiva (Sousa Santos, 2020). Fazendo uso do paradigma emergente, é-nos possível refletir sobre os processos avaliativos a partir de outras lentes: por um lado, há uma inextricável relação entre avaliador e avaliação, sendo a ação do primeiro subjetiva, mas não arbitrária e/ou inválida; por outro, assumindo uma dimensão ética subjacente a estes processos, os estudantes têm de ser perspetivados como agentes educativos efetivos, envolvidos em dinâmicas avaliativas mais dialógicas, assentes na negociação e comprometimento mútuo.

Em jeito de síntese, mostro, abaixo, um esquema-sumário elucidativo das principais características e implicações avaliativas decorrentes de cada um dos paradigmas analisados.

Tabela 2: Síntese dos paradigmas em avaliação

Paradigma dominante e hegemónico	Paradigma emergente, alternativo ou da complexidade
Medição dos resultados e das aprendizagens	Compreensão e construção de sentidos sobre os processos pedagógicos-curriculares e as aprendizagens

Paradigma dominante e hegemônico	Paradigma emergente, alternativo ou da complexidade
Avaliação como produto	Avaliação como processo/sistema
Avaliação fragmentada, assente em pequenas unidades ou objetivos	Avaliação globalizante e integral, associada à pluralidade de propósitos educativos e domínios curriculares
Fenómenos educativos regulares e previsíveis	Fenómenos educativos complexos e de difícil fragmentação
Procura da objetividade, negando a subjetividade	Reconhecimento da subjetividade, procurando contrariar a arbitrariedade
Centralidade da hierarquia avaliador-avaliados	Centralidade da participação dialógica e comprometida entre avaliador e avaliados
Responsabilidade única do professor ou avaliador	Responsabilidade partilhada entre professores e estudantes
Valorização de provas escritas	Valorização da pluralidade metodológica
Centralidade no método (quase-)experimental	Validação de métodos naturalistas, etnográficos, fenomenológicos, participativos/democráticos, artísticos, de investigação-ação, ...
Estratégia avaliativa predefinida e invariável	Estratégia avaliativa em progressiva interação e potencial mudança
Avaliação independente dos processos educativos	Avaliação interage com e nos processos educativos
Instrumentalismo técnico	Implicação ético-pedagógica

3.2. Funções, tipologias e sentidos da avaliação

Não obstante a perspectiva mais teórica sobre a avaliação anteriormente apresentada, parece-me importante mencionar que a sua complexidade não só está associada a essa dimensão teórica, como, igualmente, se vincula à forma como interage com as múltiplas experiências pedagógico-curriculares nas diferentes instituições educativas. Talvez por essa razão se vão (re)criando outras expressões, como *avaliação sumativa*, *avaliação contínua* ou *avaliação respondente*, que, de alguma forma, contribuem para a discussão sobre os processos avaliativos.

Ainda assim, devido à proliferação de tipologias de avaliação que, aqui e além, vão sendo introduzidas no discurso escolar, creio que, não raras vezes, a forma de apropriação, pelos diferentes agentes escolares, nem sempre é especialmente fácil.

Nesse sentido, pretendo, nas próximas páginas, apresentar um conjunto de ideias que visam tornar mais claro, a nível conceptual, este amplo domínio que é a avaliação curricular ou pedagógica.

3.2.1. Funções da avaliação

No entender de Santos Guerra (2015), a avaliação escolar vincula-se, por vezes, a duas grandes funções: por um lado, hierarquizar os estudantes mediante aquilo que são os seus resultados e classificações e, por outro, 'dar conta' desses resultados

aos diversos interessados, em particular os encarregados de educação, mas também outras organizações (Ministério da Educação ou do poder local, por exemplo), outras instituições de ensino, ...

Todavia, como nos conta Rosales López (2014), ao assumirmos a implicação da avaliação na compreensão eajuizamento sobre os processos pedagógicos e as aprendizagens, é possível perspetivar funções mais amplas dos processos avaliativos. Noutras palavras, neste caso as de Perrenoud (1999, p. 13), «a avaliação não é um fim em si mesmo».

Efetivamente, há um conjunto muito variado de funções associadas à avaliação – uma multifuncionalidade avaliativa –, por vezes até existindo desideratos avaliativos não coincidentes ou mesmo contraditórios.

No presente texto, e partindo dos trabalhos de Diogo (2010) e de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008), sugiro que atentemos em sete funções da avaliação:

1. Função de significação pedagógica: através da avaliação percebe-se aquilo que os diferentes agentes, estabelecimentos e/ou sistemas educativos consideram, ou não, importante (conteúdos, áreas disciplinares, critérios considerados, ...). Simplificando o raciocínio, avalia-se o que é (tido como) importante e não se avalia o que é (entendido como) insignificante ou secundário (Santos Guerra, 2015). Por conseguinte, a avaliação estabelece-se como um processo de atribuição de significado e relevância pedagógica a cada uma das experiências pedagógico-curriculares e, ainda, à própria aprendizagem. Por via da avaliação consagram-se e legitimam-se as ideias de *bom aluno*, *sucesso* ou *insucesso escolar* e *valor educativo*, por exemplo.

Se determinado conteúdo ou domínio não tem implicação direta nos processos de avaliação é entendido, pelos estudantes e restante comunidade educativa, como menos relevante, com menor necessidade de estudo e de aprendizagem, quando comparado com outros que interagem recorrentemente com as dinâmicas avaliativas. Por sua vez, se os instrumentos de avaliação privilegiam, de forma sistemática, competências como a memorização ou a aplicação de regras ou algoritmos, essas serão as competências encaradas como pedagogicamente mais relevantes.

2. Função informativa: como vimos, os processos de avaliação implicam a recolha e análise de dados, necessários para informar diferentes agentes educativos. Através da avaliação, os professores recolhem diferentes informações associadas, por exemplo, à adequação dos métodos pedagógico-curriculares selecionados, ao ajuste dos propósitos educativos; à qualidade dos materiais ou recursos didáticos escolhidos e, até, à pertinência da sua própria ação. Os estudantes,

por sua vez, obtêm informações sobre, por exemplo, a sua aprendizagem, o seu percurso formativo, o seu sucesso (ou possível insucesso) escolar e a adequação dos seus métodos de estudo.

É importante, porém, não circunscrever esta função a docentes e educandos. Tanto a organização escolar, como os encarregados de educação e as estruturas sociais mais alargadas obtêm, igualmente, informações relevantes (Rosales López, 2014). Desta forma, creio ser importante não minorizar os modos como se desenvolvem mecanismos de comunicação destas informações no interior das instituições de ensino e, ainda, em relação ao exterior, nomeadamente como são comunicadas aos encarregados de educação ou a outras estruturas educativas.

3. Função de orientação ou regulação: à semelhança do que pensa Hadji (2001, p.122), penso ser importante olharmos a avaliação como uma «atividade de orientação [porque] inscreve-se no âmbito de uma regulação, isto é, da otimização de um funcionamento por meio da utilização da adequada da informação». Nesta linha de pensamento, a avaliação destaca-se como um efetivo processo de melhoria da experiência curricular e, também, das aprendizagens dos estudantes (Eisner, 2005).

Por conseguinte, acredito ser importante pensarmos a avaliação como um alicerce fundamental e indissociável dos processos de melhoria, decorrente, pelo menos em parte, da sua função informativa. Desta forma, ao existir uma informação mais aprimorada, na sua dimensão quantitativa e qualitativa, os diferentes agentes têm a possibilidade ter uma *maior repercussão na marcha do ensino* (Zabalza, 2000). Como tal, é importante que a avaliação não se circunscreva apenas aos alunos, mas possibilite uma análise mais integrada de todo o processo – dinâmica dos professores, estruturas curriculares formais, contextos organizacionais e educativos, entre outras – como forma de contribuir para dinâmicas de orientação e regulação das práticas (de docentes e educandos), das condições das instituições, dos documentos curriculares, entre outros.

4. Função pedagógica ou formadora: com progressivo reconhecimento e sustentação teórica, sobressai a centralidade da avaliação nos processos de ensino e, particularmente, nas aprendizagens dos estudantes.

De facto, a avaliação é inerente ao processo e à experiência pedagógica, como eixo fundamental para que alunos e professores possam desenvolver um trabalho mais sistemático, que não só concorre para a melhoria dos processos como se estabelece como um alicerce matricial para uma aprendizagem mais sustentada, significativa e duradoura. Retomarei esta função, com maior detalhe, no capítulo 3.2.3.

5. Função motivadora: como explicitarei, a partir da investigação de Matias Alves e Cabral (2015), a avaliação pode ter um profundo impacto na forma como os estudantes perspetivam a escola, como se relacionam com a aprendizagem e, até, como esboçam o seu autoconceito.

A avaliação poderá, então, ser altamente motivadora para os estudantes que têm maior sucesso e, em sentido contrário, especialmente castigadora para os estudantes com maiores dificuldades (Torrance, 2012). Como nos recordam Diogo (2010) e Fernandes (2004), a dimensão motivadora da avaliação não está nem circunscrita a uma determinada técnica ou instrumento específico, nem contribui sempre para aumentar a motivação das crianças.

Deste modo, é *no uso* desta função que temos de atentar. Se a classificação, em sentido estrito, tende a ter o efeito descrito no parágrafo anterior, importa deslindar outras maneiras de inscrever a dimensão motivadora na experiência pedagógica. A título de exemplo, ocorrem-me *feedbacks* mais qualitativos, mesmo em testes escritos; opções para criar condições de sucesso a todos os estudantes; indicações em forma de louvor e/ou indicações de progresso e êxito dos estudantes.

6. Função de certificação: uma dinâmica associada a uma das funções sociais da escola. Emerge, com efeito, a necessidade de estas organizações de ensino certificarem determinada formação ou aprendizagem, ou atribuírem um determinado nível de habilitação, garantindo que o diplomado adquiriu um conjunto de saberes previstos para um dado nível de ensino ou curso. Esta função, tradicionalmente, remete para a avaliação sumativa (Diogo, 2010; Rosales López, 2014).

Convém não esquecermos que esta dimensão da avaliação tem uma relação muito próxima com as expectativas da sociedade em relação às escolas. Numa sociedade que valoriza a hierarquia e a meritocracia, por exemplo, estabelecer-se-ão mecanismos avaliativos pelos quais, através da certificação escolar, se contribui para lógicas de seleção e graduação, com potenciais consequências de ordenação (simbólica ou não) dos indivíduos, em contextos sociais mais alargados (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008).

7. Função de controlo: para finalizar, esclarecer que a avaliação é, também, mobilizada (ou, num sentido mais crítico, instrumentalizada) pelos professores como um mecanismo de controlo da turma, por exemplo, associado à gestão comportamental dos estudantes ou à direção do trabalho desenvolvido (Diogo, 2010).

Pelo menos em parte, esta função de controlo decorre da função de certificação.

Ao existirem mecanismos de certificação, formal, fomentam-se relações de poder, mais ou menos hierarquizantes, pois atribui-se maior poder ao avaliador e menor aos avaliados. Levada ao extremo, a função de controlo poderá consubstanciar-se numa experiência curricular assente na gestão coerciva, criando um ambiente de autoritarismo e intolerância do professor em relação aos estudantes (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Santos Guerra, 2015).

Deixo, ainda, uma nota adicional a propósito da forma como esse controlo poderá, também, ocorrer fora do contexto educativo. Através de provas de avaliação externa, diferentes instituições acabam por, direta ou indiretamente, exercer uma força de controlo sobre as decisões curriculares internas de cada escola, pois condicionam aquilo que é estudado em cada estabelecimento de ensino e, por vezes, o momento em que tal temática é introduzida.

Creio que as funções avançadas nos parágrafos anteriores clarificam o modo como a avaliação se implica num conjunto variado de elementos e propósitos, alguns com maior dimensão pedagógica, outros com uma dimensão mais administrativa ou institucional.

Em diferentes momentos ou períodos da experiência escolar, atribuímos uma importância também diferente às funções acima indicadas. No final de um ciclo de ensino, a certificação terá maior impacto, uma vez que é, nessa altura, que se confere um determinado grau ou nível de habilitação escolar e/ou profissional. No fim de cada período, a função informativa parece prevalecer, porquanto as escolas procuram informar os estudantes e encarregados de educação sobre o percurso formativo de cada uma das crianças.

Ao tomarmos em atenção esta multifuncionalidade da avaliação, parece-me que se torna menos enevoada a existência de diferentes tempos associados a este processo. Assim, sugiro que, de seguida, analisemos como, em diferentes momentos, a avaliação adquire finalidades e características próprias.

3.2.2. Tempos da avaliação

Como adiantei antes, existe uma certa tradição de se criar uma dissonância entre os momentos de ensino e de aprendizagem e os momentos de avaliação; ou seja, o período de adequação das dinâmicas avaliativas será posterior à experiência pedagógico-curricular (Diogo, 2010; Duarte & Moreira, 2020; 2021). Porém, o *paradigma emergente*, ao conferir uma dimensão processual à avaliação, permite-nos discutir outros posicionamentos que não circunscrevem a avaliação a um único tempo, proporcionando uma conceptualização mais flexível e dinâmica, que prevê a inscrição e interação sistemáticas da avaliação nos/com os processos formativos.

Penso ser importante analisar estes tempos da avaliação tomando em atenção

dois referenciais distintos: por um lado, a relação da disposição temporal em relação à experiência pedagógica; por outro lado, a distribuição temporal da avaliação ao longo do período escolar.

Iniciaremos pelo primeiro, aliás como faz sentido! Como me foco na relação temporal entre os períodos de avaliação e os períodos da experiência pedagógico-curricular ou da mediação didática, creio que será possível definir duas categorias distintas: i) *avaliação assíncrona*, quando não existe uma simultaneidade entre os momentos de avaliação e os processos de ensino; ii) *avaliação síncrona*, quando existe uma justaposição entre os períodos formativos e os períodos avaliativos. Suportando-me no trabalho de Rosales López (2014), ligo a ideia de *tipologias de avaliação* àquelas categorias, conforme apresentado na tabela seguinte.

Tabela 3: Tipologias de avaliação

Avaliação assíncrona inicial	Avaliação síncrona Mediação didática	Avaliação assíncrona final
------------------------------	--	----------------------------

Antes de avançar com a explicitação de cada uma das três tipologias criadas e enunciadas, é importante esclarecer a dimensão temporal associada à mediação didática. Para a presente discussão, reporto-me a possibilidades várias, a esse nível temporal: uma aula, uma unidade didática, um período letivo, um ano ou, até, um ciclo de estudos.

A (avaliação) síncrona ou assíncrona estará, então, dependente do período temporal que considerarmos. Por exemplo, um teste inicial a um determinado tema – Expansão marítima portuguesa:

- a) em relação à unidade didática a iniciar após esse teste, esse instrumento será coincidente com uma *avaliação assíncrona inicial*;
- b) em relação ao período letivo, esse instrumento enquadrar-se-á na *avaliação síncrona*.

Esta diversidade de posicionamentos possibilita, igualmente, uma pluralidade de desenhos e organizações pedagógico-avaliativas, que não têm que corresponder, exatamente, ao modelo genérico e explicativo apresentado. A tabela seguinte, por exemplo, permite ilustrar outra organização, assente em unidades pedagógicas.

Tabela 4: Relação da avaliação com a mediação didática

Avaliação assíncrona inicial 1	Avaliação síncrona		Avaliação assíncrona final 1 e 2	-	Avaliação assíncrona inicial 4
-	Unidade pedagógica 1	Unidade pedagógica 2	-	Unidade pedagógica 3	-

Importa, agora, clarificar um pouco mais cada uma das tipologias de avaliação estabelecidas.

A *avaliação assíncrona inicial* associa-se a um momento de avaliação, anterior à mediação didática, que tem como principal propósito compreender os conhecimentos ou concepções prévias dos alunos face aos saberes curriculares a serem abordados. Como nos explica Rosales López (2014), quando nos estamos a referir a uma *avaliação assíncrona inicial* em princípio de ciclo, por exemplo, este processo avaliativo poderá integrar um conjunto muito variado de agentes como os próprios alunos, pais, encarregados de educação e, até, colegas dos níveis de ensino anteriores. De uma outra forma, implicará a análise dos processos dos alunos e de todos os documentos tanto do domínio pedagógico como do administrativo, além de relatórios técnicos de outros profissionais (como Psicólogos, Terapeutas da Fala, ...), para um conhecimento mais amplo dos estudantes. Se nos estivermos a referir a uma unidade didática, emergem outras estratégias, talvez mais informais – uma ‘chuva de ideias’ ou uma discussão inicial com os estudantes –, que contribuem, igualmente, para um conhecimento mais aprimorado dos seus saberes e competências.

Por sua vez, a *avaliação assíncrona final* remete para os processos avaliativos que ocorrem após a mediação didática, como forma de se avaliar aquilo que os estudantes aprenderam durante certo período formativo já acontecido. Este tempo avaliativo é, aparentemente, aquele com maior expressão nas diferentes realidades escolares e, talvez, com maior influência no imaginário comum (Diogo, 2010; Zabalza, 2000). Muitas vezes, uma concepção muito estrita desta avaliação evoca conceitos como *verificar* ou *testar*, porque especialmente focada na *prestação formal* dos alunos e concretizada por via de diferentes instrumentos, dos quais se destacam os testes de avaliação de período, ano ou ciclo. Nesta senda, as provas finais de ano, exames finais de ciclo ou as provas de aptidão profissional, são, porventura, os instrumentos que melhor corporizam esta concepção.

Mais uma vez socorrendo-me do trabalho de Rosales López (2014), este período avaliativo poderá impelir uma reflexão mais abrangente sobre as aprendizagens dos alunos, os processos pedagógicos considerados, as características da instituição escolar. Ainda que a *avaliação assíncrona final* tenha, tradicionalmente, um especial peso no percurso escolar dos estudantes – associado à sua (potencial) retenção, à conclusão de um curso ou ao acesso ao ensino superior – é também possível pensá-la de acordo com a sua potencialidade de *renovação pedagógica* e organizacional.

Por fim, clarifico ainda aquilo que entendo como *avaliação síncrona*.

A categorização aqui apresentada tem por base a existência, ou não, de uma

relação temporal entre mediação didática e processos avaliativos. Dada esta particularidade, e recorrendo, agora, ao pensamento de Zabalza (2000), encaro a *avaliação síncrona* como oposição à *avaliação diacrónica*. Enquanto esta segunda pressupõe que «a avaliação é um acontecimento isolado, estanque e independente» (p.225), a primeira pressupõe a coexistência da avaliação e da mediação didática. Permite, pois, um conjunto muito variado de opções avaliativas, como processos mais informais assentes no diálogo, a utilização de instrumentos regulares – ‘questões de aula’ ou ‘testes de avaliação parcelares’ – ou, ainda, a opção pelo uso do portefólio, que se estabelece na interatividade entre aprendizagem-avaliação.

Como indiquei no início de 3.2.2, quis analisar os tempos da avaliação em relação a dois referenciais. Estando o primeiro já abordado, olho, agora, para o segundo: a forma como a avaliação se desenvolve ao longo do tempo escolar.

Como transparece nas duas tabelas anteriores, ao longo da experiência escolar, existem momentos isolados para a avaliação, sendo possível estabelecerem-se as suas barreiras temporais de modo mais ou menos claro. Aliás, é o que sucede com as provas de avaliação final ou as questões de aula, que decorrem num período específico, em que é possível definir o seu início e fim. Porém, diferentes autores (Diogo, 2010; Hadji, 2001; Fernandes, 2006; ...) têm defendido outra forma de pensar os processos avaliativos, valorizando, antes, o conceito de avaliação contínua.

Para continuar esta reflexão, parece-me fazer sentido mobilizar o conceito de *discreta* e *contínua*, no domínio dos estudos estatísticos/probabilísticos (Coutinho, 2013). Na análise estatística, podemos identificar uma distribuição contínua (cf. gráfico 1) quando há uma variável contínua em estudo (por exemplo, a idade, a massa corporal, ...), ou seja, aquela que permite um *continuum* sem qualquer interrupção. Num outro sentido, são reconhecidas as variáveis discretas (por exemplo, número de filhos, número de alunos por turma, ...) que resultam numa distribuição discreta (cf. gráfico 2), isto é, uma distribuição em que é possível identificar as fronteiras de cada variável.

Gráfico 1: Gráfico de crescimento (cm)

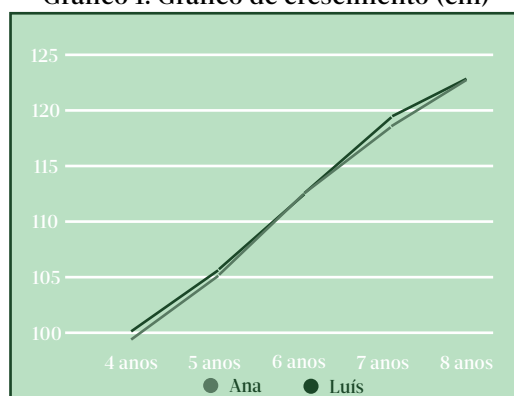
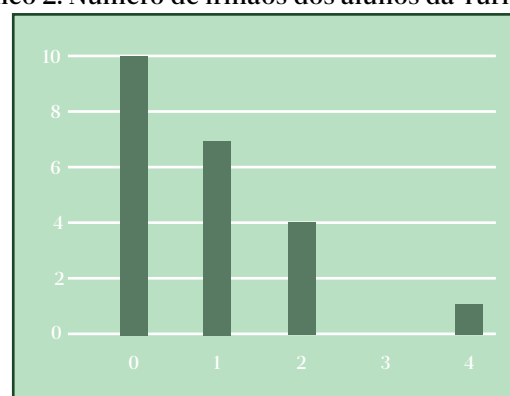


Gráfico 2: Número de irmãos dos alunos da Turma A



Tomando essa ideia como referência e, ainda, os contributos de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008), opto por equacionar a avaliação de acordo com três tipologias distintas:

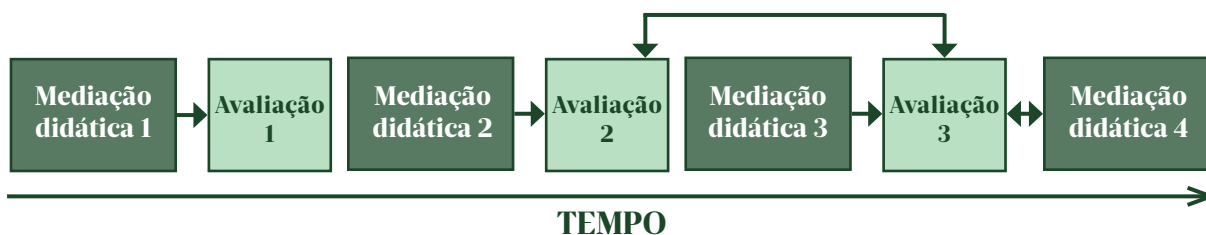
Avaliação discreta – está associada a uma organização curricular pela qual os momentos de avaliação surgem de forma fragmentada, sem qualquer relação ou articulação entre si ou, então, com o momento da mediação didática. Cada período de avaliação é completamente autónomo, isolado dos restantes e, uma vez mais, isolado da mediação didática. Como exemplo ilustrativo, destaco as provas de avaliação externa, que estão enquadradas no tempo e, igualmente, têm uma relação pouco direta com os processos de melhoria da ação pedagógica.

Esquema 3: Avaliação discreta



Avaliação continuada – este conceito possibilita alguma relação entre os momentos de avaliação, assim como algum diálogo com as dinâmicas de ensino. No entanto, estabelece-se como um processo fragmentado, sendo possível definir os limites temporais da avaliação e aqueles outros relacionados com as dinâmicas de interação didática. Embora possa existir alguma interatividade entre a avaliação e o ensino, esta não é sistemática, mas pontual. Para exemplificar este conceito, atentemos nas pequenas provas, escritas ou orais, que os professores desenvolvem em aula, nomeadamente as ‘questões de aula’. Tais provas permitem que a avaliação se desenvolva ao longo do processo, não implicando, portanto, um único momento avaliativo, no final. Não obstante, é possível reconhecer a dicotomia momento de avaliação-momento de ensino, porque tais opções avaliativas surgem, de novo, especialmente definidas no espaço. Por fim, mesmo que o docente tome em consideração os resultados dessas provas para alterar alguma dinâmica curricular, essa relação não está sempre presente.

Esquema 4: Avaliação continuada



Avaliação contínua – a ideia de avaliação contínua prevê uma lógica bastante mais interativa entre os diferentes momentos de avaliação, assim como entre cada uma das experiências de ensino. Os limites temporais (e operacionais, como discutirei em 3.2.3) são substancialmente mais difíceis de estabelecer, dado que ensino-avaliação-aprendizagem emergem como um tríptico profundamente dialogante e articulado. Recuperando alguns exemplos anteriores, a opção por processos de avaliação mais informais, relacionados com a observação naturalista e com o diálogo contínuo sobre o ensino e a aprendizagem ou a utilização de estratégias assentes num trabalho próximo com alunos, pelas quais os mesmos têm a oportunidade de o avaliar em conjunto com o professor, de debater opções de melhoria e continuar o seu percurso, parecem convergir com esta conceção de avaliação contínua.

Esquema 5: Avaliação contínua



3.2.3. Sentidos pedagógicos da avaliação

É sobre a articulação entre avaliação, mediação pedagógica e aprendizagem que focarei a reflexão dos próximos parágrafos.

Partindo de inúmeros trabalhos (Diogo, 2010; Fernandes, 2004; Hadji, 2001; Perrenau, 1999; Rosales López, 2007; 2014; ...), saliento que a categorização mais comum associada às modalidades de avaliação incide em três formas complementares: avaliação diagnóstica/prognóstica, avaliação formativa e avaliação sumativa/cumulativa.

Avaliação diagnóstica e/ou avaliação prognóstica – tradicionalmente associada à avaliação assíncrona inicial, assentava na ideia de que a avaliação diagnóstica contribuiria, acima de tudo, numa análise inicial, para melhor se compreenderem os educandos e contextos. Progressivamente, sem perder esse enquadramento, a avaliação diagnóstica foi integrando uma dimensão mais contínua, relacionada com processos e estratégias que, ao longo da experiência escolar, permitem fazer um balanço das dificuldades, necessidades ou facilidades dos estudantes (Hadji, 2001) e adaptar as opções didático-curriculares. Assumiu, assim, uma dimensão mais interativa com a experiência curricular.

Atualmente, reconhece-se que a avaliação diagnóstica não tem que ocorrer em *momentos temporais determinados* (Diogo, 2010), porquanto o seu valor formativo se alicerça numa compreensão e/ou conhecimento mais aprimorado dos estudantes

e dos seus saberes, como processo essencial para a (re)orientação da ação didática. Num sentido complementar, esta avaliação surge como especialmente relevante para a definição estratégica de processos avaliativos subsequentes, podendo, por exemplo, servir como um elemento estruturante para a definição de critérios de avaliação mais pessoalizados (Rosales López, 2014).

Avaliação formativa – esta modalidade de avaliação tem-se afirmado, de forma crescente, como elemento central das reflexões pedagógicas e avaliativas, pelo reconhecido valor educativo do *feedback*. Nas palavras de Rosales López (2007, p.308), a avaliação formativa liga-se a uma «série de decisões que se vão projetar na procura de procedimentos e recursos alternativos para melhorar a compreensão, a motivação e o ritmo de trabalho» dos estudantes. Tal entendimento, como fui avançando em 3.1, rompe com as lógicas mais tradicionais, e ainda dominantes, sobre o que é a avaliação e quais são os seus princípios e funções pedagógicas.

Acima de tudo, a avaliação formativa inscreve-se numa ação pedagógica diferenciadora que visa contribuir para o sucesso escolar de cada um dos estudantes e para a renovação de estratégias didáticas (Perrenoud, 1999), convergindo com a preocupação dos professores em desenvolverem experiências pedagógico-curriculares favoráveis a aprendizagens duradouras e capazes de potenciar a criação de sentido para as diversas realidades (humanas, sociais, naturais, ambientais, ...) e, igualmente, de si próprio.

Explicando por outras palavras, e recorrendo ao trabalho de Diogo (2010), a avaliação formativa pressupõe processos de regulação – regulação das práticas letivas, regulação da relação dos estudantes com a escola, regulação das aprendizagens, mais ou menos autónomas, entre outras. Sobressai, assim, o seu carácter contínuo e sistemático, de responsabilidade co-partilhada entre professores e alunos, contributo fundamental para a melhoria dos processos de desenvolvimento e vivência curricular.

Avaliação sumativa ou *avaliação cumulativa* – uma vez mais, esta modalidade de avaliação é aquela que detém maior tradição no âmbito da cultura escolar ocidental. Na sua interpretação mais comum, contempla a atribuição de uma dada classificação, numa escala predeterminada ('Muito Bom'; 'Não satisfaz'; '15 valores'; ...), no fim de uma unidade temporal (uma unidade didática, um período, um ano, um ciclo de estudos, ...).

Essa atribuição de um certo valor faz convergir a avaliação sumativa com lógicas associadas à classificação dos estudantes, à sua comparação face a uma determinada norma ou, então, em relação aos restantes colegas e centradas, sobretudo, no produto final da aprendizagem (Santos Guerra, 2015).

Porém, poder-se-á pensar a avaliação sumativa de uma outra forma, por exemplo, com base numa *visão de síntese* (Diogo, 2010) das aprendizagens dos estudantes, como resultado de uma reflexão e valoração gerais e integradas de um processo formativo que terminou. Num outro sentido, a avaliação sumativa pode ser o resultado, cumulativo, dos processos de avaliação anteriores, quebrando a sua faceta fragmentada (Hadji, 2001; Rosales López, 2014). Nestas linhas de pensamento, pese embora a avaliação sumativa se refira, igualmente, a uma determinada escala de valor, não tem que surgir de forma desconectada ou artificial em relação à totalidade da experiência pedagógico-curricular anterior, sendo, antes, entedida como um resultado para o qual concorrem todos os processos didáticos e avaliativos anteriores.

A última nota quanto à avaliação é especialmente relevante. Nos dias que correm, estas três modalidades de avaliação não são enquadradas como mutuamente exclusivas. Com um outro rumo, privilegia-se uma interação entre as três, reconhecendo-se que as dinâmicas e instrumentos de avaliação podem, com recorrência, e em simultâneo, assumir funções diagnósticas, formativas e sumativas.

Mais do que se estabelecerem como limites conceptuais rígidos, estas três conceções de avaliação emergem como lentes de análise das experiências pedagógico-curriculares, permitindo-nos refletir sobre o modo como as diferentes estratégias consideradas convergem, ou não, com as finalidades diagnósticas, formativas e sumativas.

Nesse sentido, poderão existir momentos que, numa primeira fase, assumem uma mais evidente função formativa, mas que, mais tarde, permitem uma reflexão sumativa do período, por exemplo. Mesmo os testes de avaliação, que, genericamente, remetem para a avaliação sumativa, têm o potencial de se estabelecerem como instrumentos de avaliação formativa, se contribuírem, por exemplo, para que os estudantes se consciencializem das suas dificuldades e compreendam o que erraram, como erraram e por que erraram.

Ainda a propósito da relação entre a avaliação e as aprendizagens dos estudantes, gostaria de destacar duas organizações distintas, sugeridas por Torrance em múltiplos trabalhos seus (2011; 2012; 2017; 2018). Embora se tratem de enquadramentos conceptuais menos discutidos, creio que têm um valor singular para se pensarem os processos avaliativos e a sua potencial implicação na aprendizagem. Atentemos nas definições abaixo:

Avaliação das aprendizagens: esta ideia prende-se com as noções mais clássicas da avaliação, isto é, aquela lógica de verificação de aprendizagens anteriores. Mesmo que assumamos entendimentos mais abrangentes, relacionados com a reflexão ou a

análise multiperspetivada, a avaliação tende a destacar-se como um olhar sobre o passado, sobre as aprendizagens que já ocorreram.

Avaliação para as aprendizagens: mais próxima de uma tendência internacional de se pensar a avaliação ao serviço das aprendizagens. É uma espécie de catalisador para novas aprendizagens futuras. Por conseguinte, mais do que procurar verificar o que o aluno aprendeu ou não, a avaliação considera-se pela sua potencialidade educativa e formativa, isto é, como geradora de posteriores conhecimentos ou saberes dos estudantes e, acrescento, dos docentes.

Avaliação como aprendizagem: um entendimento teórico criticado pelo autor, que nos alerta para o facto de se desenvolverem sistemas de avaliação que, por si só, são tomados como elementos de aprendizagem. Dadas as tendências internacionais de avaliação externa, os processos de avaliação interna irão contribuir, acima de tudo, para que os estudantes tenham bons resultados na avaliação externa. Na realidade portuguesa, por exemplo, poderemos identificar a apropriação, pelos docentes, de instrumentos, tipologias de questões e critérios de avaliação próximos dos que são considerados pelos exames nacionais. Assim, através da avaliação interna (provas escritas), os estudantes aprendem, acima de tudo, a desenvolverem estratégias de resposta que vão ao encontro daquilo que é, externamente, pretendido (exames nacionais).

Apesar desta crítica do autor, à qual sou especialmente sensível, sugiro que interpretemos a *avaliação como aprendizagem* de outra forma: como uma categoria referente a processos avaliativos que, de modo subjacente, induzem a aprendizagem curricular. Aqui enquadro estratégias como o portefólio, que permite aos alunos construírem a sua aprendizagem à medida que o desenvolvem ou, então, pequenos exercícios de auto-correção ou auto-avaliação (individual e/ou em grupo), pelos quais o professor auxilia os estudantes a tomarem consciência do que erraram, das razões para tal e de como podem superar as suas dificuldades.

O mesmo autor (Torrance, 2012) avança, ainda, com outras três categorias especialmente acutilantes, e que explicitam a forma como as estratégias vivenciadas em contexto escolar podem, efetivamente, corresponder a uma avaliação formativa. Leiam-se as respetivas explicações:

Avaliação conformativa: processos de avaliação que, apesar de definidos como avaliação formativa, incorrem em lógicas instrumentais ou inflexíveis. Decorrem de pressões para se identificarem, de forma muito transparente, os objetivos de aprendizagem, critérios de avaliação/correção e o *feedback*. Essa transparência visa,

acima de tudo, estabelecer-se como uma forma de os estudantes, autonomamente, mostrarem ter atingido tais objetivos de aprendizagem, de acordo com os critérios também explicitados.

Esta dinâmica avaliativa pressupõe, assim, a existência de um conjunto muito estruturado de objetivos predefinidos, que não são discutidos nem refletidos com os estudantes; critérios de avaliação entendidos como as circunstâncias ideais (ou únicas) para evidenciar a aprendizagem de determinado objetivo ou conteúdo; o *feedback* como um mecanismo de regulação e de encaminhamento da aprendizagem de cada um dos estudantes face aos critérios preestabelecidos.

A avaliação é, pois, *conformativa*, porque não possibilita o envolvimento dos estudantes, surgindo todos os propósitos e dinâmicas desenhados *à priori*, e porque mitiga ou nega a pluralidade de pensamentos, sustentando-se em critérios e práticas gerais e universais, que diminuem a capacidade de os estudantes (e, de certa forma, de os professores) se posicionarem, refletirem e ajuizarem.

Avaliação deformativa: «o *feedback* formativo [não vai ter] sempre um impacto positivo no aluno» (Toraance, 2012, pp. 323-333). No entender do autor, generalizou-se uma concepção linear do processo de avaliação formativa, cuja função primordial era, através do *feedback*, diminuir a distância (*close the gap*) entre os padrões (*standards*) ou os objetivos de aprendizagem e a situação inicial do estudante. E assim se minorizou a possibilidade de existirem outros saberes especialmente relevantes a serem considerados, outras formas de pensar o problema, outros objetivos mais adequados ou, até, outros modos de chegar a esses objetivos.

A avaliação *deformativa* liga-se, ainda, a uma tendência de desconsiderar o impacto emocional e relacional do *feedback*. Como nos explica o autor, «fornecer e receber *feedback* é um processo emocional altamente exigente, com impacto nas identidades e noções de autoestima dos alunos» (p.334). Deste modo, mesmo em descrições avaliativas mais longas, é importante ponderarmos o impacto desta valoração – em particular, se desenvolvida em relação a um referencial universal e genérico –, pois tais comentários poderão ter implicações negativas em cada um dos educandos e na sua aprendizagem.

Para contrariar a dimensão *deformativa* da avaliação é necessário interpretar e perspetivar o *feedback* a partir de uma abordagem mais integrada, tanto no que concerne à globalidade dos saberes curriculares como relativamente ao impacto pessoal que pode ter, nomeadamente na interação entre pares. É essencial, nesse sentido, um entendimento mais *dialogal* e de *mediação* entre professor, aluno, as suas expectativas, as suas experiências e conhecimentos prévios, entre outros.

Avaliação transformativa: avaliação que não se circunscreve a uma análise parcelar do projeto ou do trabalho a apresentar (enquanto instrumento de avaliação considerado), mas que contribui para que os estudantes desenvolvam uma consciência, a longo prazo, dos critérios de qualidade ou correção sobre o que estão a aprender. Não basta assumir uma interpretação limitada, restritiva e formalística associada aos critérios de avaliação, sendo imperiosa uma visão mais integrada e global dos processos de aprendizagem, e por inerência da avaliação, que integram outras formas de pensar a mediação didática e, igualmente, outros resultados possíveis da experiência pedagógico-curricular

Portanto, uma *avaliação transformativa* deverá assumir-se como a *construção de um juízo*, aberto a críticas e reflexões mais alargadas. Torrance (2012) sustenta que é na reflexão dialógica com os estudantes que se constroem os referenciais avaliativos, que se possibilita a sua (re)configuração e, por inerência, que se (re)constroem potenciais dinâmicas pedagógicas.

Como esclarece o autor:

precisamos de compreender a nossa [dos professores] tarefa como sendo uma de colaboração com os estudantes para promover a aprendizagem; de estar atentos à existência de resultados imprevisíveis e, de facto, considerar a construção de resultados imprevisíveis e não intencionais como uma indicação de sucesso, não de falta de cumprimento do programa. Precisamos de tornar as regras do jogo tão transparentes quanto possível, mas também precisamos de tentar comunicar que ficaríamos felizes em ver as regras do jogo mudarem, se alguém surgir com regras melhores (Torrance, 2012, p.339).

Gostaria de assinalar, ainda, a ideia de *meta-avaliação*, apontada por Torrance (2012) e Rosales López (2007; 2014), este último focando a importância de se refletir e de se avaliar os processos e instrumentos de avaliação considerados. Como elemento pedagógico-curricular, a *avaliação da avaliação* assume particular potencialidade, sobretudo como modo de se clarificarem escolhas tomadas, os seus impactos na aprendizagem e nos resultados dos alunos e, fundamentalmente, a necessidade de se alterar e melhorar.

Para finalizar, sublinho que outras categorizações seriam, naturalmente, possíveis. Parece-me, porém que, nas últimas linhas, consegui aclarar a efetiva multiplicidade de posicionamentos relacionados com a avaliação e, ainda, avançar com um referencial teórico que nos permite analisar e refletir sobre as dinâmicas e as realidades pedagógico-curriculares.

3.3. Métodos e instrumentos

Como nos esclarecem Denzin e Lincoln (2017, p.45) «não há uma janela clara para a vida interior de um indivíduo». Essa ideia é especialmente pertinente quando a integramos no domínio da avaliação curricular, por ilustrar a complexidade de se compreender aquilo que foram os processos de ensino e, conseqüentemente, as suas implicações na aprendizagem dos estudantes.

Antes mesmo de uma exposição mais conceptual, deixo uma breve nota: não raras vezes, creio que nos focamos mais em avaliar o conhecimento dos estudantes e não tanto as suas aprendizagens. Quero com isto dizer que os processos de avaliação, tradicionalmente, mais nos indicam aquilo que os estudantes sabem do que aquilo que aprenderam ao longo das diferentes experiências pedagógico-curriculares. Tal deve-se, essencialmente, à opção por métodos e instrumentos de recolha de dados que, dada a sua natureza epistemológica, não contribuem, de facto, para a construção de um *corpus* de dados sobre a aprendizagem. Refiro, por exemplo, as provas tradicionais. Embora o seu nome, 'teste', pudesse evidenciar uma lógica de testagem das aprendizagens subjacente ao paradigma tradicional, na realidade, não convergem com esse propósito. Com tal opção avaliativa, apenas conseguimos compreender o que o aluno sabe naquele momento. O único modo de um teste nos elucidar sobre o progresso formativo dos estudantes seria assumir que, antes da experiência formativa, os estudantes nada sabiam e que tudo o que agora sabem corresponde à sua aprendizagem decorrente da mediação didática. Constatamos, porém, que tal é objetivamente falso.

O que até agora abordei permite-nos compreender a dificuldade associada aos processos de avaliação e, em simultâneo, a necessidade de se ponderar a forma como os diferentes métodos e instrumentos nos permitem, ou não, recolher dados complementares e favoráveis a uma análise mais sustentada e pluriperspetivada. Na verdade, diferentes estratégias avaliativas proporcionam-nos diferentes dados sobre o ensino e a aprendizagem, pelo que precisamos de refletir sobre o modo como as articulamos com coerência.

Para melhor discutirmos estas ideias, e a partir da leitura de diversos trabalhos (Coutinho, 2013; Guba & Lincoln, 1981; Rosales López, 2014), sugiro que enquadremos a avaliação de acordo com quatro métodos distintos: i) métodos não intrusivos; ii) observação; iii) entrevistas; iv) provas convencionais.

A dimensão criterial: breves notas

Antes de discutir com maior pormenor as questões metodológicas, opto por mencionar, com explicação posterior, um elemento que é transversal a toda a dinâmica avaliativa, estando vinculado a qualquer método ou instrumento: os critérios.

Se atendermos ao trabalho de Zabalza (2000), os critérios são *marcos de referência* para ajuizar, corrigir ou classificar. São, portanto, eixos orientadores, em grande medida interativos com os propósitos e finalidades educativas, porque, entre outros elementos, permitem atribuir valor ou significado a determinado dado, mapear certo parâmetro, considerar a resposta correta ou incorreta ou, também, determinar os princípios pelos quais optamos por uma nota e não outra.

Santos Guerra (2015), na sua ótica, sublinha que a utilização de critérios difusos, inadequados ao que se pretende avaliar ou, então, inexplicavelmente variáveis contribui tanto para processos de avaliação arbitrários e pouco rigorosos, como para uma conceção de injustiça por parte dos estudantes, que não entendem determinada nota ou comentário. Por isso mesmo, será estruturante assumir os critérios como um elemento essencial no domínio da avaliação.

Nesse seguimento, elenco três tipologias nas quais se podem integrar os critérios de avaliação:

i) critérios de correção - relacionam-se com os referenciais que orientam o processo de correção de uma qualquer dinâmica avaliativa; através deles é possível identificar, por exemplo, as respostas que são corretas ou os procedimentos laboratoriais tidos como adequados.

O documento mais ilustrativo corresponde, talvez, aos critérios de correção dos exames nacionais ou das provas de aferição, que visam «assegurar que os critérios e os padrões de correção são uniformes» (Fernandes, 2004, p.34). Não obstante, estes critérios são importantes para outros contextos formativos, apoiando o *feedback* do docente em diferentes componentes curriculares (adequação de uma determinada técnica de canto, a correção da cambalhota, a utilização precisa de determinado instrumento de medição, entre muitos outros).

ii) critérios de classificação - são orientações que conduzem ou estruturam os processos de classificação de uma qualquer prova, instrumento ou tarefa de avaliação e, ainda, a avaliação sumativa no final de um período, ano ou ciclo de estudos. Auxiliam, portanto, a atribuição de uma determinada nota, de acordo com uma escala predefinida, negando, como consequência, lógicas de arbitrariedade classificativa.

Como exemplo, destacam-se as indicações ‘anexas’ aos exames ou provas de aferição nacionais, que não só são guias sobre como corrigir as respostas, como também determinam os processos de classificação que lhe estão inerentes.

É, contudo, importante não limitar a sua utilização às provas convencionais, dado que poderão ser integrados num conjunto amplo de processos ou momentos, como a classificação de final de período ou classificação de uma apresentação,

como se evidencia pelos seguintes exemplos:

Exemplo 1: Critérios de classificação do final do 5.º ano (HGP)

Critérios de classificação (História e Geografia de Portugal)	
Nível	Articuladores de sentido (perfil)
Nível 5	O estudante é capaz de estabelecer várias articulações evidentes entre o domínio da Geografia e da História (de Portugal). Reconhece-se a capacidade de o estudante mobilizar os seus conhecimentos para a interpretação da realidade social e geográfica presente. O estudante consegue posicionar-se criticamente em relação a acontecimentos e/ou processos, enquadrando-os histórica e geograficamente.
Nível 4	O estudante é capaz de estabelecer algumas relações entre o domínio da Geografia e da História (de Portugal). Reconhece-se uma crescente capacidade de o estudante mobilizar os seus conhecimentos para a interpretação da realidade social e geográfica presente. O estudante consegue posicionar-se em relação a acontecimentos e/ou processos, contextualizando-os no tempo e no espaço.
Nível 3	O estudante consegue, com dificuldade, estabelecer relações entre o domínio da Geografia e da História (de Portugal). É capaz de relacionar alguns fenómenos contemporâneos com outros momentos históricos ou com outras realidades geográficas. O estudante consegue localizar cronológica e espacialmente acontecimentos e/ou processos.
Nível 2	O estudante é apenas capaz de identificar fenómenos geográficos ou acontecimentos/personalidades históricas.
Nível 1	Não atinge qualquer objetivo associado à componente de História e Geografia de Portugal.

Exemplo 2: Critérios de classificação de uma apresentação (20 valores)

Critérios de classificação de uma apresentação					
Critérios	Articuladores de sentido				
<u>Adequação da informação</u> (5 valores)	[5 valores] Informação adequada, sem qualquer erro científico e com mais dados do que os apresentados no manual.	[4 valores]	[3 valores] Informação adequada, sem qualquer erro científico grave, mas que podia ser mais detalhada.	[2 valores]	[1 valor] Presença de vários erros científicos, inclusive contraditórios face ao apresentado no manual.
<u>Articulação das ideias apresentadas</u> (5 valores)	[5 valores] As ideias são articuladas com base em diferentes inter-relações.	[4 valores]	[3 valores] As ideias são apresentadas, essencialmente, de forma sequencial, mas com coesão.	[2 valores]	[1 valor] As ideias surgem de forma desarticulada, sem relação ou sequencialidade
<u>Capacidade comunicativa</u> (5 valores)	[5 valores] Uso de linguagem rigorosa e cuidada. Postura adequada.	[4 valores]	[3 valores] Uso, pontual, de linguagem cuidada. Postura, às vezes, cuidada.	[2 valores]	[1 valor] Não usa linguagem própria para a apresentação. Postura inadequada.

Critérios de classificação de uma apresentação			
Critérios	Articuladores de sentido		
<u>Distribuição pelos elementos do grupo</u> (2 valores)	[2 valores] Distribuição equilibrada entre os diferentes elementos do grupo.	[1 valor]	[0,5 valores] Distribuição muito desigual entre os diferentes elementos do grupo.
<u>Respeito pelo tempo estabelecido</u> (2 valores)	[2 valores] Variação temporal inferior a 5 minutos.	[1 valor]	[0,5 valores] Variação temporal superior a 10 minutos.
<u>Estética dos diapositivos</u> (1 valor)	[2 valores] Os diapositivos são visualmente agradáveis, com a informação bem distribuída.	[1 valor]	[0,5 valores] Os diapositivos são praticamente ilegíveis, com muita informação ou altamente distrativos.

iii) critérios de apreciação ou valoração - têm maior implicação em processos de avaliação relacionados com parâmetros predominantemente qualitativos, de juízo individual e/ou partilhado. Por exemplo, Diogo (2010) dá conta de modalidades de avaliação ligadas à crítica artística que se aproximam, com evidência, destes critérios, pois assentam «na oportunidade de parar e avaliar, de comentar e justificar, de apreciar e de planear para trabalhos futuros» (Eisner, 2005, p.194). Este último autor associa os processos de avaliação a 'connoisseurship', ou seja, 'arte de apreciação'.

Em certa medida, os critérios de apreciação podem ser encarados como referências que permitem aos avaliadores orientar a sua crítica face a um dado processo ou produto educativo, consubstanciada numa avaliação qualitativa. Concretizo esses critérios, a seguir, com o exemplo 3:

Exemplo 3: Critérios de apreciação ou valoração

Critérios de avaliação de uma obra artística desenvolvida pelos alunos	
Critérios	Crítica
Qualidade técnica	
Criatividade (da ideia ou da técnica)	
Qualidade estética	
Crítica integrada	

No final, importa destacar que os *critérios de correção*, os *critérios de classificação* e os *critérios de apreciação ou valoração* podem interagir, articuladamente, em diferentes momentos ou ser considerados, com variantes, em distintos instrumentos de avaliação. De acordo com os propósitos e, em certa medida, a natureza do que

se pretende avaliar, estabelecer-se-ão particulares critérios.

Tomando como referência os testes escritos, podemos reconhecer a possibilidade de trais instrumentos integrarem, de forma interativa, as três tipologias de critérios acima enunciadas. Num outro sentido, existem experiências e práticas pedagógicas que, como não pressupõe uma avaliação sumativa, não necessitam de critérios de classificação, mas poderão, ainda assim, integrar critérios de correção e/ou critérios de apreciação, por exemplo associados ao modo como o estudante interpreta determinada obra musical ou desenvolve determinada prática laboratorial.

Como nos recorda Diogo (2010), nem sempre os critérios de avaliação e os seus articuladores de sentido se encontram explícitos, em particular quando a avaliação adquire um carácter mais informal. Quer isto dizer que, com certeza, existem momentos e/ou processos de avaliação cujos critérios são considerados de forma implícita, sem uma explicitação ou formulação efetivas. Porém, parece-me necessário notar que, de uma forma ou de outra, os critérios, e os seus respetivos articuladores de sentido, podem ser definidos de acordo com vários posicionamentos.

De entre várias possibilidades, trago-vos a proposta de Rosales López (2007; 2014) e as suas três categorias de critérios:

i) critérios individualizados ou pessoais, quando a avaliação se desenvolve de acordo com referenciais construídos em consonância com as singularidades de cada um dos estudantes ou turmas. Os critérios e articuladores de sentido permitem interpretar as aprendizagens dos estudantes de acordo com os seus progressos específicos e individualizados, sendo a avaliação independente do que é considerado noutras escolas ou noutras turmas.

ii) critérios lógico-científicos, quando são construídos de acordo com o desejável para determinado nível de ensino, de forma interativa com aquilo que são as investigações em distintas áreas do saber, como a didática. Os referentes tomados para a avaliação poderão estar associados a conhecimentos mínimos tidos como essenciais ou a um *corpus* de saber fundamental para determinado nível de ensino.

iii) critérios normativos, quando a avaliação é enquadrada de acordo com uma determinada norma. A nível nacional, poderá corresponder à existência de escalas que se consideram 'normais', associadas a provas homogéneas. A nível de sala de aula, as orientações para a avaliação contemplam valores médios da turma, sendo cada um dos estudantes avaliado em relação a essa média.

Pensar a ação avaliativa

Ouso repetir aquela ideia de combinação ou triangulação de critérios que nos

auxiliam a ter uma olhar mais caleidoscópico das aprendizagens dos estudantes, porque me parece particularmente pertinente.

Denzin e Lincoln (2017, p.58) explicam que «nenhum método consegue captar as variações subtis da experiência humana em curso», pelo que é fundamental saber da multiplicidade de opções metodológicas para se compreender os processos pedagógicos e, inevitavelmente, a aprendizagem dos estudantes.

Os autores avançam até com a ideia de *bricoleur metodológico*, salientando a necessidade de, nos processos investigativos – e eu acrescento nas dinâmicas de avaliação – se integrar, de forma articulada, coesa e complementar, um amplo conjunto de estratégias metodológicas. Por outras palavras, a avaliação não deverá circunscrever-se a uma estratégica única, de validade universal e atemporal, antes coincidindo com um exercício intelectual e eticamente desafiante que, a partir de uma rede de instrumentos e metodologias, analisa e valoriza a experiência curricular e as aprendizagens dos estudantes.

Será pois, a criatividade do avaliador que condicionará a forma como a avaliação é pensada e desenvolvida, uma vez que a pluralidade de instrumentos, metodologias e combinações é incomensurável. Também por isso adquirem outro sentido a *autorreflexão* e a *introspeção intensivas* (Denzin & Lincoln, 2017, p.45), enquanto eixos indissociáveis da avaliação, em contexto escolar, tanto na definição estratégica para a recolha dos dados, como no modo como eles são analisados e avaliados.

Por conseguinte, será importante atentar com maior detalhe nas diferentes possibilidades no domínio dos métodos e instrumentos de avaliação. Apropriando-me, com certa liberdade, da nomenclatura sugerida por Coutinho (2013), principio pelos *métodos não interferentes*.

3.3.1. Métodos não interferentes

Os *métodos não interferentes* correspondem a opções metodológicas/ investigativas que permitem obter dados sobre o fenómeno em estudo, sem existir uma modificação desse mesmo fenómeno (Coutinho, 2013).

Enquadrando esta conceção no domínio pedagógico, parece-me pertinente considerar os *métodos não interferentes*, no contexto da avaliação, como aqueles que implicam reduzidas, ou nulas, alterações nas dinâmicas pedagógicas.

Significa isto que estes métodos de avaliação não interferem na experiência escolar quotidiana dos estudantes. Não contribuem, assim, para a criação de qualquer tipo de entropia na mediação didática, antes integrando-se na mesma ou, então, socorrendo-se de documentos ou quaisquer outros dados decorrentes, de forma natural, da prática letiva. Deste modo, os *métodos não interferentes* não exigem momentos próprios, isolados da experiência pedagógica, ou recursos externos à própria interação pedagógica.

Esta categoria agrega, de facto, um conjunto amplo de opções, no domínio da avaliação, que visam, dentro do possível, não criar afastamento ou dissonância entre a mediação didática e a reflexão sobre a aprendizagem dos estudantes. Por isso, integra as estratégias que permitem recolher dados sem se verificar uma alteração, ou pelo menos uma alteração substancial, das rotinas e dinâmicas curriculares quotidianas.

Pese embora possam existir outros exemplos destes métodos, destaco dois: i) a observação e ii) a análise documental.

3.3.1.1. Observação

As dinâmicas de observação de qualquer fenómeno contribuem, de forma implícita, para a alteração comportamental desse mesmo fenómeno em estudo (Sousa Santos, 2014). Ainda assim, reconhece-se que, em comparação com outras estratégias, a observação consubstancia-se numa prática com reduzida interferência na ação natural dos estudantes e dos docentes.

Saliento, desde já, que a conceção de observação que mobilizo para o presente texto se afasta, significativamente, das lógicas de observação que, por exemplo, marcaram a génese das práticas de supervisão (na formação de professores), associadas a uma intenção particularmente inspetiva e, em certa medida, autocrática subjacente a tal metodologia. Opto, antes, por uma visão mais democrática do conceito. Pela observação, o observador (que não terá que ser, obrigatoriamente, o docente), enquanto agente envolvido no fenómeno educativo, analisa aquilo que são as opções didáticas do(s) professor(es), as reações das crianças, as suas aprendizagens, entre outros elementos. Na nomenclatura de Coutinho (2013), podemos entendê-la como ‘observação participante’.

Retomando os contributos de Guba e Lincoln (1981) e de Rosales López (2007; 2014), recordo que os processos de avaliação, associados à observação, não raras vezes ocorrem de forma natural, marcados pela imprevisibilidade da interação humana que caracteriza qualquer processo pedagógico. Nesse sentido, a ‘observação naturalista’ surge como uma dinâmica implícita à docência, uma vez que os diferentes professores, à medida que a aula se desenvolve, observam-na e reajustam-na, indicando algum comentário aos estudantes. Por si só, esta observação estabelece-se como uma metodologia de avaliação bastante rica, pois corresponde à totalidade das observações desenvolvidas, informalmente, pelo avaliador. Como forma de registo, o mesmo pode optar por *notas de campo*, escritas de acordo com os critérios estabelecidos para cada momento.

De forma complementar, há outros modos de avaliar que, por exemplo, serão mais favoráveis a um docente com várias turmas e um número muito elevado de estudantes, portanto com maior dificuldade em desenvolver uma observação

meramente naturalista e suscitadora de um *corpus* amplo e variado de dados. Assim, para um mais fácil registo dos dados, o professor tem a possibilidade de concretizar uma *observação estruturada* (Coutinho, 2013).

A ideia de observação estruturada distingue-se da anterior porque se sustenta, desde logo, num olhar mais focalizado, através da predefinição dos propósitos da observação ou, até, de critérios de avaliação. Para tal, o avaliador tem à sua disposição, por exemplo, dois instrumentos distintos:

- i) *Folha de registo*: documento (em papel ou digital) com uma orientação especialmente ampla do que se pretende observar; aí se pode anotar, de forma descritiva ou qualitativa, o que se considera mais pertinente sobre cada estudante ou conjunto de estudantes.
- ii) *Grelha de observação*: grelha (que poderá, ou não, integrar uma orientação classificativa), na qual se procede a um registo rápido – através de cruzes, números ou pequenos códigos – para cada estudante e em relação a cada parâmetro predefinido.

O modo como a observação se integra nas dinâmicas pedagógicas e nos processos de avaliação dependerá das escolhas dos avaliadores, dos seus propósitos e, ainda, da natureza disciplinar de cada componente curricular. A opção pela observação torna-se especialmente relevante para avaliar aspetos relacionados com a capacidade de trabalhar em grupo, com as competências de ação laboratorial, com destrezas físicas, com competências de expressão oral, entre outras.

Ressalvo, por fim, que a observação permite o recurso a outras estratégias: i) observação entre pares, pela qual os estudantes se assumem como observadores dos colegas; ii) observação assente em instrumentos comuns a distintas componentes curriculares, que poderão, por exemplo, auxiliar na avaliação de dimensões transversais, como os valores; iii) observação focalizada, segundo a qual o docente, por aula, observa um conjunto específico de estudantes, distribuindo-os ao longo do período; iv) observação partilhada entre professores que, em co-docência, se responsabilizam por uma componente curricular específica; ...

3.3.1.2. *Análise documental*

Voltando a Coutinho (2013), Denzin e Lincoln (2017) e Guba e Lincoln (1991), por exemplo, constata-se uma crescente valorização e legitimação do uso de documentos nos projetos de investigação e nos processos de avaliação. Mas sobre os documentos, aponto dois aspetos. Em primeiro, que o conceito não se circunscreve a uma ideia de texto escrito (cadernos, artigos de jornal, ...), podendo assumir outras configurações, como: panfletos, fotografias, ... Em segundo, que esses documentos

correspondem a fontes de informação que, à partida, não tinham como único fim um certo trabalho de análise.

Mobilizando esse pensamento para a avaliação em contexto escolar, afigura-se como legítimo associar a análise documental ao processo de análise de fontes de informação variadas, que não foram desenvolvidas, exclusivamente, com propósitos de avaliação. Sugiro, então, quatro tipologias de documentos a tomar em atenção:

i) *Cadernos diários ou documentos similares*: evidências dos trabalhos produzidos, de forma autónoma e contínua, pelas crianças. Através destes documentos, os docentes têm acesso à sua ação, às suas dificuldades, aos métodos de estudo adotados, entre outros aspetos.

ii) *Trabalhos concretizados pelos alunos*: ao longo de um dado período formativo, os estudantes são, por vezes, incentivados a realizar distintos trabalhos: um pequeno ensaio crítico sobre um texto que leram; um esquema sobre um certo processo ou tema histórico; uma maquete; entre outros. No âmbito do trabalho por projeto, a existência de um trabalho final incluir-se-ia, igualmente, nesta tipologia.

iii) *Dossiers*: estes recursos correspondem a uma coletânea de fontes organizada pelos estudantes. Tradicionalmente, adquirem a forma de um arquivo, no qual as crianças organizam os trabalhos que consideram mais representativos da sua aprendizagem – por exemplo, a compilação de rascunhos de um determinado desenho. Poderão, ainda, integrar outros elementos provenientes de pequenas pesquisas concretizadas pelos alunos, como forma de ilustrar o trabalho desenvolvido e também as suas influências – por exemplo, um conjunto de textos literários alusivos ao tema proposto.

iv) *Portefólios*: com crescente valorização no domínio da avaliação, como tão bem explicita Fernandes (2004), são um instrumento plural, que integra um conjunto de textos ou trabalhos elaborados pelos estudantes, além de uma dimensão de reflexão e meta-reflexão sobre o processo desenrolado. Neste âmbito, os portefólios visam «obter uma imagem, tão nítida quanto possível, das aprendizagens que desenvolveram ao longo de um dado período de tempo, das suas experiências, dificuldades e progressos» (Fernandes, 2004, p. 21).

3.3.2. Métodos interferentes

Distinguindo-se dos anteriores, os *métodos interferentes* são opções avaliativas que implicam, em si mesmo, um enquadramento que altera as dinâmicas regulares do funcionamento didático. Deste modo, surgem de forma menos naturalizada, no

espaço escolar, também porque condicionam, de forma mais explícita, a reação dos estudantes pelas estratégias e/ou instrumentos escolhidos.

Convém ainda recordar que, tomando em atenção a história da escolarização ocidental, estes métodos são aqueles com maior reconhecimento social e, em certa medida, com maior legitimidade (Santos Guerra, 2015).

3.3.2.1. *Entrevista*

Embora a entrevista não seja uma técnica de avaliação recorrente, através dela é possível, ao avaliador, aceder a um conjunto amplo de informações pertinentes (Diogo, 2010). Como esclarece Eisner (2002, p. 194), «os professores podem aprender muito sobre o que os alunos aprenderam ouvindo-os falar sobre seu trabalho. Em que eles prestam atenção? O que eles acreditam que teve sucesso? Eles apoiam seus julgamentos? Se sim, como?».

Na verdade, crê-se que o diálogo entre estudante e docente se pode estabelecer como uma importante estratégia de recolha de dados e de implicação dos estudantes no processo de valoração. E para que seja, efetivamente, um momento de riqueza avaliativa, será importante não circunscrever a entrevista à variante 'estruturada', considerando-se antes a possibilidade de os processos de avaliação integrarem, de acordo com a nomenclatura de Coutinho (2013), *entrevistas não estruturadas* ou *semiestruturadas*. Ou seja, ainda que se possa recorrer a um guião prévio de orientação do diálogo, é estruturante não se anular a possibilidade de avaliador e avaliado desenvolverem um diálogo noutros sentidos que também contribuam para os processos de avaliação.

3.3.2.2. *Provas convencionais*

Como nos explica, por exemplo, Santos Guerra (2015), as provas convencionais são aquelas que têm maior reconhecimento e legitimidade pública. Essa mais destacada valorização social poderá estar associada a um *sentido comum* sobre a ciência e sobre a avaliação, que se alicerça no positivismo e, em certa medida, transporta para as realidades escolares lógicas de testagem.

De qualquer forma, penso ser importante encarar tal opção metodológica como possível no domínio da avaliação, ainda que insuficiente para uma avaliação globalizadora. Além disso, acredito que será possível criar, ainda que com esforço e originalidade, condições e contextos organizativos, pedagógicos e curriculares que distanciem as provas de lógicas punitivas, hierarquizantes e, em parte, limitativas.

A seguir, dou conta de três tipos de provas diferentes:

i) *Provas escritas*: as mais comuns, como exames, provas de aferição, testes ou questões de aula. Adquirem o formato escrito – muito similar a um inquérito por questionário – e requerem que os estudantes respondam a um conjunto variado

de perguntas. Na sua visão mais simples (ou, talvez, redutora), estas provas mais não são do que testes de escolha múltipla (Reboul, 2017; Scott, 2016).

ii) *Provas ou apresentações orais*: no imaginário comum, tendem a remeter para uma quase inquisição (Matias Alves & Cabral, 2015); ocorrem sob a forma de um tempo durante o qual o estudante responde, oralmente, às questões colocadas pelo(s) avaliador(es). Porém, existem outros cenários que se revestem desta opção metodológica: provas de aptidão profissional, nos cursos profissionais; defesas de dissertações, nos Mestrados; apresentação de projetos de investigação, entre outros.

iii) *Provas demonstrativas*: processos de avaliação centrados na ação do avaliado, como forma de recolher dados sobre aquilo que conseguem ou não desenvolver. Com pouca expressão no panorama português, remetem para a ‘prova de aptidão funcional, física e desportiva’ ou para os recitais de final de curso, na formação em Música. Também podem ser utilizadas noutros contextos, como no domínio da ação laboratorial ou na demonstração de determinada técnica no âmbito da educação artística.

Os métodos e instrumentos apresentados não correspondem à totalidade de possibilidades no seio da avaliação, pois as dinâmicas adotadas dependerão, sempre, da criatividade dos agentes escolares locais. Todavia, acredito que, através do discutido, ampliei a reflexão sobre os propósitos da avaliação, as formas de a desenvolver em contexto escolar e os recursos a mobilizar.

Para finalizar o presente capítulo, pretendo, admitindo desde já um certo tom provocador, desconstruir diferentes mitos que parecem persistir no domínio da avaliação.

3.4. Desconstruindo mitos avaliativos

Não será demais sublinhar que a avaliação corresponde a um processo especialmente complexo, que se implica em múltiplas dinâmicas da experiência escolar, sempre relacionado com enquadramentos conceptuais e estratégicos que podem ser muito díspares.

Porém, tenho constatado que, ora de forma mais expressiva, ora de forma mais implícita, subsiste um conjunto de mitos que tendem a reduzir a diversidade de práticas avaliativas em contexto escolar. Mitos que correspondem não só a concepções que vão pululando junto dos diferentes agentes educativos, em sentido estrito, como se inscrevem, também, em discursos sociais e políticos mais amplos que, direta ou indiretamente, influenciam as realidades escolares.

Seleciono, exclusivamente, nove mitos que me parecem representativos dessas

tendências observadas.

A avaliação tem que ser objetiva – Com a influência de perspectivas mais clássicas, convencionou-se a ideia de objetividade do processo como forma de garantir o rigor das análises. Subscrovo, nesse sentido, a concepção de Reboul (2017), que nos explica que, por esse motivo, se legitimam e incrementam estruturas avaliativas centradas, predominantemente, em exercícios escritos de escolha múltipla capazes de contrariar a subjetividade na correção. Como indica Taubman (2009), tais instrumentos promovem um processo avaliativo, em grande medida, arredado da criatividade e do pensamento crítico ou analítico dos estudantes.

Todavia, os aspetos relacionados com a correção correspondem, somente, a parte daquilo que são as dinâmicas avaliativas. Proceder a uma correção de um teste de avaliação, por exemplo, é uma das fases da avaliação, não integrando, por definição, os elementos associados à valoração. Quando procedemos a um qualquer ajuizamento – que poderá ser, apenas, a atribuição de uma nota – torna-se mais difícil a subscrição de uma ideia genérica, universalizável e absoluta de objetividade. De facto, levantam-se questões como: *Todas as perguntas terão a mesma cotação? Quais serão aquelas às quais atribuo maior importância? Que critérios de correção e classificação devo adotar?*

Quando iniciamos estas reflexões, a suposta objetividade dissipa-se, uma vez que nos vamos ancorar em princípios axiológicos e ontológicos variáveis e, por isso, subjetivos ou, pelo menos, com um certo grau de subjetividade. Dialogando com o pensamento de Peters (1977), é possível á associar esta ideia de subjetividade àquilo que cada profissional atribui *valor educativo*, dado que esta atribuição de valor é um aspeto intrínseco à avaliação curricular.

A partir de uma outra lente, poder-se-ia argumentar que as provas ou a sua correção têm que ser objetivas, independentemente de outros aspetos inequivocamente subjetivos. Mesmo aí, creio que é possível contra-argumentar com base em dois eixos distintos.

Por um lado, e retomando os contributos de Reboul (2017) e Taubman (2009), a própria natureza das provas. A objetividade está presente, predominantemente, em instrumentos de escolha múltipla, embora também os de resposta direta (datas, nomes, resultado de uma operação, ...) ou de associação assim o evidenciem pois preveem respostas únicas às questões levantadas.

Ainda assim, entendo que a escolha por este tipo de instrumentos recai, desde logo, numa opção subjetiva. Sabemos, por exemplo, e como tem sido amplamente debatido por diferentes autores (Santos Guerra, 2015; Torres Santomé, 2017), que aqueles privilegiam, essencialmente, competências mais básicas de pensamento, como a memorização, a associação, a hierarquização, ... Por conseguinte, há um

conjunto variado de competências, como a criação, a análise e a argumentação, que dificilmente poderão ser considerados. Num outro sentido, existem estruturas disciplinares que, dadas as suas particularidades, dificilmente se coadunam com este tipo de instrumentos, como a Educação Física, as Artes ou a Música.

Portanto, a escolha feita corresponde, à partida, a uma decisão marcada pelos posicionamentos subjetivos de cada avaliador ou conjunto de avaliadores.

Por outro lado, a correção. Em Portugal, essa ideia transparece pela existência, nos exames nacionais, de grelhas de correção especialmente detalhadas que preveem, à partida, a pluralidade de respostas e, conseqüentemente, a forma como deverão ser corrigidas e classificadas. Todavia, e socorrendo-me da opinião de Hadji (2001), tais instrumentos poderão, até, contribuir para uma maior dispersão classificativa, uma vez que a interpretação dos avaliadores do texto não é, efetivamente, uniforme. A experiência nacional associada à reapreciação das provas diz-nos, igualmente, que as classificações predefinidas não impedem uma efetiva variabilidade na consideração da nota possível.

Subscrovo, assim, a ideia de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008, p.347), segundo quem «a objetividade é impossível» na avaliação. Isto porque, professores e/ou avaliadores introduzem, nas diferentes fases avaliativas, referenciais, crenças e valores próprios, que o implicam subjetivamente no processo.

Mas esta última visão não significa a legitimação de uma ação avaliativa centrada na arbitrariedade. Reconhecer a sua dimensão subjetiva não impede que a mesma seja rigorosa (válida e confiável), assente em critérios e instrumentos transparentes e conscientemente definidos (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Reboul, 2017; Santos Guerra, 2015). Esse rigor poderá, por exemplo, consubstanciar-se num trabalho colegial, que contribui para a construção de princípios e matrizes avaliativas comuns; na mobilização de técnicas diferentes e complementares, como modo de triangular os dados; na escolha de processos que integram diferentes avaliadores (docentes e/ou estudantes), promovendo-se dinâmicas multiperspetivadas, dialógicas e mais democráticas.

A avaliação tem que ser formal para comprovar a aprendizagem – A pretensa objetividade, da primeira geração, criou as condições para a formulação de um enquadramento conceptual e prático que valorizam os processos avaliativos que apresentam uma dimensão predominantemente formal. Esta ideia, uma vez mais, parte do pressuposto que, num momento, o professor ensina e, em períodos posteriores, comprova a aprendizagem dos estudantes através de uma prova que garanta essa verificação.

Destacam-se, aqui, os *instrumentos de papel e lápis*, pois são aqueles que melhor parecem corresponder aos sentidos comuns associados à formalidade (Gimeno

Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Reboul, 2017; Taubman, 2009). Essas dinâmicas de formalização evocam pensamentos que tendem a restringir a avaliação a um produto, contrariando, portanto, a sua dimensão processual ou sistemática (Santos Guerra, 2015).

Por sua vez, Torrance (2012; 2017) advoga que as provas formais escritas, tipo exames, – que, como afirmei atrás, proliferam em diferentes sistemas educativos – corporizam, entre outras, duas ideias complementares. Contribuem para que se perpetue uma concepção de conhecimento externo às pessoas, como um *corpus* estável de saber que cada um tem a possibilidade de mostrar que domina. Legitimam, igualmente, uma reconfiguração do conhecimento, em particular o conhecimento escolar, que se reduz a uma súmula organizada de saberes fragmentados e testáveis, desvalorizando, como consequência, aqueles outros saberes que não poderão ser divididos ou ‘comprováveis’ através de tais técnicas. Ainda a este propósito, o autor sublinha as lógicas de disciplinarização dos estudantes subjacentes, e que acentuam estruturas de vigilância, hierarquia e autoridade.

Agora recorrendo ao pensamento de Torres Santomé (2017), parece-me que o formalismo avaliativo, em particular proveniente da avaliação externa, implica valores como coerção, ameaça e sanção, reforçando «a sua dimensão burocrática e impessoal» (p.187). De facto, assim, os processos avaliativos não necessitam de contribuir para uma compreensão mais sustentada dos processos didático-pedagógicos, nem para uma mais rigorosa análise das aprendizagens dos alunos. Espera-se, acima de tudo, que existam evidências formais (como registos escritos, provas ritualizadas, entre outros) que alimentem todo o sistema. As provas estabelecem-se, portanto, como um fim em si mesmo, e questões associadas à validade ou confiabilidade da avaliação são preteridas em detrimento de dados catalogados.

Este mito funda-se num alicerce que creio ser especialmente perigoso: a existência de comprovativos da aprendizagem é mais importante do que a própria aprendizagem. Explicando por outras palavras, a formalização essencialmente burocrática da avaliação potencia a transição de uma preocupação centrada no ensino e na aprendizagem, para uma outra assente na criação de evidências, de comprovativos, de certificações (Torrance, 2012). Pouco importa, portanto, que o estudante efetivamente tenha conseguido estabelecer um diálogo intersubjetivo com o conhecimento e a cultura, o fundamental é que o consiga (aparentemente) demonstrar. É uma avaliação que coincide com a artificialidade e a aparência.

Apoiando-me no trabalho de Taubman (2009), parece-me que tal artificialidade poderá, ainda, descentrar o discurso e a reflexão pedagógica em torno dos agentes reais, em particular os estudantes, e concentrar a atenção dos docentes e dos decisores políticos no resultado destas avaliações formais. Depois, desconsidera-

se a própria natureza da avaliação e ignoram-se diferentes aspetos pedagógicos de especial importância. Será possível concretizar-se uma avaliação confiável de competências como a resolução de problemas, a prática experimental, a análise de um texto, literário ou não, ou a relação entre pares recorrendo, exclusivamente, a provas formais e/ou escritas?

Decerto, todos temos consciência de que *prestar provas* é distinto de efetivamente conhecer algo. Sabemos, igualmente, que só o facto de se ter de formalizar essa demonstração, com certa artificialidade, cria entropias no modo como cada um se relaciona com o conhecimento. O receio de errar, o receio de não ter tempo, o receio de não demonstrar aquilo que se pensa ser o que o avaliador quer saber e tantos outros receios implicam-se, negativamente, nestas ações avaliativas.

Num outro sentido, percebemos que as dinâmicas de avaliação se vão realizando de forma contínua, interativa e informal, na relação natural e quotidiana entre professores e alunos. Pequenas indicações sobre a adequação de uma determinada resposta ou ação dos alunos, pequenas discussões em grupo, pequenos (ou grandes) trabalhos desenvolvidos, pequenos gestos dos estudantes que nos surpreendem, positiva ou negativamente. Em interação, vamos formulando, com sistematicidade, avaliações que têm especial impacto na aprendizagem¹⁰: *Se fosse a ti, optava antes por outra expressão para enriquecer o texto. Não haverá outra forma de resolver o problema, essa é mais difícil? Não tinha pensado nisso assim, mas parece-me uma análise possível. Não creio que esse comportamento seja adequado. Muito bem, é isso mesmo!* De igual forma, a avaliação dos estudantes, embora informal, tem particular importância na experiência curricular, porque nos permite compreender, desde logo, as suas dificuldades e a forma como estão a interagir com as estratégias consideradas: *Professor, não percebi. Pode repetir, por favor? Posso resolver assim, é que na semana passada tinha dito que era melhor de outra forma? Gostei muito desta aula!*

No final de cada experiência, também se torna viável proceder a avaliações singelas, ainda que, creio, de imenso valor. Nesse momento, quase de forma inconsciente, concretizamos análises pedagógico-curriculares essenciais, que não só nos permitem melhor compreender as nossas práticas e os seus impactos na aprendizagem dos estudantes, como ocasionam a ponderação de hipóteses de readaptação: *Hoje, a aula não correu bem, vamos ter que retomar este conteúdo na próxima. A Daniela pareceu-me distraída hoje, tenho que estar atento para perceber melhor o que se passa. Com esta turma não será adequado repetir esta estratégia. O grupo 4 está atrasado, mas o grupo 5 está a desenvolver um trabalho muito*

¹⁰ Para uma análise mais aprofundada do assunto, sugiro o texto de Matias Alves e Cabral (2015), especialmente elucidativo do impacto (potencial) destas ações pedagógico-avaliativas.

interessante. A aula pode ter sido um bocadinho caótica, mas parece-me mesmo que ficaram a perceber!

Reconhecer esta dimensão contínua e informal da avaliação não nega a pertinência de registos e da recolha de dados orientada, pois, como discuti já, os processos de avaliação saem reforçados através do diálogo com material empírico.

Finalizo, então, com uma ideia. A dimensão formal da avaliação deverá, antes, existir como apoio aos processos mais formativos e formadores. Pensar o formalismo como autojustificativo não só nega a dimensão pedagógica da avaliação, como se estabelece como um mecanismo profundamente redutor e pouco (ou nada) rigoroso.

É importante termos presente que, não raras vezes, os estudantes, apesar do seu conhecimento, não o conseguem demonstrar em provas formais. De igual forma, não devemos menosprezar que o 'treino para o teste' pode ocultar o desconhecimento e, artificialmente, evidenciar um excelente resultado.

A avaliação tem que ter momentos próprios – Como consequência do mito anterior, verifica-se a opinião segundo a qual a avaliação pressupõe, sempre, a existência de momentos específicos, normalmente pouco interativos com a prática pedagógica. Aliás, ideia anteriormente registada neste texto.

Subjacente à tentativa de objetivar e formalizar a avaliação, fortifica-se aquela visão de uma avaliação que pressupõe, igualmente, tempos únicos para a recolha de dados, de forma isolada, e posteriormente corrigidos. Todavia, como nos explica sem rodeios Torrance (2011, p.477), reconhece-se, hoje, «que é a vitalidade da relação professor-aluno e a qualidade da interação professor-aluno que são os fatores mais importantes para melhor a experiência de aprendizagem dos estudantes».

Recuando um pouco no tempo, percebemos que esta segmentação está já enraizada nos sistemas educativos ocidentais. A par do seu pendor burocrático, discutido no mito anterior, esta relação dissonante explica-se, ainda, pelo pensamento curricular que marcou a génese deste campo de estudos. Partindo de lógicas de engenharia curricular, a avaliação decorreria, inevitavelmente, num momento posterior ao ensino, como forma de verificação do cumprimento dos objetivos preestabelecidos, em grande medida a alteração comportamental dos estudantes (Tyler, 1976). Portanto, seria sempre uma avaliação *das* aprendizagens, pelo que era desajustada concebê-la como regulação do ensino ou compreensão mais abrangente dos processos didático-curriculares.

De alguma forma, pode enquadrar-se o descrito no parágrafo anterior numa tentativa positivista de *cientificar* o ensino (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008), alicerçando-se a experiência pedagógico-curricular em modelos predefinidos e inflexíveis, que respondiam aos objetivos de aprendizagem identificados previamente. Por conseguinte, a existência de provas de avaliação, isto é, de

momentos específicos de avaliação, visava essencialmente comprovar a consecução desses mesmos objetivos. Nesse sentido, tinham de se desenhar instrumentos precisos e muito delimitados para confirmar, com concretude, cada uma das aprendizagens em correlação unívoca com esses objetivos. E essas aprendizagens podiam ser dominar um conceito, evidenciar um comportamento específico, ler a um determinado ritmo, entre outras.

Por isso mesmo, a avaliação converteu-se «em um ato concreto, que se realizava uma vez terminada a formação» (Santos Guerra, 2015, p.14), o que, na verdade, não a tornou nem mais confiável, nem mais válida. Ao limitá-la a momentos específicos, podemos incorrer, com alguma facilidade, em comportamentos de análise pouco rigorosos, dado que ignoram as diferentes variáveis associadas ao ensino e à aprendizagem e, como vimos antes, os tornam artificiais.

Em contra-ciclo, pensar a avaliação nas suas dimensões contínua e continuada surge, atualmente, como um eixo relevante, pois faz sobressair a sua interação mais sistematizada e regular com a experiência curricular.

Recupero, neste âmbito, duas ideias de Rosales López (2014) relativas a essa relação:

A utilização de instrumentos formais, de aplicação pontual, não deveria deixar de ser, dado o que foi exposto, uma componente secundária e complementar em relação a procedimentos baseado na observação, que deveriam ocupar um lugar de crescente importância, sobretudo em níveis básicos de ensino. Nestes (...), um só professor se responsabiliza durante toda a jornada escolar de um grupo. A relação direta e continuada permite-lhe chegar a um conhecimento muito sólido do nível de aprendizagem o grupo, assim como da sua motivação, nas tarefas escolares. A aplicação de provas formais (exames) nestes níveis não deveria existir, ao ocorrerem, deveria ser simplesmente complementar, de forma nenhuma decisória (p.82).

Desde uma perspetiva ideal, o professor considera a avaliação como um seguimento contínuo dos processos dos seus alunos, de forma a ficar a seu lado para observar a como trabalha, os êxitos e possíveis erros e fracassos e poder orientar e estimular o seu desenvolvimento de maneira contínua e imediata. Trata-se de uma forma de avaliação inerente ao desenvolvimento do processo formativo, que considera os dados através da observação, do diálogo, da análise de tarefas... (p. 90).

Através da relação interativa, contínua e sistemática entre professores e

estudantes, com maior integração e maior implicação regular na experiência educativa, será possível reorientar a prática docente e compreender com clareza as aprendizagens dos estudantes. De forma muito simples, não é necessário existir uma cisão entre a dimensão formativa e a dimensão avaliativa. Ou, ainda, não deverá ser desconsiderada uma avaliação autêntica, contextual, dialógica, viva em detrimento de uma avaliação artificial, descontextualizada, unidirecional e amorfa.

Hoje, no domínio da avaliação curricular, têm de se evidenciar os entendimentos mais naturalistas, assentes na continuidade da relação entre professores e estudantes, na observação (orientada ou informal, com mais ou menos registos, com maior ou menor envolvimento dos alunos), no diálogo, na participação, na reorganização das práticas didáticas. Com efeito, a existência de momentos restritos para a recolha de dados não se estabelece como condição necessária para processos avaliativos com especial relevância pedagógica.

Ainda assim, importa salvaguardar que não defendo, aqui, a não existência total desses momentos.

Um professor, quando interage com várias turmas, quando, por isso, acompanha mais de uma centena de estudantes, terá muita dificuldade em elaborar um conhecimento sustentado e rigoroso dos alunos caso não proceda à recolha sistemática de dados (Rosales López, 2014). O importante, creio, não é diabolizar tais momentos, mas assumir que os mesmos não podem negar a importância de uma avaliação mais naturalista e contínua, nem persistir como atos isolados e discretos que se consubstanciam na totalidade dos processos avaliativos.

Quebrar este mito significa, acima de tudo, reconhecer que as dinâmicas curriculares são complexas e que para se analisar a experiência educativa torna-se necessário enquadrar a avaliação não como um momento solitário, mas como um processo interativo.

A avaliação tem que ser individual – Nos diferentes sistemas de ensino há uma progressiva tendência para o individualismo (Giroux, 2014; Torres Santomé, 2017). Logo, também a avaliação é sobretudo entendida na sua expressão individual.

Esta característica pode ser interpretada a partir de duas visões distintas: uma centrada na individualização dos estudantes e uma outra centrada na individualização dos avaliadores.

A primeira, porventura de reconhecimento mais imediato, conduz-nos à consideração dos processos de avaliação ligados, em particular, a dinâmicas que individualizam cada um dos estudantes para isolar aquilo que é a sua aprendizagem. Por conseguinte, valorizam-se técnicas que possibilitam recolher dados sobre cada um dos alunos e, como consequência, formular avaliações também elas individuais.

Um autor que já várias vezes mencionei neste texto, Torrance, afirma que, na

contemporaneidade, se estabeleceu que «a avaliação deve identificar e reportar as conquistas educativas individuais da vasta maioria da população estudantil» (2018, p. 7). Para esclarecer este pensamento socorre-se de uma explicação histórica, pois, no século passado, a educação não estava acessível à generalidade da população, sendo necessárias estruturas de avaliação que permitissem hierarquizar os estudantes de forma a proceder à sua seleção para as vagas disponíveis. Era uma espécie de *tecnologia de exclusão* (Torrance, 2017).

Atualmente, os estudantes são desafiados, pelo menos de forma implícita, a agir de acordo com os seus interesses (individuais/individualistas) – para entrar na escola que se pretende, para seguir o curso esperado, para atingir determinado nível socialmente valorizado, ... Por sua vez, o sucesso ou o insucesso na consecução desses propósitos é tido como resultado, praticamente exclusivo, da ação dos estudantes – associada a ideias genéricas como o seu esforço, ambição ou, de forma mais recorrente, mérito –, ignorando-se, por completo, a forma como os contextos familiares e socioeconómicos ou as condições das escolas e dos professores têm, igualmente, responsabilidades partilhadas. Há, portanto, uma lógica de responsabilização individual que se prende à avaliação escolar e, não raras vezes, emerge uma lógica de culpabilização, centrada exclusivamente em cada uma das crianças, pelos (maus) resultados escolares.

No entender de Santos Guerra (2015), tal enquadramento facilita a promoção de um conjunto variado de estereótipos, associados aos estudantes, legitimadores dessa culpabilização: *não estuda o suficiente; não se interessa por esta disciplina; não aprendeu a estudar; não faz as tarefas previstas; necessita de apoio especializado, pois sozinho não consegue fazer mais*. Ao centrar a avaliação nos aspetos individuais incorre-se, com alguma facilidade, num reducionismo dos potenciais daquela dinâmica. Focando a dimensão individual/individualizada da avaliação, será difícil proceder a uma análise mais global dos processos educativos, sobretudo no sentido de se compreenderem as dificuldades de aprendizagem, as necessidades de alteração das práticas, a pertinência de reajustar determinados conteúdos curriculares.

O descrito nos parágrafos anteriores concorre, igualmente, para um outro aspeto que me parece de abordagem essencial: ao individualizar, de forma quase incontornável, a avaliação, põem-se a nu as premissas pedagógicas que lhe estão subjacentes. Ou seja, individualizar a avaliação pressupõe, em simultâneo, um pensamento educativo que faz assentar a experiência curricular na sua expressão individual. Todavia, sabemos hoje que os processos de ensino e de aprendizagem, em particular aqueles que se desenvolvem em contexto escolar, são sempre dinâmicas sociais. Assim, valorizar exclusivamente processos de avaliação individual emerge como incompatível face a uma conceção de educação centrada na comunidade

(Dewey, 1938) e no diálogo intersubjetivo entre educadores e educandos (Freire, 2013). Pressupõe, igualmente, 'fechar os olhos' perante uma formação social, relacionada com o modo como cada criança e jovem aprende a viver com os outros nos diferentes contextos sociais (Biesta, 2010), que é função da escola. Através de uma avaliação meramente individual rompe-se o potencial pedagógico da experiência curricular como meio de participação e compromisso social compartilhado, privilegiando-se, antes, uma visão individualista da aprendizagem e, por conseguinte, da vivência em sociedade (Giroux, 2020).

A segunda visão acima mencionada clarifica o modo como os processos de avaliação se estabelecem, maioritariamente, como responsabilidade individual de cada um dos docentes. Em parte, tal justifica-se por uma disciplinarização das estruturas curriculares, o que tem condicionado um trabalho mais colaborativo e colegial entre os professores. Efetivamente, estabelece-se, assim, a necessidade de se criarem enquadramentos avaliativos (até por motivos de certificação, como referi anteriormente) que incidam sobre cada uma das disciplinas, sendo cada docente um avaliador especializado.

Ainda neste domínio, recorro a uma expressão utilizada por Perrenoud (1999) para o título de um capítulo: *Não mexa na minha avaliação!*. O autor francês não a mobiliza, exatamente, no sentido que a vou empregar, mas entendo que a mesma nos permite pensar sobre esta dimensão individualista da ação docente.

A ideia de que a avaliação é "minha" [isto é, de cada um dos profissionais] está bastante enraizada na nossa cultura educativa. Embora sejam já exemplos reais as redes de partilha de práticas ou, então, de colegas que refletem em conjunto sobre decisões didáticas, creio que tal não acontece da mesma forma no domínio da avaliação. Esta tende a emergir como um reino de um rei ou de uma rainha só, que gere o processo do início ao fim. As suas decisões são tidas, tradicionalmente, como inquestionáveis ou invioláveis. A este propósito, Santos Guerra (2015, p.113) esclarece que, não raras vezes, nos processos de desenvolvimento curricular «só importa "a minha" disciplina, "o meu" aluno, "a minha" avaliação», com base em lógicas de poder individual pelas quais se instrumentaliza aquela última «como uma arma com que se ameaça e castiga» (p.112).

Porém, é através de um olhar plural, variável e dialógico que se consegue ocasionar o rigor dos processos, uma vez que serão dinâmicas mais democráticas e multiperspetivadas (e.g. Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Reboul, 2017). Por via de uma análise partilhada e colaborativa poder-se-ão promover processos de avaliação que contribuam para se compreenderem as dinâmicas pedagógicas e para se proceder a processos de valoração do ensino e da aprendizagem. Criam-se, assim, oportunidades para enriquecer a reflexão (sobre e para as aprendizagens) e para uma mais sustentada avaliação (e classificação, também), diminuindo-se o

isolamento avaliativo e a individualização das responsabilidades.

O caminho pode principiar, desde logo, com instrumentos e técnicas de avaliação favoráveis a processos de avaliação colaborativos (entre professores e, também, entre alunos e professores), em especial quando os saberes em avaliação são transversais a um conjunto variado de componentes curriculares (como a expressão oral ou a escrita; a motricidade; o espírito crítico; a interação entre pares; entre outros). De forma ilustrativa, poder-se-ão considerar: (i) grelhas de observação ou registo, criadas pelos docentes, comuns a um conjunto de componentes curriculares; (ii) trabalhos, em pequenos grupos, como apresentação de temas, que promovam a interação entre estudantes e facilitem a sua avaliação; (iii) projetos confluentes a distintas componentes curriculares, que promovam a implicação, no domínio da avaliação, de um conjunto variado de professores; (iv) o envolvimento dos estudantes nos processos de definição dos critérios e na avaliação de trabalhos apresentados em turma.

A avaliação tem que ser hierarquicamente comparável – Com tal perspetiva, generalizam-se provas padronizadas, preferencialmente de escolha múltipla ou respostas breves, que facilmente permitem a quantificação dos resultados e, assim, a comparação entre estudantes, entre escolas e, até, entre países – como os *rankings* PISA, por exemplo.

Pelo olhar de Bruyckere, Kirschner e Hulshof (2015), essa tendência de hierarquização entre países e organizações parte da premissa segundo a qual os processos educativos, e os seus resultados, são facilmente comparáveis. No entanto, a mesma vincula-se a uma falácia baseada num entendimento simplista das dinâmicas pedagógico-curriculares e que desconsidera, uma outra vez, os seus contextos.

Não vou aprofundar este tópico, mas como nos alertam Giroux (2014; 2020), Taubman (2009) e Torres Santomé (2007; 2017), por exemplo, importa perceber que esses processos avaliativos de larga escala têm implicações económico-sociais variadas. Dessas destacarei duas.

A primeira prende-se com a dimensão operacional daqueles sistemas, uma vez que implicam a criação e manutenção de redes e instrumentos de recolha de dados. Esse aspeto está associado à transação de muito dinheiro, que se traduz em lucros diretos e indiretos (por exemplo, através da criação de livros de texto ou material didático) para diferentes organizações, nomeadamente a própria OCDE e grupos editoriais de maior destaque internacional. Em segundo lugar, a existência de *rankings* internos em cada país ou, até, em contextos geográficos mais reduzidos, pode, igualmente, ser justificado de acordo com um parâmetro económico. Com a progressiva influência de políticas associadas à livre escolha dos pais, as listas de ordenação de diferentes estabelecimentos de ensino surgem como instrumentos

que facilitam a seleção pelas famílias, pois são tidas como indicadores fiáveis da qualidade de cada escola.

O que indiquei nos parágrafos anteriores permite compreender que existe um contexto socioeconómico e político-ideológico que, explícita ou implicitamente, favorece a incrementação e/ou perpetuação de estruturas avaliativas, a média/larga escala, que visam a comparação hierarquizante tanto de sistemas educativos, como de estabelecimentos de ensino. Essas comparações acontecem independentemente daquilo que são as singularidades dos agentes e dos contextos, ignorando as circunstâncias específicas que condicionam, positiva ou negativamente, os resultados.

Mobilizando com certa liberdade a metáfora sugerida por Santos Guerra (2015), compreendemos que estes *rankings* são uma espécie de maratona que não toma em consideração, porém, o ponto de partida de cada um dos participantes (neste caso, cada sistema de ensino ou organização educativa), as suas condições para treinarem, os equipamentos ou, até, se uns vão de trotinete elétrica e outros de muletas. Mais ainda, assume-se, sem qualquer reflexão ou discussão, que todos os estudantes deverão alcançar a mesma meta, como se só existisse um padrão universalizável a atingir.

Esta lógica de comparação hierarquizada não se circunscreve aos exemplos enunciados.

A *tecnologia de exclusão* (Torrance, 2017; 2018) está presente também na experiência escolar de cada criança e jovem, quando a avaliação se estabelece, predominantemente, como um sistema de comparação entre eles (e por vezes, também entre os professores), suscitando até a criação de outras estruturas – como quadros de honra ou mérito – que, uma vez mais, parecem servir para hierarquizar e excluir.

Pensar que a avaliação tem de ser uma forma de comparação e de construção de hierarquias é não só um mau princípio educativo, mas também uma grosseira simplificação do processo. Para melhor explicitar esta ideia, vou recorrer a uma figura literária portuguesa – Fernando Pessoa, tanto as obras do ortónimo como as dos seus variadíssimos heterónimos.

Ao atentarmos neste exemplo, sabemos que há uma efetiva pluralidade de produções artísticas proveniente de um único autor e até podemos estabelecer algumas comparações entre elas – notamos, por exemplo, que os textos de Alberto Caeiro são mais bucólicos dos que os de Álvaro de Campos. Porém, podemos, com rigor, criar uma hierarquia nessa comparação/avaliação? Teremos instrumentos que nos possibilitem, efetivamente, subscrever a ideia de que algum deles (uma vez mais, ortónimo ou heterónimos) é, sem qualquer dúvida, literariamente melhor do que outro?

Ao mobilizarmos estas inquietações para o trabalho com os diferentes

estudantes, acredito que se torna mais clara a fragilidade dos alicerces sobre os quais se sustenta o presente mito. Sei bem que é possível estabelecer comparações entre os alunos, em particular se baseadas em questões mais técnicas (ler com determinada velocidade; proceder a uma ação laboratorial simples; usar um certo material no domínio artístico, ...). Porém, se pretendemos uma análise mais global e integrada do seu percurso formativo, ou como nos indica Eisner (2002; 2005), se pretendemos analisar aprendizagens mais complexas – resolver problemas com mais do que uma resposta, desenvolver o pensamento abstrato ou colocar perguntas estética e/ou epistemologicamente desafiantes –, penso que teremos maior dificuldade ao nível da comparação.

Depois, em cada uma das áreas disciplinares, um estudante poderá implicar-se com maior sucesso num determinado domínio, enquanto outros o alcançarão em outros domínios. Por exemplo, em Matemática, um estudante poderá ter maior facilidade na resolução de problemas, enquanto outro poderá ter maior facilidade em exercícios complexos associados à geometria; em Português, uma criança pode evidenciar competências desenvolvidas no domínio da compreensão e produção de textos orais e outra demonstrar dificuldades nesse domínio, ainda que domine as regras gramaticais aprendidas.

Ter a pretensa de criar lógicas comparáveis, além disso hierarquizantes, entre estudantes, instituições de ensino e sistemas de educativos só é possível quando se ‘passa ao lado’ da pluralidade cultural, cognitiva, estética, motora, entre outras, associada à formação escolar (Gimeno Sacristán, 2011).

A avaliação tem que ser homogênea – Como consequência de se querer comparar, universalmente, os resultados, a avaliação surge, também, como uniformizada. Persiste, assim, o entendimento de que não só as técnicas devem ser as mesmas para todos os alunos, como os instrumentos têm de ser iguais. Aliás, não é difícil encontrar relatos, nas escolas portuguesas, de situações muito ilustrativas: testes escritos iguais para todas as turmas do agrupamento, resolvidos no mesmo dia e à mesma hora.

Segundo Santos Guerra (2015), alimenta-se uma *cultura da homogeneidade* pela assunção de que mínimos curriculares comuns ou provas e critérios iguais garantem uma maior justiça educativa e contrariam qualquer tipo de diferenciação. Na minha perspetiva, essa conceção sustenta-se também em outras duas premissas: i) existe um conjunto universal de propósitos pedagógico-curriculares que têm que ser atingidos por todos os alunos, ao mesmo tempo, independentemente do contexto, das especificidades da experiência curricular, das suas dificuldades prévias, entre outros; ii) existe um único instrumento tido como o mais indicado para avaliar todos os estudantes de forma igual.

Todavia, como explica Eisner (2002; 2005), essas premissas, além de serem conceptualmente pouco claras, parecem surgir, sobretudo, ao serviço dos já mencionados processos de comparação. E aprofundo um pouco mais.

Desde logo, aquela primeira ideia é difícil de subscrever. *Fará sentido assumir que as crianças portuguesas têm que desenvolver as mesmas aprendizagens, ao mesmo ritmo, com a mesma profundidade que as crianças japonesas ou moçambicanas?*

A resposta parece-me naturalmente negativa, pois há os contextos geográficos e culturais que não só condicionam a aprendizagem como, e com especial importância nos estudos curriculares, marcam os elementos que se querem preservar. Ou seja, os ambientes sociais, económicos e culturais têm especial impacto na definição do que é tido como fundamental ensinar, bem como nos tempos e modos pelos quais a aprendizagem se desenvolve.

Já num nível micro, na sala de aula, rapidamente colhemos justificações que mostram que os ritmos das crianças são distintos, que o seu “ponto de partida” é diferente, que os seus interesses formativos são, igualmente, variados. Assumir uma lógica de avaliação homogénea, para todos os estudantes e ao mesmo tempo, é admitir que a diversidade não é real. *Estamos mesmo disponíveis para aceitar essa premissa? Que pedagogia é esta que nega a possibilidade da diferença na sala de aula? Que princípios éticos e pedagógicos suportam uma conceção de avaliação que perfilha a homogeneização?*

Aparentemente, seria partir do princípio que existe uma qualquer norma (internacional, nacional ou local) que serve como critério único de avaliação, competindo à escola a definição de padrões de excelência para medir o conhecimento dos estudantes, fixar os seus níveis de aproveitamento, clarificar o fracasso ou o sucesso de cada um (Perrenoud, 1999). Seria, também, uma forma de corroborar lógicas uniformizantes e burocratizantes que, com maior ou menor expressão, tendem a exercer uma força de controlo externo e, pelo menos em parte, a caracterizar a experiência curricular e organizacional nas diferentes instituições escolares (Torres Santomé, 2017). E essa *standardização* somente mitiga e minoriza outras formas de pensar a ação didática e a avaliação, nomeadamente molduras teórico-práticas que estão especialmente atentas «às nuances do significado, à beleza do idiossincrático, ao variegado de matizes da experiência» (Taubman, 2009, p.52).

Noutra direção, encara-se a avaliação partindo da diversidade, do desigual, do incomparável, atentando nas singularidades de cada contexto e de cada estudante, valorizando a participação dos diferentes agentes e o comprometimento e implicação dos estudantes na co-definição dos processos e instrumentos de avaliação (Fernandes, 2005; Rosales López, 2014; Santos Guerra, 2015). Advogo, portanto, uma avaliação que se desenvolva a partir da unicidade dos agentes, em particular os alunos, e que se legitime, exatamente, por ser um processo plural, heterógeno, ao

serviço da melhoria do ensino e da aprendizagem.

Não nego, à partida, a possibilidade de existirem estruturas avaliativas homogêneas, mas faço-nos ponderar sobre *quando são necessárias, quais os seus propósitos ou finalidades, quais as implicações para o ensino e para a aprendizagem*. Às vezes, fará sentido optar por estratégias avaliativas homogêneas, mas em outros momentos talvez seja a diversidade avaliativa a ter de caracterizar a experiência formadora.

A avaliação tem que ser quantitativa – Para quantificar ou classificar, o professor transforma-se num *medidor qualificado* com a função (avaliativa) de medir as aprendizagens dos estudantes.

Hadji (2001) faz o favor de nos recordar que será difícil identificar, nos sistemas educativos ocidentais, um período histórico recente durante o qual a avaliação não fosse entendida predominantemente como classificação. É, pois, inegável a forte tradição pedagógica que não só legitimou a avaliação na sua dimensão quantitativa, como, de modo repetido, tomou outras formas de avaliação como menores, isto é, complementares ou secundárias.

Essa centralidade do quantificável pode ser explicada, pelo menos em parte, por uma conceção que justapõe três conceitos: rigor, objetividade e quantidade (Gimeno Sacristán, 2000; Perrenoud, 1999; Reboul, 2017; Taubman, 2009; Zabalza, 2000). Pelas palavras de Eisner (2005, p.185), «acredita-se que a quantificação é uma forma de aumentar a objetividade, de assegurar o rigor e a precisão avança, na avaliação».

Entre outros fatores que, direta ou indiretamente, foram contribuindo para a perpetuação da centralidade da mediação de objetivos alcançados, e até para a sua amplificação, gostaria de destacar apenas um, a psicométrica. Com a definição de objetivos comportamentais cada vez mais precisos, observáveis e universalizáveis e, ainda, com a proliferação de mais e mais instrumentos e técnicas consolidou-se a avaliação pedagógica «como algo independente da experiência cultural e educativa» (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008, p.340).

A título de exemplo podemos, como faz Perrenoud (1999), associar tal tendência à ideia de uma distribuição expectável – a famosa curva de Grauss – a que deveria corresponder a classificação de cada turma ou ano de escolaridade. Isto implicava, desde logo, uma norma, mais ou menos estável, que caracterizaria as classificações dos estudantes; a maioria deles teria resultados médios e um número simétrico de estudantes atingiria os melhores e os piores resultados. Como outro exemplo, agora a partir de Eisner (2005), podemos associar essa particularidade conceptual à tipologia de objetivos formativos considerados, normalmente bastante descritivos e detalhados: *após a unidade didática, os estudantes deverão ser capazes de escrever*

um texto de 200 palavras, sem qualquer erro gramatical, com, no máximo, um erro sintático e não mais do que dois erros ortográficos.

Estão estas perspectivas, ainda hoje, especialmente presentes no ideário social e político – e, até, pedagógico. Como nos elucidava Giroux (2014), generaliza-se o princípio, em múltiplos contextos sociais, que, em educação, tudo o que não for possível quantificar/contabilizar não tem interesse.

Neste âmbito, uma vez mais, os testes a larga escala, associados a provas objetivas, são tidos como os instrumentos avaliativos mais adequados (Taubman, 2009), pois facultam dados vários e encarados como evidências confiáveis no que concerne à aprendizagem dos estudantes.

Porém, essa obsessão pelo contável esconde implicações formativas e avaliativas inequívocas. Como indicava Torrance (2011) há uma década, a centralidade dos dados quantitativos, no contexto britânico, era insuficiente para a compreensão das dinâmicas pedagógicas e, ainda, para a efetiva aprendizagem dos estudantes:

potencialmente nós chegamos, em Inglaterra, a uma situação onde as pontuações e as notas estão em contínuo aumento, mas a validade e confiabilidade dos resultados obtidos está sujeita a uma crescente dúvida, em que se compromete a experiência educativa até dos estudantes com mais sucesso, quanto mais daqueles com menor sucesso (p.477).

Este e outros trabalhos do autor conduziram-me a uma pergunta central sobre os processos avaliativos: *os dados que estamos a recolher permitem-nos, efetivamente, compreender as aprendizagens dos estudantes?* Exploro a eventual dissonância entre os resultados e as reais aprendizagens dos estudantes, a seguir, a partir de dois eixos de reflexão distintos.

O primeiro, também considerado, por exemplo, por Fernandes (2005), associa-se à ideia do *'ensino para o teste'*. Quando o foco é, acima de tudo, evidenciar resultados quantitativos, a experiência educativa reconfigurar-se-á de forma a contribuir para melhorar as notas mais do que para a efetiva aprendizagem. Como testemunho imediato desta situação concreta surge a recorrente intenção de preparar os alunos para dominarem as perguntas típicas *'de exame'*, pelo que há uma centralidade na forma como responder às perguntas (como se de um treino se tratasse), secundarizando-se a pluralidade de saberes associados à disciplina. Outros exemplos relacionam-se com a desconsideração dos domínios de cada componente curricular mais difíceis de quantificar (trabalho laboratorial ou experimental, pensamento crítico, construção artística, ...) ou com a diminuição da carga horária das disciplinas que, dada a sua natureza epistemológica, são mais dificilmente

associadas a processos de avaliação quantitativa.

O segundo foca-se, essencialmente, na própria validade dos instrumentos. Neste domínio, o trabalho de Taubman (2009) é ilustrativo ao revelar que existem provas em resultados que pouco, ou nada, são demonstrativos dos saberes dos estudantes em cada disciplina. De facto, a opção por escolhas múltiplas, de uma única resposta, em áreas do saber marcadas pela diversidade de posicionamentos, pela interatividade dos fenómenos ou pela complexidade da análise consubstancia-se num processo falacioso. Talvez o seu exemplo mais elucidativo, que também é apontado por Reboul (2017), seja aquele que refere a interpretação literária. Dada a diversidade de sentidos que um texto literário pode incluir, assumir uma única interpretação como a correta contraria a própria natureza do estudo (literário).

Depois, também sabemos da existência de um conjunto muito variado de saberes estruturantes para qualquer sistema educativo (competências laboratoriais; trabalho em grupo; análise de fontes; posicionamento crítico, interpretação musical; ...) que tais instrumentos, alicerçados nas questões de resposta múltipla, são incapazes de equacionar..

Parece clara, neste ponto, a insuficiência da avaliação como quantificação ou medição. Nesse sentido, a opção poderá recair em estruturas que visam contribuir para um entendimento mais rigoroso da experiência curricular e, também, das suas implicações formativas em cada aluno. Os processos qualitativos (Rosales López, 2014) serão, decerto, uma ajuda fundamental para uma leitura orientada mais complexa e completa dos fenómenos educativos e da sua potencial melhoria (Hadji, 2001), que poderão, como vimos já, estar associados a instrumentos de avaliação que preveem a análise crítica pelos docentes, ao desenvolvimento de sistemas de *feedback* assentes no comentário e no diálogo, entre outros.

A avaliação tem que circunscrever, hermeticamente, o seu foco – Para melhor se verificar a aprendizagem dos estudantes, é necessário reduzir o currículo a pequenos fragmentos, a estreitas unidades de sentido que, em coesão e interdependência com os objetivos predefinidos, orientam toda a dinâmica avaliativa.

Acredito, inspirando-me em autores como Amado (2014) e Denzin e Lincoln (2017), que a criação de dinâmicas avaliativas subalternizadas a propósitos pedagógicos muito definidos decorre das estruturas investigativas mais clássicas, assentes na definição e controlo de variáveis ou, ainda, dos pressupostos psicométricos, valorativos da formulação de um extenso *corpus* de objetivos (muito específicos e pouco dialogantes) que indicia, por si só, a necessidade de instrumentos muito concretos, pois só desse modo é possível verificar cada um deles (Eisner, 2002; 2005).

Por conseguinte, considera-se que devem existir técnicas e/ou instrumentos

específicos para cada componente curricular e dentro de cada uma será necessário estabelecer pequenas tarefas, de relação unívoca, com os desideratos predeterminados (e.g. Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008). Em Português, por exemplo, consideram-se exercícios específicos para a avaliação da interpretação do texto, outros para os saberes gramaticais e, ainda, outros relacionados com a produção, oral e escrita, dos alunos. E tende-se a avaliar cada um destes eixos de forma isolada e não dialogante. De notar, também a propósito deste exemplo, que as competências transversais, como a oralidade e a escrita, não só são avaliadas isoladamente como não contam com o contributo de qualquer outro docente.

Será que quando se avalia uma produção escrita do aluno (em Ciências Naturais, por exemplo), não é possível atentar, de forma complementar e integrada, na sua adequação linguística? Será que os restantes docentes, que interagem de forma sistemática com os alunos, não poderão, igualmente, contribuir para uma avaliação multiperspetivada das competências de produção oral dos estudantes?

Na sequência desta discussão, gostava de abordar um outro aspeto: o modo como os diferentes conteúdos e competências curriculares interagem.

A não ser que se subscreva uma lógica enciclopédica do conhecimento escolar – que Roldão (2017; 2020) tem, criticamente, denominado como *enciclopedismo estéril* –, a experiência curricular não se circunscreve à obtenção, aditiva e sequencial, de saberes ou habilidades.

Se olharmos para a componente de História, por exemplo, diferentes trabalhos (com autores como Barca, Chapman, Moreira ou Rüsen) têm sublinhado que mais importante do que conhecer datas, nomes e acontecimentos do passado – algo que poderia ser avaliado com certa facilidade, de acordo com a conceção apontada – é desenvolver um pensamento histórico problematizador, crítico, humanista e a capacidade de relacionar tempos diferentes para que cada estudante compreenda o mundo e nele saiba intervir. Esta finalidade que enunciei, dada a sua complexidade e riqueza pedagógica, não pode ser entendida como uma súmula de saberes fragmentados, correspondendo, antes, a competências e atitudes distintas, passíveis de se evidenciarem de variadas formas, pelo que será essencial ponderar uma mais global e integrada perspetiva sobre a aprendizagem e, por conseguinte, a avaliação.

No que diz respeito ao mito em análise, destaco outro ponto. Ao segmentar a avaliação em pequenos focos e instrumentos, existe um conjunto de saberes que ‘caem em terra de ninguém’. Por exemplo, a dimensão relacionada com a formação pessoal e social dos estudantes, tida, genericamente, como um aspeto importante da vivência escolar, tende a não ter uma grande representatividade nos processos avaliativos, ou classificativos.

Por um lado, creio que isso se deve a uma certa dificuldade em avaliar esses aspetos, por outro, penso que tal situação poderá, exatamente, ser explicada pela

fragmentação avaliativa que tento desmistificar.

Ao optar-se por lógicas isoladas para refletir sobre a avaliação dos alunos, torna-se especialmente difícil construir-se, nas diferentes organizações educativas, estruturas que facilitem o diálogo, a partilha, a discussão conjunta. De forma ilustrativa, ao assumir-se que todos os professores irão, por exemplo, ponderar sobre as atitudes e os valores dos estudantes, mas sem se criarem estruturas ou instrumentos de reflexão (individual e/ou coletiva), não se estabelecem dinâmicas institucionais que permitam uma visão alargada, integrada e partilhada, sobre aquilo que é a formação social e humana dos mais jovens. Ao procurarem-se análises parciais, tornam-se menos preponderantes estratégias que procuram compreender o todo.

De forma muito transparente, considero que a experiência avaliativa deverá ser uma experiência globalizadora e agregadora, que reconhece a particularidade dos diferentes saberes escolares e que visa uma compressão mais integrada do que se ensina e do que se aprende. Dialogando com a obra de Rosales López (2014), essa avaliação poderá consubstanciar-se numa lógica dual e complementar:

- i) um entendimento pessoalizado da mesma, pois atenta-se em cada um dos estudantes como uma pessoa única, nas suas singularidades e, portanto, na sua multiplicidade única.
- ii) uma conceção ecológica da avaliação, que pretende compreender os fenómenos educativos e as aprendizagens, de acordo com as diferentes relações e influências que marcam as realidades educativas e com a maturação e crescimento de cada um. Esta premissa permite-nos pensar as experiências pedagógico-curriculares como experiências desenvolvidas em determinado contexto histórico, social e cultural que as condiciona e explica. Assim, a avaliação não incide, em exclusivo, nos objetivos discretos previamente definidos, antes numa análise global e integrada do processo formativo, podendo até integrar outros agentes, como os próprios alunos, familiares, técnicos sociais ou de saúde, entre outros.

Face ao apresentado, penso ser-se importante pensar a avaliação, exatamente, entre o particular, o global e a sua interatividade. A título ilustrativo, não creio que se deva deixar de ponderar as aprendizagens dos estudantes no domínio laboratorial, porém tal processo avaliativo deverá, de modo próximo e dialógico, permitir que se compreendam a relação do aluno com a ciência, as condições dos laboratórios da escola, a comunicação didática, o modo como interage com os colegas, entre outros. Assim, e mobilizando livremente a metáfora de Hadji (2001), ao lermos, de forma orientada, determinada página do processo educativo de um aluno não deveremos

ocultar o restante livro ou ignorar a relação entre todas as páginas.

A avaliação, como ação eminentemente técnica, tem que ser assética – Se a avaliação é objetiva e formal, também é impermeável a qualquer influência. De acordo com tal enquadramento deverá ser assepticamente pensada, universalmente validada, tecnicamente desenvolvida. Por conseguinte, reduz-se a reflexão sobre a avaliação, essencialmente, a uma discussão técnica, isto é, à adequação dos instrumentos considerados, à clareza dos critérios estabelecidos, à distribuição percentual da classificação, por exemplo. Nega-se, ao mesmo tempo, qualquer relação da avaliação com a pedagogia, porque se aprofunda a dicotomia ensino-avaliação, reforçando a sua artificial fragmentação a favor de um tecnicismo instrumental.

Há, contudo, um conjunto variado de fatores que este mito ignora por completo. Desde logo, o facto de os instrumentos e os métodos de avaliação não permitirem, por si só, uma reflexão mais sustentada sobre os propósitos pedagógicos e avaliativos. A auto-justificação da técnica ou seja, o pensar, meramente, numa dimensão técnica condiciona a ponderação sobre por que se avalia, o que se pretende compreender, quais as suas implicações na ação pedagógica e na experiência escolar, ...

Quando assumimos, *a priori*, que a avaliação tem como um dos seus grandes propósitos contribuir para a melhoria das opções didáticas (Gimeno Sacristán, 2000; Rosales López, 2007; 2014), tal desiderato pressupõe, desde logo, aceitar a interatividade entre a experiência pedagógica e os processos avaliativos. Encarar a avaliação como um processo (potencialmente) enriquecedor do ensino e da aprendizagem pressupõe, portanto, partir da realidade conjuntural de cada um dos agentes e, igualmente, da interação entre eles. Parece ser impossível centrar a avaliação na melhoria, ignorando, à partida, aquilo que se procura melhorar.

Depois, importa reconhecer que a avaliação tem profundas implicações na prática pedagógica, porque a existência de estruturas de avaliação e classificação influenciarão as deliberações curriculares, emergindo a tendência de fazer depender o que ensinar e o que aprender daquilo que será avaliado (Torrance, 2017; 2018).

Efetivamente, distintos autores (e.g. Diogo, 2010; Gimeno Sacristán, 2000; Santos Guerra, 2015) têm explicitado a forma como, através da avaliação, se legitima o que se considera, curricularmente, mais importante. Em paralelo, a ausência de processos avaliativos associados a determinados saberes ou disciplinas induz, igualmente, uma certa desvalorização desses conhecimentos. Como avançou Perrenaud (1999, p. 9), no início da sua obra, é importante reconhecermos que «avaliar é também privilegiar um modo de estar em aula e no mundo, valorizar formas e normas de excelência, definir um aluno modelo, aplicado e dócil para uns, imaginativa e autónomo para outros». Nesse sentido, a avaliação, por si só, condiciona e implica-se na experiência

curricular, pelo que não bastará olhá-la como um fenómeno hermeticamente isolado, impenetrável a qualquer influência e incapaz de influenciar decisões ou práticas.

A este propósito, e recuperando o trabalho de Matias Alves e Cabral (2015), acredito que os processos de avaliação, principalmente os de cariz burocrático ou formal, têm impactos profundos na forma como os estudantes se relacionam com o conhecimento e com a aprendizagem. Sobretudo pela perspectiva mais tradicional, a avaliação não é entendida pelos estudantes como algo estéril. Bem pelo contrário.

O trabalho daqueles autores ilustra particularmente bem o modo como os alunos (e, talvez, todos nós) interagem com a avaliação. Reações como o nervosismo e o receio, a ansiedade, o sentimento de dúvida ou incapacidade, a vontade acérrima de não falhar evidenciam essa interação real. Enquanto professores, bem sabemos que quando uma atividade *conta para avaliação* (expressão que não gosto especialmente, mas que permite clarificar o pensamento), a ação dos estudantes é substancialmente distinta. Tal facto, desde logo, evidencia como este tecnicismo asséptico é contrário ao propósito que o justifica – promover instrumentos e métodos de avaliação que afirmam a aprendizagem dos alunos de forma objetiva, isenta e rigorosa. A sua operacionalização contextual favorece condições de artificialidade, enviesando a própria recolha de dados, aqueles que se pretendiam, com fidelidade, ilustrativos da verdadeira aprendizagem dos alunos.

Ainda com base na investigação de Matias Alves e Cabral (2015), mas dialogando com os textos de Rosales López (2007; 2014) e Santos Guerra (2015), admito que a própria natureza humana contraria o mito em análise. De facto, a avaliação acaba por contribuir para os autoconceitos dos estudantes, para a construção de concepções sobre si próprios como *capazes* ou *incapazes*, *bons a Matemática* ou *terríveis a Línguas*, *com jeito para Artes* ou *desajeitados na Educação Física*. Estas construções identitárias podem, ainda, ser reforçadas através de *profecias autorrealizáveis* – isto é, como as crianças interiorizaram essas perspectivas de si próprios, as suas interações com essas disciplinas já não serão ‘neutras’: i) um estudante que se sinta capaz em Línguas estará mais motivado, mais interessado, com maior predisposição para a aprendizagem e para o estudo, o que, depois, é consolidado pelas dinâmicas avaliativas (à partida, uma nota bastante satisfatória no teste escrito); ii) um estudante que se veja como mau a Matemática, interioriza essa ideia e as suas ações, como o desinteresse, a falta de estudo, o nervosismo em provas escritas, paulatinamente, tornarão cada vez mais robusta essa concepção.

Se a avaliação continuar a ser encarada como impenetrável face a qualquer influência, parece-me que se consolidará uma certa incapacidade para o desenvolvimento de estratégias que contrariem ciclos de insucesso e, talvez de forma mais veemente, que dissipem autoconceitos profundamente negativos, desmoralizantes e que desvirtuam a relação dos mais jovens com a escola e que

podem, em situações mais extremadas, contribuir para a *autorrepressão* e a depressão.

Urge, então, equacionar «uma avaliação ao serviço da humanização, da aprendizagem e da emancipação» (Matias Alves & Cabral, 2015, p. 657) e, a favor da ética e da pedagogia, secundarizar dimensões técnicas. A avaliação tem de se impor ao serviço da aprendizagem dos alunos, da melhoria da experiência curricular, da reflexão ecológica sobre as realidades e dinâmicas escolares. As estratégias e instrumentos avaliativos precisam de ter, de facto, *valor educativo* (Peters, 1977) e considerar os valores ético-morais sobre os quais se alicerçam os sistemas educativos, que também assim os podem preservar.

para uma
discussão potencialmente prática

4. ULTRAPASSANDO A LINEARIDADE INSTRUMENTAL

Para compreender as dinâmicas de planificação é importante recuar à gênese dos estudos curriculares. Com o trabalho dos primeiros curriculistas estabeleceu-se uma espécie de guião único – estrutura padrão – a ser considerado pelos professores para desenhar e desenvolver o currículo.

Tal enquadramento, de acordo com diferentes perspetivas (Paraskeva, 2006; Roy 2018; Santos Guerra, 2015; Torres Santomé, 2007), possibilitou a consagração de um sistema escolar indissociável de aspetos como: os manuais escolares; a divisão dos alunos por anos; a estruturação de um horário segmentado em disciplinas não dialogantes; a rutura entre a experiência e o conhecimento escolar e as vivências extra-escolares e saberes daí provenientes; a inevitabilidade de testes quantitativos; a omnipresença de escalas de comparação e *rankings*; a detalhada prescrição curricular proveniente de estruturas nacionais e transnacionais; etc. Elementos que, atualmente, parecem ainda afirmar-se como dominantes.

Recuperando um pouco a história dos estudos curriculares, em particular os trabalhos de Bobbitt (1918) e Tyler (1976) – e admitindo, desde já, uma simplificação dos seus contributos – é possível alicerçar-se aquele campo de estudos nas seguintes premissas:

- o currículo deverá desenhar-se de acordo com o método científico – com efeito, Bobbitt explicou-nos que existe um processo de *descoberta do currículo*, de acordo com o *método científico*. Esta ação de descoberta podia estruturar-se, essencialmente, em duas fases: i) os curriculistas desenvolviam uma análise profunda da realidade contemporânea, em particular dos contextos laborais de alta performance e das *deficiências sociais*; ii) após essa análise, estabeleciam-se objetivos performativos que visariam orientar a ação educativa de forma a convergir com as competências mais valorizadas no contexto de trabalho ou, de modo complementar, para colmatar as necessidades sociais tidas como deficitárias. Tyler, por sua vez, atribuiu outras *fontes* fundacionais aos objetivos, nomeadamente o estudo sobre a vida, os alunos e estudos provenientes das diferentes áreas disciplinares.
- o desenvolvimento curricular terá de mimetizar as dinâmicas da *gestão científica* decorrentes do pensamento de Taylor – para Bobbitt, a inexistência

de uma gestão especializada foi uma das principais fragilidades nos sistemas escolares. De acordo com o autor (1918), seria importante revitalizar o sistema tayloriano, pelo qual «todo o pensamento é feito por funcionários especializados (...). As decisões são tomadas quanto ao que deve ser feito a cada hora durante o dia por cada homem na loja (...). Não se espera que estes últimos pensem, julguem ou decidam; tudo isto é feito por eles; devem apenas obedecer a ordens» (p.85). E assim se remetiam as decisões curriculares para especialistas externos às escolas, que planeavam o que, quando e como ensinar, a partir de estruturas predeterminadas (universalmente adequadas).

- os objetivos deverão ser o aspeto central das práticas curriculares – esta ideia foi já avançada, mas parece-me relevante retomá-la. Tanto Bobbitt, como Tyler centralizavam a reflexão curricular em torno da definição concreta e detalhada de objetivos, preferencialmente observáveis, a cumprir. Dada a sua performatividade, e a necessidade de orientar (escrupulosamente) o trabalho dos docentes, os mesmos poderiam corresponder a uma longa e pormenorizada listagem. Tais objetivos, para Tyler, surgiam como o *alfa* e o *ómega* do pensamento curricular, que deveria corresponder à seguinte linearidade: i) definição dos objetivos a atingir → ii) identificação das experiências escolares que melhor permitem a consecução dos objetivos → iii) desenho eficiente da organização das experiências selecionadas → iv) determinação da concretização (ou não) dos objetivos considerados. A este propósito, é importante esclarecer que outros autores foram reconstruindo e reafirmando a centralidade dos objetivos, como, por exemplo, (a taxonomia de) Bloom.

- a avaliação deverá acontecer, essencialmente, como controlo e verificação dos objetivos predefinidos. Desta forma, também a avaliação emergia dependente dos tais objetivos, pelo que a tentativa de *cientificizar* todo o processo, sobretudo, a circunscrevia a lógicas de medição, no sentido de se constatar a eficácia do ensino e das aprendizagens. Depois, a implicação da avaliação a respeito das estratégias educativas era pouco considerada, atribuindo-se um maior enfoque à responsabilidade individual de cada um dos sujeitos. Explicando por outras palavras, a avaliação tinha, essencialmente, o propósito de verificar se os alunos atingiram os objetivos previamente definidos, sem, através de uma análise mais cuidada, refletir sobre a pertinência ou adequação das estratégias consideradas.

Várias críticas podem tecer-se face a tais perspetivas. Pessoalmente, sou mais sensível às desenvolvidas por Kliebard (2011), referentes à centralidade dos objetivos e ao seu desenho.

Desde logo, é importante assinalar as problemáticas relacionadas com a operacionalização, afetas a uma extensa compilação de finalidades – delineadas linear e progressivamente –, que tornariam a ação pedagógica numa mera verificação de performance. Além disso, o modo como tais objetivos são selecionados é especialmente relevante. Como descrevi, a sua identificação provinha, acima de tudo, de uma análise externa às realidades educativa e, por vezes, afastada da linguagem mais humana que, em meu entender, deveria caracterizar a educação. Por isso contribuiu, por um lado, para a instrumentalização da educação perante outros fatores, secundarizando o seu valor intrínseco e a sua especificidade epistemológica, axiológica e ontológica. Por outro lado, creio que tais enquadramentos conceptuais desvirtuam, ou pelo menos minimizam, a possibilidade de a educação potenciar alterações sociais, pois associam-na, essencialmente, a uma resposta compensatória às necessidades laborais e cívicas.

Mais ainda, apesar da centralidade atribuída aos objetivos escolares, pouco é apresentado sobre o modo de os selecionar. Explicando por outras palavras, fica por esclarecer o procedimento para a escolha dos objetivos que integram, ou não, a experiência escolar dos estudantes. Esse processo de seleção parece ser justificado através do método científico, porém não se clarificam explicitamente os princípios filosóficos – em particular os éticos e epistemológicos – que, de facto, o sustentam.

Outro aspeto que me parece criticável prende-se com a visão de que o currículo pode ser desenvolvido de acordo com princípios científicos. Essa ideia contribuiu, em larga medida, para a desprofissionalização dos professores, apenas cumpridores de uma função essencialmente técnica, de concretização, acrítica, do ‘cientificamente’ assumido como o mais correto. Num outro sentido, esta ideia de *cientifização* da organização escolar e da prática pedagógica consolidou o conceito de currículo moderno, tomado como verdadeiro e praticamente inquestionável (Carr, 2005; Doll Jr., 1993) e associado à especialização dos saberes, à organização ideal de alunos por turma, ao controlo hermético dos espaços, à predefinição de guiões didáticos, à desconsideração das dimensões estéticas e éticas em detrimento das cognitivas, etc.

Por fim, crítico, ainda, a forma como estas correntes de pensamento se impetraram na racionalidade afeta ao ato de ensinar. A este propósito, distintos trabalhos internacionais (Kelly, 2004; John, 2007; Walker, 2017) têm consolidado a ideia de que o modelo dominante é, ainda hoje, refém do racional tyleriano já explicitado. Também para a realidade portuguesa diferentes estudos (Duarte & Moreira, 2020; 2021; Moreira & Duarte, 2019) evidenciam a forma como os princípios das teorias curriculares clássicas se perpetuam nas práticas educativas.

Por sua vez, Lopes e Macedo (2011) explicam como o racional tyleriano, desde a sua formulação, se tem mantido no imaginário educativo, influenciando, por

isso, a ação dos agentes e as orientações políticas. De acordo com as autoras, o pensamento de Tyler aparece, agora, com outras roupagens – os objetivos foram substituídos por *skills* genéricos; a análise social foi substituída pelo interesse flexível do mercado; o controlo avaliativo denomina-se *accountability* – sem perder os seus fundamentos lógicos.

Assim, ideias associadas à *eficácia* e *eficiência* escolar, à *psicometria*, à *verificação* em relação a uma norma estabelecida, à *predefinição* rigorosa da ação didática e das aprendizagens, ao instrumentalismo da educação em relação a desideratos externos à escola – por vezes ligados a sentidos pouco claros, como necessidades futuras ou competências profissionais – mais não são do que marcas de uma racionalidade que, creio, já não nos serve. São, no meu entender, estruturas conceptuais que comprometem outras formas de pensar a escolar, outros modos de agir pedagogicamente, outras utopias educativas.

Na verdade, parece-me fundamental alicerçar o currículo, as suas dinâmicas e significados, naqueles que são os seus agentes principais – alunos, professores e comunidade educativa local (Huebner, 1976; Schwab, 1969). Este reorientar pressupõe, portanto, uma profunda rutura com os pressupostos simplistas. Pressupõe trocar a racionalidade única pela pluralidade de pensamentos; a certeza de uma linearidade processual pela dúvida e a indagação formativa; a segurança da mecanização curricular pelo risco da imaginação pedagógica.

4.1. RISCO

Recuperando os contributos de Biesta (2013), Perrenoud (1993) e Raths (1971), o risco é condição necessária para a educação e para o desenvolvimento curricular. De acordo com estes autores, não é possível pensar a interação didática sem integrar a possibilidade do risco, da inadequação das tarefas consideradas, da dificuldade de contribuir para a real aprendizagem dos alunos, do desajuste da racionalidade formativa ponderada, entre tantos outros elementos.

A este propósito, e dada a tónica discursiva do autor, recupero as palavras de Biesta (2013, p.1): «o risco existe porque a educação não é uma interação entre robôs mas sim um encontro entre seres humanos». Ou seja, creio ser possível assumir que *sem risco, não há educação*.

Na realidade, existe já uma consolidada corrente de pensamento que reconhece essa especificidade. Neste domínio, subscrevo, e meramente a título exemplificativo, a perspetiva de Dwayne Huebner (1967a). Este importante curricularista norte-americano, há já mais de 50 anos, explicou como a educação, em particular a escolarização, é, contínua e sistematicamente, assoberbada por um conjunto variado de *panaceias* organizacionais, pedagógicas e materiais.

Panaceias essas que podem emergir com contornos muito diferenciados. Por um

lado, correspondentes a estruturas institucionais 'inovadoras', que se apresentam como capazes de solucionar problemas vários, através, por exemplo, da construção de níveis intermédios de liderança (preferencialmente transformadora) ou do desenho de organizações próprias, que, no caso português, podem ser lucidamente ilustradas através dos *mega-agrupamentos*.

Por outro lado, sob a forma de estratégias infalíveis, como métodos pedagógico-didáticos ou estruturas curriculares novas. Neste domínio, percebe-se a crescente valorização de (novas) áreas do saber que são, não raras vezes, apresentadas como componentes de largo espectro e 'eficazes' no desenvolvimento de infindáveis competências, como a autonomia; a compreensão da realidade; a colaboração a comunicação; o pensamento crítico; a resolução de problemas; ... Num outro sentido, enquanto dinâmicas pedagógicas imprescindíveis e que, uma vez mais, parecem integrar, em si mesmo, a solução para os vários problemas educativos: *flipped classroom*; aprendizagem por projeto; método experimental das ciências; ...

Por fim, é importante apontar as *panaceias tecnológicas*. Neste domínio, já Huebner (1967a) fazia referência aos textos (pré-)programados, a livros fónicos e aos ambientes responsivos (atualmente, talvez o conceito nos seja mais familiar se o tomarmos como salas interativas ou inteligentes). Dada a proliferação das tecnologias de informação e comunicação e das tecnologias digitais, estes recursos – ainda sem relevância social e/ou educativa em 1967 – surgem, agora, com especial força, como a utilização do telemóvel, de projetores, de vídeos, *vokis*, *paddlets*, *avatares*, ...

Genericamente, não interpreto tais conceções organizacionais, didáticas ou materiais como objetivamente positivas ou negativas. Censuro, antes, a sua aceitação acrítica e o dogmatismo que faz com que sejam encaradas como opções aparentemente incontornáveis para resolver qualquer problema educacional ou, num outro sentido, como indispensáveis a qualquer estrutura escolar ou interação didática.

De facto, os recursos apresentados podem, na atualidade, assumir um potencial didático completamente inimaginável há meio século. Porém, podem também afirmar-se como aspetos meramente decorativos, que nada acrescentam à mediação pedagógica ou, em circunstâncias mais extremas, que até introduzem um certo artificialismo, contrário à humanidade e veracidade necessárias à relação e interação educativa.

Acredito que os pensamentos acima apresentados se inserem num movimento educativo mais vasto, que, de uma forma ou de outra, procura minimizar a possibilidade do risco e, por isso, da falha na realidade escolar (Biesta, 2013). Entendo, em simultâneo, que tais enquadramentos podem, inevitavelmente, consubstanciar-se numa ilusória tentativa de simplificar uma realidade e um fenómeno social marcados pela complexidade e em relação aos quais mudanças isoladas não serão suficientes

(Morin, 2005). Penso que tal visão se reflete na expressão de Kemmis e Edwards-Groves (2018, pp. 3-4): «modelos simples podem ser mais suscetíveis a iludirem-nos do que a iluminar-nos sobre a natureza e o processo educativo».

Assim, reconheço que as práticas curriculares têm sido marcadas por procuras sistemáticas para se encontrar um racional, uma linearidade operacional ou organizacional, um recurso que *magicamente* resolva todo e qualquer problema. Surgem, então, respostas fáceis e imutáveis, para realidades onde a liquidez da ação e dos respetivos impactos é uma constante (Bauman, 2016).

Sugiro, aqui, que façamos um exercício de recordação para notarmos essas simplificações apontadas. Lembro algumas que, pela interação que vou tendo com os professores do Ensino Básico e Secundário, são, ainda hoje, afirmadas (talvez, em alguns contextos, sussurradas) e, ao pensar-se o ato educativo, entendidas como insubstituíveis: i) é obrigatório usar o manual escolar; ii) as crianças têm que começar a aprender a ler pelo «i»; iii) uma boa aula tem que ter três momentos sequenciais: motivação, desenvolvimento e consolidação; iv) a aprendizagem por projeto é só para crianças mais velhas; v) o uso da tecnologia é sempre motivador; vi) a aprendizagem da História tem que acontecer de forma cronológica; ...

Estas ideias naturalizaram-se no espaço escolar. Desenham um mais fácil retrato – mas penso que substancialmente menos rigoroso – que facilita a atribuição de significado à realidade educativa e ao ato de ensinar. Mas, com certo nível de prejuízo, reduzem as opções pedagógicas a considerar, pois orientam a ação profissional para escolhas que já se tomam como certas, que mais dificilmente falham, remetendo-se para dimensões secundárias, aquelas outras tidas como mais arriscadas.

Penso, contudo, que devemos olhá-las com franca clareza: *ilusões mistificadas* que não têm outro propósito senão limitar as potencialidades da agência profissional dos professores, (hiper-)simplificando aquele que é o seu conhecimento próprio e, também, aquilo que são as especificidades do ensino e da aprendizagem. Pelas palavras de Paraskeva (2006, p.8), que corroboro, podemos assumir tais ilusões como resultado de um «reducionismo insultuoso» dos processos curriculares.

Se, compreensivelmente, optarem por uma posição menos radical do que aquela que agora subscrevo, sugiro, então, que as reconheçam como *premissas didático-curriculares*. Assim, será possível a construção de um pensamento rigoroso e crítico sobre elas, com maior flexibilidade e menor rigidez na forma de as entender.

Em diálogo com o que tenho apresentado, relembro as palavras de Kemmis e colaboradores (2014, p. 25):

Existe uma tendência, no nosso tempo, para imaginar que processos como a Educação e a escolaridade são processos técnicos relacionados com a produção de coisas - por exemplo a produção de 'pessoas de um

certo tipo', ou a produção de 'resultados de aprendizagem'. Nesta visão técnica, alguns entendem os professores como técnicos responsáveis pela produção desses resultados de aprendizagem nos conhecimentos, competências e valores dos alunos que ensinam (...).

Acredito, pois, que é possível estabelecer um certo paralelismo entre a ausência de risco, nas decisões pedagógicas, e a (progressiva) consolidação de visões tecnicistas do professor e da sua ação profissional. Mas, como tenho sublinhado ao longo do presente texto, é fundamental ultrapassar esse entendimento, alicerçando a docência numa *intelectualidade pública* (Giroux, 2020).

Como tal, alimento a ideia de que os professores são agentes sociais com responsabilidade cidadã acrescida, e, por conseguinte, desenvolvem a sua ação profissional com base numa reflexão intelectual, interativa com a realidade social e os enquadramentos axiológicos, epistemológicos e estéticos de cada qual. Assumir essa ideia pressupõe, igualmente, atribuir uma maior responsabilização profissional aos docentes, porque subscrevo uma noção completamente divergente daquela descrita na citação e segundo a qual a educação e a mediação didático-curricular são reduzidas a um tecnicismo acrítico, numa ação subjugada aos racionais externos à realidade escolar.

Apoiando-me, uma vez mais, na ideia de Biesta (2013), esse olhar relativamente à profissão implica reconhecer-se que há, inevitavelmente, risco nas decisões tomadas pelos docentes. Nesse sentido, aceito a perspetiva de Bauman (2016, p.110), quando o sociólogo explica que «é o destino e o dever do indivíduo [neste caso, do docente] assumir estes riscos». Creio, então, que ao reafirmar-se a docência como fundada numa deliberação consciente e crítica se contraria a ideia de linearidade decisória, de simplificação dos processos ou de universalização das práticas e dos recursos.

Mobilizando livremente as ideias de Freire (2011; 2013), admito que a *boniteza* existe na educação, exatamente porque existe o risco. Qual seria a beleza de uma ação se dela conseguíssemos, desde logo, adivinhar a totalidade dos seus resultados? Quão educativa seria a intervenção dos professores se sustentada em lógicas de engenharia curricular, que negam a diversidade dos processos e das identidades, reduzindo a mediação pedagógica a ação-reação, em que o controlo e a previsibilidade são totais?

O risco que torna a educação educativa e, simultaneamente, torna-a desafiante e potencialmente bela. Quando pensamos as dinâmicas de desenvolvimento curricular, devemos assumir esse risco, essa possibilidade de falha, esse reconhecimento que as decisões pedagógicas não são infalíveis. Devemos perceber que a prática curricular ocorre em contextos e com agentes imprevisíveis, interativos, líquidos, pelo que são inesperadas as reações e os seus impactos. Devemos ter consciência que o risco,

no desenvolvimento curricular, existe, porque é, por definição, uma ação humana, e que a valorização dessa humanidade ainda o torna, potencialmente, mais arriscado. Devemos reconhecer que o risco existe por consubstanciar o ato educativo como um ato de e em liberdade: sem liberdade não há risco e, sem risco, não há liberdade.

A ausência de risco poderá contribuir para uma maior segurança, para uma maior previsibilidade dos resultados, para uma eficiência do processo educativo, como se de uma ação tecnocrática se tratasse (Eisner, 2005). Porém, a ausência do risco contribui, igualmente, para a uniformização de práticas, para a desconsideração da diferença, para a redução da ação consciente e democrática dos seus agentes.

4.2. Humanização dos agentes e das práticas

Como creio que consegui aclarar nas páginas anteriores, o risco existe quando centramos o processo educativo na interação humana, quando reconhecemos a multiplicidade de singularidades que caracterizam a humanidade, assim como lhe atribuímos uma dignidade intrínseca. Por isso, afastamo-nos de lógicas uniformizantes, instrumentalistas e reducionistas do processo educativo e, por inerência, dos próprios agentes que nele interagem (Roy, 2019).

As tradicionais teorias curriculares, contudo, sustentaram-se em alguns pilares que remetem para dinâmicas de desumanização através da educação, como: o ideal de obediência acrítica dos docentes a planos predefinidos; uma sistemática valorização de objetivos performativos e observáveis, convergentes com normas-padrão universalizáveis; uma indiferença genérica à diversidade cultural, étnica, socioeconómica dos contextos e dos agentes, etc. (Tadeu da Silva, 2010).

A partir de uma implícita crítica, Dewey (1938) questionava os impactos da escolarização na forma como, individualmente, os estudantes «perdem a sua própria alma» (p.49). Atualmente, interpretações várias também notam o ensino e os sistemas educativos como potencialmente desumanizadores. Dado o foco do presente texto, não pretendo desenvolver uma profunda análise sobre este fenómeno. Para aclarar algumas perspetivas, apenas mobilizarei três autores que, no meu entender, surgem como complementares.

O primeiro, Paulo Freire, com dois textos seminais, que, aqui e ali, fui já mobilizando no presente documento: *Educação como prática da Liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1970). Muito se poderia discutir sobre a obra freiriana e a sua relação com a desumanização, tanto em questões educativas, em sentido estrito, como relacionada com movimentos mais abrangentes, de cariz sociológico e filosófico. Por ora, centrarei a minha reflexão numa ideia estruturante do pensamento de Freire: a educação bancária.

Em tom de confiança, admito que, há mais de 10 anos, quando li pela primeira vez os textos deste pedagogo brasileiro, talvez marcado por certa ingenuidade

do pensamento (que ainda mantenho) sobre a educação e o processo educativo, interpretei a educação bancária como uma dinâmica docente de desumanização dos educandos. O seguinte excerto poderá justificar essa minha inicial interpretação:

- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem*
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;*
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam dócilmente;*
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;*
- f) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;*
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;*
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a êle (...);*
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, 1970, pp. 67-68).*

Ali se constata uma alheação dos estudantes, a expropriação da sua agência, identidade, cultura e, em certa medida, dignidade. Verifica-se uma ideia de diminuição, de menorização da sua singularidade, de dominação da sua liberdade. E isto consubstancia-se num processo de desumanização, pois 'retira' aos estudantes parte do que os torna eles próprios, do que os faz humanos únicos e em interação com o mundo. Explicando de um outro modo, a educação bancária promove a desumanização de cada educando, porque este fica «diminuído e acomodado, convertido em espectador, o que impede a convivência autêntica» (Freire, 1967, p. 44).

Talvez tenha alcançado, percebo agora, uma interpretação errada (ou pelo menos incompleta) das implicações desumanizantes da educação bancária. Um dos elementos que não tive em consideração foi a perspectiva enunciada pelo autor: a educação bancária afeta, de igual modo, os docentes. Desta forma, o autor não só critica um autoritarismo imposto aos alunos, como critica um autoritarismo imposto aos docentes. Como os professores são entendidos como meros transmissores culturais, eles encontram-se numa posição passiva face ao conhecimento, mesmo quando assumem posturas autoritárias em relação aos alunos. Da mesma forma que, de acordo com tal referencial, os educandos são sujeitos acrícos e passivos, também os professores são alheados de um maior envolvimento epistemológico: a sua função é transmitir cultura, nunca questioná-la, menos ainda, construí-la. Há, assim, uma *invasão cultural* que afeta, em simultâneo, docentes e alunos, porque

imposta exteriormente, numa verticalidade linear que nega uma implicação interativa e crítica com a cultura.

Atualmente, por conseguinte, um elemento central da educação bancária, com profundas implicações na desumanização dos agentes, não se prende com uma lógica binária educador autoritário/educando passivo, mas com um contexto sistémico que espartilha a genuína possibilidade de diálogo e envolvimento epistemológico com os objetos cognoscíveis. A desumanização está, em grande medida, associada:

- *à artificialidade das relações humanas*, quando a escola as faz menos genuínas, apegadas a lógicas hierarquizantes e de divisão da intelectualidade, da prática e do afeto. Uma educação que negue a proximidade humana entre educandos e educadores, e que não consiga reconhecer que um professor «enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa» (Freire, 1970, p. 78), incorrerá, sempre, em qualquer tipo de desumanização;
- *à artificialidade do diálogo*, quando a reflexão problematizadora não é uma discussão conjunta sobre o desenho curricular, mas sim uma narrativa do topo para a base: investigadores → professores → alunos. Há, portanto, uma artificialidade em torno do conhecimento (e da relação de cada sujeito com ele), porque se substituiu a autenticidade da construção do saber pelo exercício de memorização do saber de outros;
- *à artificialidade da interação cultural*, quando a cultura escolar se transforma, através de processos infantilizantes e didatizantes (Roy, 2019) – ou como referi num outro contexto (Duarte & Moreira, 2020), *estupidificantes* –, numa cultura caricaturada. A relação genuína, de educadores e educandos, com artefactos naturais, históricos e sociais efetivos é reduzida a uma mediação simplista e descontextualizada, que desvirtua qualquer exercício de reflexão, posicionamento e discussão epistémica. Como nos recorda Freire, essa artificialidade conduz a uma desunião da tríplice sujeito-conhecimento-mundo, criando um vazio relacional entre cada indivíduo e a realidade, dificultando a sua *conscientização* e, por isso, diminuindo a sua própria humanidade;
- *à artificialidade do desenho e da experiência curricular*, quando se perpetuam estruturas que hierarquizam o conhecimento, que o dividem, que o impõem ou que o mobilizam ideologicamente e o negam como artefacto da humanidade. Ao condicionar o modo como cada um (educando e educador) se relaciona com o conhecimento, constrói-se, concomitantemente, um fictício modo como cada sujeito, através desse conhecimento, se interpreta a si mesmo, os outros e o mundo.

Mais de duas décadas após a morte de Freire é possível, ainda hoje, encontrar exemplos de artificialidade nas realidades escolares.

Com recurso às opiniões de uma outra autora, discutirei, a seguir, o modo como o currículo contemporâneo tem contribuído, ou não, para uma artificialização escolar e/ou para a desumanização dos seus agentes. Decidi, pois, recuperar um recente trabalho de Martha Nussbaum, *Not for profit: why democracy needs the humanities* (2012) [*Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades*].

Sobre a artificialidade curricular, Nussbaum esclarece-nos que existe, atualmente, uma tendência para os sistemas educativos desconsiderarem a importância das humanidades e das artes na experiência formativa dos alunos de cada país.

Nesse sentido, a autora apresenta-nos um retrato pouco animador daquilo que são as orientações políticas no domínio curricular¹¹:

Distraídos pela procura de riqueza, pedimos cada vez mais às nossas escolas que se tornem cidadãos úteis para a obtenção de lucros em vez de cidadãos pensantes. Sob pressão para cortar custos, podemos apenas as partes do esforço educacional que são cruciais para a preservação de uma sociedade saudável.

O que teremos, se estas tendências se mantiverem? Nações de pessoas tecnicamente treinadas que não sabem como criticar a autoridade, úteis geradores de lucro, com imaginações obtusas. Como Tagore observou, um suicídio da alma (Nussbaum, 2012, pp. 140-141).

Constatamos, assim, que vivemos um contexto social e político que, à semelhança das teorias curriculares clássicas, instrumentaliza os diferentes sistemas educativos face às necessidades laborais. O que aquela autora crítica, pois considera que correspondem a uma *crise silenciosa* que ameaça as democracias e a agência cidadã que lhe é imprescindível.

Ainda que subscreva grande parte da análise, pretendo incidir com maior atenção nos aspetos relacionados com a potencial desumanização notada no desenho dos currículos prescritos contemporâneos. Hoje, atravessamos um período no qual a economia é central no debate curricular. Por esse motivo, a educação, e por isso o currículo, são equacionados como meios para o desenvolvimento económico. Por outras palavras, os sistemas educativos, nomeadamente as estruturas e os processos que os compõem, são, atualmente, entendidos como veículos para o benefício

¹¹ A este propósito, creio ser importante esclarecer que outros trabalhos corroboram tal análise: nos Estados Unidos destacam-se, por exemplo, Apple (2019) e Giroux (2020); no Reino Unido, as investigações desenvolvidas por Biesta (2010); em Espanha, Torres Santomé (2007; 2017) tem sido uma voz forte na crítica a ações que procuram mitigar a importância curricular destas áreas do saber; em Portugal, temos contado com os contributos de Lima (2020) e, em certa medida, Roldão e Almeida (2018).

económico nacional e individual. A escola serve, então, para o lucro, para que, algures no futuro, os alunos sejam agentes económicos produtivos e, através disso, possam ampliar a produtividade nacional e, também, garantir os seus interesses económicos.

Não creio que seja necessário o debate em torno da inevitável relação entre a economia e a educação. Não pretendo discutir a intrincada interação entre estas duas esferas sociais. Alerto, porém, para o perigo de se subalternizar a educação à economia. Se me parece evidente que os sistemas educativos têm, por definição, implicações nas dinâmicas laborais e financeiras, parece-me igualmente fácil de constatar que a educação integra finalidades que ultrapassam os interesses económicos, pois alicerçadas em outros desideratos – como, e meramente a título ilustrativo, o desenvolvimento pessoal e social dos estudantes, a consciencialização sobre os direitos humanos, a consolidação dos valores democráticos, a preservação da herança cultural e ética, etc.

Como identifica Nussbaum, quando os imperativos económicos se sobrepõem a um entendimento amplo dos propósitos educativos, as suas dinâmicas ficam comprometidas. Assim, podemos identificar tendências que visam a diminuição dos custos das organizações escolares, a fiscalização rígida da ação dos professores e, em particular para este debate, a redução de componentes curriculares tidas como supérfluas, enquanto se aumentam processos de controlo, verificação e certificação entendidas como fundamentais.

No que concerne ao desenho curricular, diferentes países têm optado por uma matriz curricular com regressiva expressão das ciências sociais, das humanidades e das artes. Na senda do pensamento da autora, a ausência destas componentes tem implicações profundas na formação dos estudantes, pois, ao diminuir a importância atribuída às *artes liberais*, reduz-se o papel da escola no desenvolvimento de «competências de imaginação e pensamento independente» (Nussbaum, 2012, p. 48). Compreende-se melhor essa posição quando se toma em consideração a sua importância histórica. Ao longo do tempo, esses saberes provenientes das ciências sociais, das humanidades e das artes foram basilares na maturação de um raciocínio crítico e estético, que possibilita o rigor analítico, a compreensão dos fenómenos humanos e artísticos, a autoconsciencialização e – no meu entender com especial pertinência – a capacidade de compreender a diversidade, a pluralidade de pensamentos, a incerteza e a ambivalência, como condição necessária para o posicionamento pessoal.

Como aqueles perderam esse espaço de destaque, também os testes padronizados se vão legitimando como instrumentos de avaliação e controlo. A justificação para esta opção não remete para a necessidade de se compreender as dinâmicas escolares, antes se constrói uma ideia de escola onde tais instrumentos

são indispensáveis, pois garantem o controlo e a devida certificação, estabelecendo-se como modelo de excelência que todo o processo avaliativo (e pedagógico) deve almejar. De acordo com a autora (2012, p. 48), «a cultura de crescimento económico tem um apreço por testes padronizados, e uma impaciência com a pedagogia e os conteúdos que não são facilmente avaliados desta forma».

A centralidade dos imperativos económicos procura reduzir – tanto através de indicações *à priori* da experiência escolar, como de estruturas de controlo *à posteriori* – a educação a uma pedagogia de práticas e saberes laboralmente úteis e que são facilmente mensuráveis. Tudo o que não corresponder a esse padrão é considerado desnecessário, elitista e sem valor formativo. Advogo, porém, que tal orientação é profundamente desumanizante, porque, como explicitado na citação inicial, contribui para um *suicídio da alma*.

À semelhança de Nussbaum, subscrevo a ideia de que é através de uma experiência curricular fundada na multiplicidade de saberes disciplinares, entre eles os das ciências sociais, das humanidades e das expressões artísticas e motoras, que se consegue aprimorar um pensamento reflexivo, crítico e criativo. A articulação e mediação de diferentes fontes de cultura possibilitará o envolvimento e comprometimento com o saber, algo fundamental para a construção do sentido de humanidade de cada um. A construção de sentido(s) não é importante, apenas, para uma consciencialização pessoal, sobre si mesmo, mas é estruturante para que os alunos sejam capazes de reconhecer, uma ideia de humanidade partilhada e diversa, que ultrapassa barreiras geográficas e culturais.

A par do mais, a imaginação e as competências de um raciocínio rigoroso, mas potencialmente divergente, são intrínsecas à ação e identidade humana, como elemento insubstituível da agência de cada indivíduo. Limitar a experiência escolar a uma lógica de formação técnica, de habilidades aparentemente muito úteis, mas com reduzida solidez cultural, estética e epistemológica, é diminuir a ação, o auto-conceito e a análise de cada qual.

Efetivamente, com base nestas implicações instrumentalistas da economia no currículo, emerge um conjunto variado de vocações desumanizantes da experiência escolar:

- contribuir para uma análise simplificada ou incompleta da humanidade e da realidade social e natural, que não tomam em atenção as diferenças socioeconómicas e culturais de cada contexto ou comunidade, por exemplo;
- mitigar o desenvolvimento da empatia, respeito e compaixão em relação aos outros, a uma escala transnacional/global, consolidando-se, antes, lógicas individualistas e competitivas, que são cegas perante as fragilidades múltiplas da

humanidade;

- facilitar o desenvolvimento de uma subordinação acrítica e passiva a figuras de autoridade, como modo de formação de «trabalhadores tecnicamente treinados e obedientes para realizar os planos das elites» (Nussbaum, 2012, p.21);
- desencorajar o desenvolvimento de um pensamento que permita uma interpretação mais detalhada das dinâmicas políticas, sociais e laborais e, ainda, que favoreça um sentido de agência humanamente comprometida.

A petrificação de currículos estruturados, em exclusivo, de acordo com as demandas económicas e laborais surge como insuficiente para o desenvolvimento integral dos alunos.

A educação desumaniza-se quando o currículo se constrói com o propósito de formar trabalhadores competentes. Com base nesta premissa, a escola substitui a cultura pela técnica instrumental; a dignidade do pensamento e da crítica pela ação obediente e irrefletida; a pluralidade estética pela padronização; o ser humano da *pátria* e da *ágora* pelo funcionário do saber sectário e da máquina.

Numa linha de pensamento complementar, penso ser relevante discutir os textos de Henry Giroux, em particular *Education and the crisis of public values* (2014) [*Educação e a crise de valores públicos*] e *On critical pedagogy* (2020) [*Sobre a pedagogia crítica*].

Os trabalhos deste autor são significativamente influenciados pela obra freiriana e, ainda, dialogantes com as perspetivas de Nussbaum. Além disso, parece-me que Giroux consegue uma análise mais integrada daquilo que são as realidades escolares contemporâneas, perfilhando uma reflexão pedagógico-curricular em simbiose com outras estruturas organizacionais e políticas.

A este propósito, o autor (2020) faz referência a uma *cultura positivista* que genericamente procura reduzir os sistemas escolares a um empreendimento técnico (ou tecnológico) e não a uma construção humana. Portanto, na sua ótica, a discussão e a reflexão em torno da educação transitaram de uma esfera humana e social para uma linguagem metodológica e técnica.

Como já discutimos, o paradigma positivista procura estabelecer conhecimentos universalizáveis, pela formulação (ou descoberta) de leis gerais, sustentadas numa análise rigorosa, mas descontextualizada, dos dados. Neste enquadramento, objetificam-se os fenómenos sociais, que se tentam compreender independentemente das suas influências culturais, históricas ou políticas. E as lógicas das ciências exatas, de quantificação, experimentação, controlo de variáveis, são, acriticamente, consideradas para as interações sociais e humanas. Opta-se, então,

por uma visão monolítica das realidades e do modo como a humanidade as procura compreender para, tecnologicamente, as dominar.

Estas concepções, em articulação com as ideias de mercantilização da educação, já avançadas através da perspectiva de Nussbaum, surgem, na obra de Giroux, como eixos estruturantes para a compreensão dos sistemas educativos contemporâneos. Em suma, o positivismo da ciência, em aliança com as lógicas empresariais e das finanças, reconstrói profundamente a essência escolar.

Uma vez mais, mobilizar estes enquadramentos para as realidades educativas, implica um processo de objetificação dos fenómenos e agentes, entendidos de forma padronizada, ausente de qualquer vínculo relacionar com os contextos com qual interagem. Pressupõe, ainda, uma incidência, linearmente consolidada e legitimada, de redução da educação ao tecnicismo, da aprendizagem ao observável, da complexidade das dinâmicas, à quantificação mecanicista.

Verifica-se, assim, uma completa despolitização dos processos educativos, sendo as escolas remetidas para um plano extrassocial, atemporal até, como instituição neutra e hermética. Enquadrada operativamente de acordo com os processos empresariais e as dinâmicas de mercado, é ainda expropriada de quaisquer considerações éticas, optando-se por um paragramatismo simplista e redutor, que, uma vez mais, a instrumentaliza. O autor (2014, p. 18) opta, então, pelo seguinte retrato:

em nome da reforma, enfrentamos agora um número crescente de escolas que ou têm uma estreita semelhança com as antigas linhas de produção da Fábrica Ford ou são modeladas após as prisões. Estas são novas zona de morte da educação, impessoalmente habitadas por professores desmoralizados e estudantes aborrecidos (...).

As palavras de Giroux são especialmente cruas e desenham uma imagem arrebatadora da educação e dos sistemas escolares. Penso que é especialmente pertinente mobilizá-la por dois motivos. Em primeiro, corresponde a um olhar sobre a totalidade dos sistemas. Em segundo, porque nos instiga a uma reflexão mais detalhada sobre os diferentes aspetos que condicionam as experiências educativas, num entendimento ecológico da prática educativa (e, nesse sentido, do desenvolvimento curricular).

Num nível exterior às escolas, destaca-se a afirmação de um contexto social que interpreta a escola de acordo com princípios muito concretos. Facilmente, hoje, encontramos pais e restantes membros da comunidade que olham para a escola como forma das crianças e dos jovens se prepararem laboralmente. Como tal, pretende-se uma formação *mais prática*, que tenha *interesse para o emprego* (Young,

2010). Não é difícil, nas nossas próprias relações, cruzarmo-nos com quem defende que *'a escola ensina muita coisa que não interessa para nada'*. São ecos que também vamos ouvindo, enquanto professores, quando os estudantes nos questionam *isto serve para quê?*

O autor identifica, ainda, um contexto social que vai alcançando alguma segurança junto de líderes autoritários e que encara a escola como o lugar ideal para a perpetuação de mitos identitários e figuras nacionais heroicas, como forma de legitimação de ideologias nacionalistas não-democráticas. Uma escola favorável à reconstrução social, pois a «ignorância torna-se o terreno fértil para uma cultura que reprime a memória histórica [e] desfaz qualquer compreensão da importância dos valores partilhados» (Giroux, 2020, p. 234).

Convergindo, em parte, com o que fui já apresentado, o mesmo Giroux explica que essas duas correntes contribuem para a formulação de (novos) desenhos curriculares que subsistem a partir de uma cultura do desconhecimento, da passividade e da criticidade.

Também subscrevo a opinião do autor em análise, quando nos explica que se está a consolidar uma cultura do contábil, onde apenas aquilo que é possível medir tem importância educativa.

Considero este último ponto profundamente falacioso, como creio ter discutido no capítulo 3, e um contributo para um reducionismo formativo preocupante. Até porque, não raras vezes, esta corrente adquire uma formulação extremada, que não só circunscreve a educação a um exercício de contabilidade, como também o valor dos agentes e das organizações é remetido à forma de um número. Deste modo, não é somente a avaliação que enaltece a quantificação, como a singularidade de cada instituição e pessoa é substituída pela sua classificação. Ou seja, o valor de um estudante – que é um ser humano profundamente complexo e idiossincrático – corresponde à sua média, enquanto a sua implicação intelectual e social é profundamente ignorada, hipervalorizando-se os seus resultados nos testes escritos.

A este propósito, o autor sublinha que esta expressão contabilística ganha ainda maior expressão política quando, em articulação com lógicas de comparação numérica, se atribuem critérios de financiamento. Ainda sem grande expressão em Portugal (pelo menos não de forma tão direta), estas ideias fazem sobressair o pior das provas escritas uniformes. Ao vincular o orçamento organizacional a estes instrumentos, os contextos socioeconómicos e culturais onde as escolas estão inseridas são completamente ignorados, a ação dos professores e da comunidade é, neste domínio, profundamente desconsiderada. Gerando circunstâncias de competição, entre escolas, pelas melhores notas, para um financiamento adequado, este sistema é profundamente desumanizante, porque exacerba o darwinismo social, não só para as escolas, como para os alunos que as compõem.

Por fim, é importante considerar as implicações daquelas correntes nas práticas educativas. Em função do foco deste texto, saliento três:

- a *perpetuação de lógicas de montagem fabril*, pelas quais os estudantes são interpretados como um outro qualquer produto em uma outra qualquer fábrica, e que vão, de estação em estação, sendo construídos;
- a *diminuição da autonomia dos professores*, que não são só têm que corresponder a critérios curriculares nacionalmente estabelecidos, como, dada a performatividade e a uniformização, se deparam com *currículos à prova de professores* ou, em contextos mais particulares, com *packs* didáticos de utilização obrigatória que pressupõem o desenvolvimento de práticas pedagógicas totalmente definidas por agentes externos à realidade escolar;
- a *anestesia dos estudantes*, que, pela necessidade de responder a *rankings* e similares, são orientados por experiências didáticas inflexíveis, de preparação sistemática para provas externas e que mitigam especificidades individuais.

De facto, a escola pode assumir-se como um espaço de desumanização dos seus agentes. Julgo que, também pelas palavras que acima registei, essa desumanização tem implicações em múltiplos níveis, nomeadamente nas políticas educativo-curriculares, nas estruturas organizacionais das escolas e, ainda, nas experiências formativas vivenciadas por cada estudante.

Optei, conscientemente, por realçar essa desumanização, para ponderar sobre as fragilidades humanas dos sistemas educativos e para atentar no modo como estes contribuem, ou não, para uma educação verdadeiramente humana.

Acredito que em alternativa podem ser realçadas consciências e práticas humanizadoras, pelas quais a experiência escolar se implica em relações particulares de singularidade-alteridade. Essa vivência deverá contribuir para interações realmente humanas, assentes na diversidade e na tolerância comprometida, e pelas quais cada um tem a possibilidade de ser mais consciente de si mesmo e mais implicado e responsável nas suas decisões.

É importante, assim, que a experiência escolar não se deixe substituir pela organização do número, pela normatividade de roteiros didáticos, pelo espartilho cultural. É importante, assim, que a experiência escolar, como referi já, seja uma experiência de vida, onde os agentes são considerados na sua totalidade, de acordo com os seus nomes, a sua identidade, os seus referenciais e a sua história. Deste modo, a escola não é um espaço de pessoas sem rosto, sem expressão ou sem biografia (Huebner, 1967b). É um tempo de interação humana, infindavelmente

frágil, incerto, líquido, mas, por esse motivo, tão valioso.

Parece-me, então, fundamental que as dinâmicas de desenvolvimento curricular derivem de uma matriz humanista e humanizadora.

4.3. Legitimidade profissional e democrática

Retomando a discussão sobre a centralidade das opções curriculares, penso ser importante pensar as decisões definidas em cada contexto como ações legitimadas pela profissionalidade docente e por enquadramentos democráticos (e potencialmente democratizantes).

Por exemplo, Freire (2015, p. 88) é particularmente claro ao explicar que:

a capacidade de decisão da educadora ou do educador é absolutamente necessária a seu trabalho formador. É testemunhando sua habilitação para decidir que a educadora ensina a difícil virtude da decisão. Difícil na medida em que decidir é romper para optar. Ninguém decide a não ser por uma coisa contra a outra, por um ponto contra outro, por uma pessoa contra outra.

Subscrevo aquela ideia de que a ação de decidir é um elemento indissociável da profissão docente. Socorrendo-me, uma vez mais, de Lima (2020), aceito a noção que decidir curricularmente não deverá corresponder a uma decisão de margens, de pormenores pedagógico-curriculares ou de detalhes da experiência escolar. Defendo, antes, que as decisões dos profissionais deverão corresponder a uma efetiva (co-)construção curricular, fazendo com que as posições escolhidas se consubstanciem em elementos de especial significado para a vivência educativa dos estudantes, para as estruturas de funcionamento da instituição, efetivando-se através do desenho de uma forma própria de interpretar o currículo, a ação dos agentes, os meios e os recursos das instituições.

Deste modo, as decisões não são opções com reduzido impacto formativo, antes são eixos estruturantes para se compreender a mediação cultural, as interações pedagógicas, as disposições curriculares, ... Em suma, as decisões desenvolvidas em cada contexto deverão corresponder a aspetos matriciais e idiossincráticos, que se estabelecem como fundamentais para efetiva compreensão destas realidades.

Só este tipo de importância deliberativa corresponde a uma efetiva agência (curricular) dos profissionais. De acordo com tal premissa, os professores deixam de ser subservientes a fatores externos às escolas e afirmam-se como efetivos agentes nas organizações, porque se envolvem e decidem comprometida e conscientemente. Este entendimento não nega outras influências (exteriores) – através, por exemplo, de indicações da tutela, manuais didáticos, decisões municipais, entre outros – mas

centraliza o lócus da decisão no interior de cada organização, enquanto processo desenvolvido pela comunidade escolar. Penso que essa opção é validada por via de dois eixos distintos.

O primeiro está associado à legitimidade profissional. Como professores, temos uma formação própria, que nos permite desenvolver competências profissionais específicas da docência e, genericamente, distanciadas de certo acesso generalizado (Young, 2016). Estes conhecimentos correspondem, por um lado, aos saberes disciplinares de cada uma das componentes curriculares, uma vez que, como mencionei já, não é possível «ensinar o que não [se] sabe» (Freire, 2015, p. 39). É, portanto, fundamental que cada profissional construa um sólido e contínuo conhecimento afeto à área do saber que leciona, como condição necessária, mas não suficiente, para a ação docente. Por outro lado, e com especial relevância nesta reflexão, existe um conjunto específico de disciplinas científicas – como as didáticas, o desenvolvimento curricular, a supervisão, etc. – que são capazes de distinguir a profissão das demais.

Ser professor de História, por exemplo, implica um conhecimento distinto e complementar ao de um historiador. Esse saber desenvolve-se num interativo processo de diálogo entre a experiência profissional (individual e coletiva) e a investigação (formal e informal), resultando numa construção simultaneamente teórica e prática. Tal permite que aquele professor de História, ou outro qualquer, mais facilmente analise os fenómenos educativos, os compreenda e, por esse motivo, melhor decida e intervenha.

A propósito desta dinâmica, Huebner (1963) fundamentou a ação profissional num processo dialógico entre o conhecimento relacionado com a docência e os desafios de cada contexto sócio-histórico: «o educador deve responder construtivamente aos desafios de hoje, respeitando os seus próprios conhecimentos e competências e respeitando e respondendo, mas não cegamente, às exigências e expectativas dos outros» (p. 116).

Ainda assim, não creio que o conhecimento profissional seja um conhecimento que cada um de nós desenvolve de forma isolada. Antes considero que se consubstancia num tecido praxiológico repartido e interativo – aprofundarei um pouco mais esta ideia no subcapítulo 4.4. Com efeito, e partindo de ideias associadas à ação profissional colaborativa (Alarcão, 2014; Alarcão & Canha, 2013), defendo que a legitimação de uma (maior) agência curricular, como condição necessária para intervir consciente e responsabilmente, decorre de um saber co-construído e co-partilhado, e, como tal, incorre numa *co-atuação* dos profissionais.

Esta última noção associa-se ao segundo eixo que referi, assente numa ideia de legitimidade democrática. Para melhor explicá-lo, focar-me-ei em três ideias complementares. Desde logo, parece-me necessário aclarar essa ideia de *co-atuação*.

Se se considerar a ideia de co-autoria, compreende-se que o prefixo 'co' explicita uma ideia de partilha, relacionada, no caso concreto, com uma responsabilidade repartida na construção de determinada obra. Avanço com o conceito de *co-atuação* profissional, exatamente para evidenciar essa mesma perspectiva. A atuação educativa – isto é, o exercer uma determinada ação didática, o agir educativamente nas realidades escolares e com os distintos agentes – repartida pressupõe, então, a existência de um contexto profissional que, inevitavelmente, implica e compromete os diferentes agentes que nele participam. Portanto, um docente está sempre a *co-atuar*, uma vez que as suas ações se desenvolvem num determinado ambiente formativo que as emoldura e são, direta ou indiretamente, influenciadas pelas ações dos demais sujeitos escolares (restantes professores, assistentes operacionais, lideranças, entre outros).

Em sintonia com o apresentado, reconhece-se que experiência escolar de cada estudante não é resultado do trabalho de um profissional isolado, mas sim de vários agentes que, interactivamente e em coautoria, construíram essa experiência. Tal enquadramento converge com ideia de uma dinâmica de desenvolvimento curricular que «implica uma atitude de abertura aos outros e ao próprio trabalho» (Alarcão, 2014, p.24). Por conseguinte, a atuação profissional dos educadores não existe no vácuo, sendo construída dialeticamente com outras decisões de outros profissionais, tanto de forma síncrona como assíncrona.

Desta forma, a democraticidade legitimadora da ação dos professores decorre, exatamente, dessa pluralidade conceptual e ideológica inerente a qualquer escola. Só a existência de múltiplas influências entre os vários docentes pode proporcionar um processo democrático de participação e tolerância (Torres Santomé, 2007). Num outro sentido, sustenta-se essa ideia numa conceptualização mais formal das dinâmicas educativas. Aí, órgãos como os conselhos de turma ou os conselhos pedagógicos são estruturantes para validar as decisões consideradas pelos docentes, envolvidos em estruturas democráticas e plurais (Lima, 2020).

Partindo deste princípio, penso ser também importante associar a legitimidade democrática à responsabilidade específica da profissão docente. Atualmente, parece-me ser consensual a ideia de que as sociedades democráticas necessitam de processos de educação formal, enquanto estruturas indissociáveis para a manutenção dessas democracias.

Consequentemente, o ensino – como forma de convergir com o direito à educação – acarreta profundas responsabilidades democráticas. Assim, e à semelhança da legitimidade democrática que reconhece, por exemplo, a capacidade deliberativa e executiva aos atores políticos, às forças de segurança e aos profissionais de saúde para o exercício de serviços vitais, como condição necessária aos estados de direito, também a docência tem uma legitimidade democrática associada à sua deliberação

e ação curricular, decorrente da sua função social.

A esta legitimidade acresce, de igual modo, uma responsabilidade deontológica, assumindo os professores a sua intervenção profissional como uma ação de compromisso para, continuamente, democratizar a democracia.

A última ideia que queria apresentar, associada à legitimidade democrática para os docentes se assumirem como agentes curriculares, prende-se com a forma como estes assumem as suas decisões. Ao subscrever que os professores deverão ser agentes indispensáveis para o desenho e desenvolvimento curricular, em cada um dos contextos, não o faço com laivos autoritários, numa espécie de autocracia curricular.

De facto, a autonomia curricular dos professores não deverá ser confundida com autoritarismos acrílicos e não dialogantes. Será uma autoridade que justifica a sua liderança curricular, pois tida como um processo de reflexão intra e interprofissional. Esse diálogo pode integrar diferentes agentes, sendo, no meu entender, forçoso o envolvimento contínuo dos estudantes e da comunidade educativa local.

De forma sumária, creio ser importante sublinhar duas posições. Por um lado, uma legitimidade democrática, ligada à responsabilidade social da profissão, a um processo de deliberação co-partilhado e, ainda, a um diálogo livre e tolerante com os alunos e a comunidade local. Por outro lado, creio que é fundamental pensar a profissão docente como indissociável de processos de decisão curricular, uma vez que há um conhecimento específico dos professores, que permite a *co-atuação* profissional.

4.4. Conhecer, duvidar, conhecer...

Proseguindo com a discussão das páginas anteriores, considero importante explicitar que o conhecimento profissional não deverá, no meu ponto de vista, ser entendido como um saber dogmático, imutável ou universal. Como nos recorda Schwab (1969), esse ponto tem especial interesse no domínio curricular, uma vez que:

o currículo não será construído em alguma sala de aula arquetípica, mas num determinado local no tempo e espaço com cheiros, sombras, assentos, e condições fora das suas paredes que podem ter muito a ver com o que é alcançado no interior. (...) o currículo em ação trata coisas reais: atos reais, professores reais, crianças reais, coisas mais ricas e diferentes das suas representações teóricas. O currículo abordará incorretamente as suas coisas reais se as tratar apenas como réplicas das suas representações teóricas (p. 12).

Nesse sentido, retomo a ideia de que as dinâmicas curriculares são, inevitavelmente, dinâmicas humanas, marcadas pela heterogeneidade, pela diversidade de agentes e reações, pela imprevisibilidade, pelo risco. Tal implica interpretar a ação dos professores à luz de especificidades concretas, em cada escola, em cada sala de aula, com cada um dos intervenientes. Dada esta volatilidade, poder-se-á questionar, então, se existe, a possibilidade de algum conhecimento profissional.

Como indiciei já, creio que sim. Mas penso que é necessário compreendê-lo à luz de um referencial próprio. Tradicionalmente, explica-nos Carr (2005), pensar em conhecimento educativo, ou, no caso concreto, em teoria curricular, implicava sustentar esse pensamento em dois eixos distintos. Por um lado, o desenvolvimento de categorias de racionalidade que compusessem um *corpus* teórico próprio, decorrente, por exemplo, de correntes afins ou de investigações empíricas. Por outro lado, este novo *corpus* de saber devia ser tomado como guia operacional que permitisse aos docentes tomar decisões teoricamente enquadradas.

De acordo com esta perspetiva, o conhecimento profissional é, então, um constructo iminentemente teórico que os docentes deveriam adquirir para crescerem como profissionais.

Todavia, não é essa a minha linha de pensamento. Socorrendo-me da expressão de Paraskeva (2006), será relevante *desterritorializar* o modo como se conceptualizam as teorias curriculares, a partir de um pensamento contra-hegemónico, ocasionador de outras formas de pensar o currículo e as práticas curriculares, nomeadamente pelo atenuar da dicotomia e linearidade teoria-prática. Isto porque, a perpetuação dessa dualidade contribuiu para uma cristalização dos professores como consumidores do conhecimento e da investigação, atribuindo-se, desta forma, um estatuto marginal à sua participação nos processos de investigação e, em interação, de construção de referenciais teóricos.

São muitos os autores têm criticado aquela última ideia. Pela sua originalidade, Lawrence Stenhouse (1983) surge como um dos nomes incontornáveis para se compreenderem as novas formas de pensar o currículo e as práticas educativas. O autor constrói, a este propósito, uma imagem especialmente elucidativa: o *professor-investigador*. Partindo deste conceito, verifica-se, desde logo, a relação próxima entre a docência e o processo investigativo (Alarcão, 2001). Através do questionamento regular da sua prática, cada educador tem a possibilidade de analisar criticamente a sua ação, as estratégias consideradas e as implicações pedagógicas daí resultantes (Diogo, 2021). Como consequência, consegue contribuir para a reconstrução do conhecimento educativo que, dada a sua natureza praxiológica, se estabelece como um conhecimento profissional.

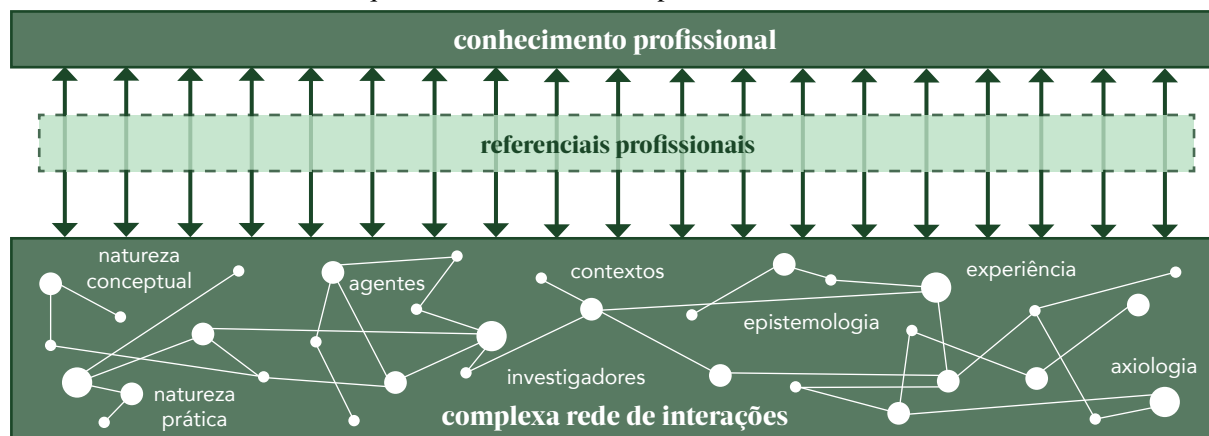
Na senda de tais ideias, Isabel Alarcão tem-se distinguido, em Portugal, como uma

voz indiscutível na reflexão conceptual sobre o envolvimento e comprometimento epistemológico. Num recente trabalho – *Percursos da Didática* (2020) –, a autora retoma essas ideias, associadas a uma *epistemologia da prática*. De acordo com o pensamento de Alarcão, a *epistemologia da prática* tem como desiderato o desenvolvimento profissional dos docentes, o desenvolvimento organizacional das instituições de ensino, a melhoria das aprendizagens dos alunos e o desenvolvimento global da comunidade.

Em convergência com esta noção, o trabalho de reflexão sobre a ação didática não se circunscreve a um olhar isolado para as decisões individuais de cada educador. Será, antes, um olhar mais alargado, integrador de dinâmicas de monitorização, intervenção, colaboração e – talvez com reduzida expressão no contexto nacional – divulgação. Neste sentido, a escola é entendida «como centro de construção do conhecimento» (Alarcão, 2020, p. 23), como um espaço-tempo de reflexão, contínuo e partilhado. Em sintonia, um professor reflexivo é um profissional que, através de dinâmicas sistemáticas de crítica questionadora da sua prática, constrói sentido para a sua experiência, como plataforma de interação colaborativa, potencialmente promotora de um conhecimento educativo mais alargado.

Deste modo, a deliberação curricular contextualizada estará, também ela, implicada no desenvolvimento profissional dos diferentes docentes (Young, 2010). Focando-me no indiciado, assim como em muitos outros trabalhos neste domínio (Biesta, 2013; Carr, 2005; Freire, 2015; Giroux, 2020; Kaukko, Wilkinson, & Langelotz, 2020; Kemmis, et al., 2014), reconheço, também, que o conhecimento profissional docente se deverá basear na especificidade deliberativa e prática que caracteriza a docência, para se distanciar de um entendimento tecnicista da intervenção profissional. Explicando um pouco mais, o conhecimento profissional implica-se, profundamente, num saber praxiológico que provém de uma interação dialogante e dialética entre a ação e a sua crítica epistemológica e ontologicamente enquadrada, como explicitado no seguinte esquema.

Esquema 6: Conhecimento profissional docente



O conhecimento específico da profissão docente não pode, por tal, ser entendido como uma construção conceptual meramente proveniente de contextos externos aos locais de ação dos professores e com o propósito de delinear de forma descontextualizada os seus comportamentos. Não pretendo, de igual modo, defender os construtos teóricos e/ou investigativos como desprovidos de qualquer valor praxiológico, num discurso praticista face ao conhecimento profissional. Advogo, antes, uma dialética entre aqueles dois eixos, subjacentes a uma rede complexa de interações entre saberes e entre agentes. Neste sentido, o conhecimento profissional é um conhecimento dialógico, praxiológico.

Mais ainda, o conhecimento profissional dos educadores não pode resumir-se aos saberes específicos de cada um dos profissionais ou, num outro sentido, aos contributos das diferentes disciplinas. Consubstancia-se num saber sem forma, autoria ou génese definidas, porque presente num plano transcendente à intrincada rede de interseções que envolve saberes de maior natureza teórica, saberes de maior natureza prática, relações profissionais e pedagógicas, biografia dos agentes, especificidades contextuais, características conjecturais, enquadramentos epistemológicos, entre muitos outros elementos. É na interação biunívoca entre estes dois planos (conhecimento profissional e complexa rede de interseções) que cada professor/educador estabelece os seus referenciais conceptuais, axiológicos e ontológicos, fundamentais para a sua ação docente e para o seu desenvolvimento profissional.

Não pretendo avançar muito com o que explorei no parágrafo anterior. Apenas quero esclarecer duas ideias. Em primeiro, que o conhecimento profissional docente está longe de ser uma construção linear, de implicação direta e universal, revelando não só a complexidade dos atos educativos, como a complexidade dos saberes que aqueles exigem. No entanto, a forma como cada qual estabelece os seus referenciais não deixa de evidenciar um posicionamento pessoal, marcado pela biografia, contextos formativos, experiência, posicionamentos epistemológicos e éticos, por exemplo (Roy, 2019). Estas referências estabelecem-se como estruturas mentais que nos permitem analisar a realidade, intervir educativamente e criticar o modo como agimos curricularmente pelas suas potenciais implicações pedagógicas. Por outras palavras, a forma como interpretamos os processos educativos e decidimos agir curricularmente não corresponde à totalidade do conhecimento profissional ou educativo, mas sim a uma seleção (consciente ou inconsciente) de elementos que nos permitem elaborar racionalidades próprias, mais ou menos apoiadas na evidência científica, mais ou menos sustentadas na experiência praxiológica, mais ou menos relacionadas com dinâmicas de colaboração entre pares.

Apoiando-me no pensamento de Bauman (2016), entendo que, atualmente, também o conhecimento, no geral, não pode ser interpretado como verdade

imutável e universal. Essa *liquidez* do conhecimento obriga-nos a uma posição crítica face àquilo que são os referenciais adquiridos, adotando uma constante dinâmica indagatória face às nossas concepções. Essa ideia é particularmente bem explicitada pelo próprio autor:

qualquer passo seguinte tem de ser uma resposta a um conjunto diferente de oportunidades e distribuição de probabilidades, pelo que exige um conjunto diferente de competências e disposição de meios. Os sucessos passados não aumentam necessariamente a probabilidade de vitórias futuras, quanto mais garanti-las; de facto, os métodos testados com sucesso no passado precisam de ser constantemente inspecionados e revisitados, uma vez que podem revelar-se inúteis ou totalmente contraproducentes em circunstâncias alteradas (Bauman, 2016, p. 100).

Na linha deste raciocínio, e à semelhança de Alarcão (2001; 2020), Freire (2011; 2015) e Perrenoud (1993), por exemplo, subscrevo a noção de que as decisões consideradas pelos professores não devem ser tomadas no vazio (como, aliás, será discutido no próximo subcapítulo), nem de acordo com referenciais ou indicações hetero-impostas. Penso ser importante, portanto, sustentar a ação em referenciais epistemológica e eticamente relevantes, interativos com o conhecimento profissional específico da docência. Além disso, encaro como estruturante que tomemos as nossas práticas, e as práticas desenvolvidas pelos nossos colegas, como possíveis de um escrutínio crítico, o que nos possibilita continuar a refletir (individual e colaborativamente), para nos assumirmos como efetivos investigadores.

Nesse sentido, creio que a experiência profissional de cada docente não se relaciona somente com os anos de exercício da profissão, nem com uma atualização sistemática do conhecimento de natureza mais conceptual. Sem desprimor de nenhum destes elementos, penso que a verdadeira experiência profissional decorre da predisposição, de cada um de nós, para estarmos errados e para nos envolvermos – com rigor intelectual e em interação com outros colegas e outros referenciais teóricos e profissionais – num questionamento permanente à ação docente que desenvolvemos.

Ao assumirmos a possibilidade de mudança, a discussão honesta das atuações, a hipótese de outros desenhos curriculares, perpetuamos um diálogo interativo com o conhecimento, num processo de dúvida mobilizadora e ponderação atenta. Como sintetiza Gobby (2017, p.14), «os atos de dúvida e de questionamento empoderam os educadores».

Não procuramos, portanto, uma verdade curricular ou a construção de uma teoria universal. Buscamos, ao invés, a possibilidade de continuamente burilarmos

as nossas referências profissionais. Sobretudo como condição necessária para uma prática curricular progressivamente mais consolidada e consciente, que nos afasta de qualquer tipo de imobilismo ou dogmatismo, porque nos coloca à margem de certa apatia intelectual e da rotina acrítica.

4.5. Fundamental e fundar posições

De acordo com os enquadramentos epistemológicos e sociais contemporâneos, o conhecimento não corresponde a uma verdade imutável, sendo antes um saber local e temporalmente contextualizado, por isso, incerto, variável e múltiplo. Aliás, uma perspectiva, em parte, clarificada nas páginas anteriores.

Tal conceção sobre o conhecimento tem, também ela, profundas implicações na forma como os saberes de uma matriz mais conceptual – vulgo teoria – se relacionam com a intervenção profissional de cada educador. Recorrendo, novamente, a Carr (2005) – e a outros autores como John Elliott (2015) ou Gimeno Sacristán (2015a) – a linearidade teoria-prática é, hoje, profundamente falaciosa, e já não nos serve. Poder-se-á, então, questionar, se será necessário o professor saber coisas?

Como creio que esclareci no subcapítulo prévio, a minha resposta é, inequivocamente, sim. Para conseguir desenvolvê-la, adiante, parto das palavras de Richard Peters (1977, p. 86):

houve um tempo, suponho, em que a visão defensável era que os professores podiam captar a sua arte inteiramente num sistema de aprendizagem de profissionais experientes, no trabalho. A educação tinha objectivos relativamente acordados; os procedimentos eram mais ou menos padronizados; poucas questões fundamentais foram levantadas sobre os princípios subjacentes à organização da escola, gestão de turmas e currículo; os padrões gerais da comunidade, que deveriam transmitir na formação do carácter das crianças, eram relativamente estáveis; e pouco se sabia sobre a psicologia das crianças e as condições sociais em que viviam, que transcendiam o senso comum e a conversa de sala comum. Os professores foram gradualmente iniciados na tradição de ensinar. E o que aconteceu, claro, foi que os professores entregaram o assunto que tinham adquirido dos seus professores na forma como a tinham adquirido (...). Os métodos de ensino perpetuavam-se, da mesma forma que as práticas de educação de crianças na família.

O que aquele autor nos instiga a refletir relaciona-se, em grande medida, com o que tenho debatido. De facto, quando se perpetuava uma conceção estável e linear da mediação didáctica, aquilo que cada professor tinha que saber era relativamente

simples de aprender, relativamente reduzido na sua extensão e complexidade, porque a ação docente não se alterava ao longo do tempo. Neste enquadramento, uma formação elementar e uma aprendizagem centrada na vivência escolar seriam suficientes. Contudo, de acordo com autor, essa racionalidade não é mais do que um saber de senso comum, que facilita a manutenção irrefletida de práticas legitimadas pela tradição e não discutidas ou justificadas.

Ainda que o filósofo se refira a um tempo passado, penso que tal análise, na atualidade, pode acontecer. Na realidade, através de múltiplos exemplos políticos e organizacionais, deparamo-nos com correntes de pensamento que procuram acentuar uma conceção de educação simplista, afeta a lógicas de ação técnica dos profissionais, desprofissionalizando-(n)os.

Urge, porém, contrariar tais tendências. Não pretendo, com esta ideia, desvirtuar o valor da experiência praxiológica. Quero, numa outra direção, criticar noções que vão apregoando que para se ser professor não é necessário saber muito. A legitimidade profissional, acima discutida, confere-nos o direito de desenvolver um trabalho de liderança curricular efetiva. Neste domínio, e como assumi anteriormente, conceptualizo um processo de desenvolvimento curricular construído a partir das realidades escolares concretas, das especificidades de cada contexto e de cada um dos agentes, num processo de envolvimento profissional contínuo.

Porém, pela complexidade de tal dinâmica, creio ser insuficiente tomar a legitimidade profissional como uma característica intrínseca da docência, ignorando a necessidade de um conhecimento mais amplo. Voltando, uma outra vez, à obra freiriana, importa notar que as decisões pedagógico-curriculares implicam, sempre, uma tomada de posição entre um conjunto amplo de possibilidades. Para se optar conscientemente, é preciso ter perceção dessas possibilidades existentes, assim como das suas implicações pedagógicas. Isto no sentido de evitar um exercício completamente arbitrário. Como nos explica claramente o autor, «não posso estar seguro do que faço se não sei como fundamentar cientificamente, a minha ação, se não tenho pelo menos algumas ideias em torno do que faço, de por que faço, para que faço» (Freire, 2015, pp. 88-89).

Em sintonia com tal ideia, penso que, para evidenciarmos uma atitude crítica e responsável face aos processos de deliberação curricular, necessitamos de um profundo conhecimento. Retomando a perspetiva de Peters (1977), essa necessidade é tanto mais necessária quanto mais complexas forem as sociedades, quanto mais volátil for o conhecimento (em sentido lato), quanto mais difícil for a análise sociopolítica, quanto menos uniforme e constante for a especificidade educativa. E para a nossa decisão ter validade, temos que sustentá-la em princípios de natureza epistemológica e ética, provenientes dos nossos referenciais profissionais e impeditivos de uma experiência educativa desenvolvida ao acaso, ao sabor da

tradição ou à custa das diretrizes externas.

Deste modo, creio que a complexidade do tempo presente nos deverá incitar a querer saber mais, a construir um quadro teórico mais sólido e coeso, a pensar melhor como avaliar e decidir. Numa ideia de Gimeno Sacristán (2015a), que gosto particularmente, o conhecimento profissional tem como propósito iluminar a ação. Por isso, não surge como um mapa ou um roteiro, mas como uma lanterna, que, na vastidão obscura de possibilidades e implicações da intervenção pedagógica-curricular, facilita a análise dos fenómenos, o desenho dos trilhos, a percepção do percurso traçado e dos caminhos futuros, sem apresentar uma só direção possível. Nesse sentido, o conhecimento proveniente da investigação (empírica ou filosófica) – em relação ao qual, como referi, os professores não necessitam de estar arredados ou impedidos de contribuir – não corresponde a diretivas.

O conhecimento profissional surge, assim, assente no ato de deliberar curricularmente (Biesta, 2013), ou de filosofar praticamente (Elliott, 2015). De acordo com essa premissa, transita-se de um modelo em que o processo deliberativo era, essencialmente, estruturado como meio de implementar as diretivas teóricas (a lógica linear e instrumental, apresentada no início do capítulo, pode ilustrá-lo) para uma conceção das decisões curriculares como profundamente complexas, plurais e distantes de lógicas uniformizantes da ação docente (John, 2007; Mutton, Hagger, & Burn, 2011).

Creio, então, que se assiste a uma recentralização do processo de desenvolvimento curricular. Porque as dinâmicas deixam de ter que corresponder a um determinado modelo, predefinido, de busca da experiência formativa ideal, torna-se inevitável orientar a reflexão para outros domínios. No meu entender, a centralidade deverá ser atribuída ao ato de pensar, ao processo filosófico de construir sentidos para as decisões curriculares e as experiências escolares. Apropriando-me livremente das ideias de Elliott (2015, p. 19), essa nova centralidade:

envolve a criação de espaços para os professores refletirem individualmente, em conjunto e com os seus alunos (e também com outros intervenientes, como os pais) sobre os problemas que surgem nos contextos da sua prática. Envolve também a criação de espaço para a recolha de evidências de pontos de vista diferentes dos do próprio professor, tais como os dos seus alunos e colegas profissionais, o que servirá para regular conversas e reflexões analíticas (...).

O arquétipo curricular necessita, portanto, de ser alicerçado num rigoroso processo intelectual, através do qual se estabelecem justificativas que regulam e enquadram a deliberação. Também a crítica (individual e coletiva) intelectual aos

processos de desenvolvimento curricular emerge como condição necessária para se compreenderem as bases conceituais e praxiológicas das decisões consideradas (Torres Santomé, 2007) e se contribuir para o desenvolvimento profissional dos docentes, para a melhoria das escolas e, inter-relacionalmente, para a aprendizagem dos alunos (Kemmis, et al., 2014).

Mas há justificações que não nos são suficientes. Não basta dizer *'porque no ano passado funcionou muito bem'*, ou *'porque fiz na outra turma, e eles gostaram'*. De igual modo, não são razoáveis argumentos como *'é o que o ministério mandou'* ou *'é o que está no manual escolar'*. Se somos efetivos profissionais, assumimos a responsabilidade deontológica e democrática de tomar decisões, que não podem ser compreendidas se aleatórias ou injustificadas (Freire, 2015). Devemos, então constantemente interrogarmo-nos *porquê?*. Tal interrogação ajudar-nos-á a compreender por que optamos por uma estratégia e não por outra; porque consideramos um recurso e não outro; porque envolvemos, ou não, os estudantes nas decisões; porque ficamos na sala ou saímos da escola.

Precisamos, assim, de mais conhecimento, de mais inquietação e curiosidade investigativa, que nos permitam, ciclicamente, refletir sobre as nossas predisposições deliberativas, as opções que consideramos, aquelas que não integramos e a sua relação com o envolvimento e a aprendizagem dos estudantes. Pensar a prática curricular como um envolvimento intelectual implica essa procura constante de justificações para as decisões e, de forma similar, para as implicações formativas das nossas opções. A elaboração de fundamentos permite-nos explicar as nossas práticas, mas também nos auxilia a compreender os fenómenos e a (futuramente) decidir. O compromisso, intelectualmente rigoroso e honesto, de desenvolver o currículo a partir de transparentes sustentáculos conceituais, ontológicos e axiológicos, e, através deles, construir sentido e intencionalidade para a experiência escolar, não é só um imperativo profissional, mas é também condição necessária para o nosso desenvolvimento enquanto professores.

4.6. Princípios fundacionais e princípios estratégicos

Para finalizar, gostaria de discutir, ainda que brevemente, a ideia de princípios educativos. Como o título induz, creio ser possível estruturá-los de acordo com duas categorias distintas. Além disso, acrescento esta reflexão exatamente porque interage com a necessidade de se justificarem as decisões pedagógico-curriculares.

Como já fiz referência, se recuarmos às considerações clássicas sobre os estudos curriculares, a justificação para as decisões era relativamente simples: i) identificar os objetivos; ii) definir a estratégia ideal para a consecução desses objetivos; iii) avaliar a decisão e reajustar. Esta linearidade garantia certa segurança e podia ser sistematizada ao longo dos anos, transmitindo-se de professor para professor. Era,

portanto, uma estrutura de pensamento de racionalidade limitada: fins-meios. As justificativas derivavam, exclusivamente, dessa relação unívoca entre os objetivos formativos e as decisões curriculares.

Porém, e recuperando as perspectivas explicitadas neste capítulo, essa racionalidade é-nos, hoje, insuficiente. Tomando em atenção, de novo, os contributos de Kemmis e colaboradores (2014), parece-me essencial que se ultrapasse a lógica binária descrita no parágrafo anterior e se consagre, definitivamente, as dinâmicas curriculares como fenómenos intersubjetivos, que, por isso, necessitam de ser enquadradas ontologicamente. Por conseguinte, será fundamental pensarem-se os processos numa dialética com uma reflexão abrangente sobre a humanidade e as suas características. Parece-me igualmente pertinente não descurar influências provenientes de outros eixos de reflexão, nomeadamente os axiológicos e sociológicos. De forma complementar, e porque persiste (e a meu ver, bem) uma intrínseca relação entre a escola, o conhecimento e a cultura, será preponderante integrarem-se contributos provenientes de discussões gnosiológicas e estéticas.

Como nos recordou Dewey (1938), necessitamos de estabelecer critérios que nos permitam tomar decisões educativas sobre as experiências escolares. Nesta linha de pensamento, Peters (1977) considera que as dinâmicas de deliberação necessitam de se sustentar em processos de formulação de juízos que, no contexto escolar, ultrapassam, em grande medida, a análise técnica da correspondência entre objetivos predefinidos e estratégias desenvolvidas. Assim, é necessário desenvolver um constructo teórico que nos possibilite considerar a globalidade da experiência educativa, associada à própria globalidade da experiência humana. O reductionismo objetivista e comportamentalista, não nos serve. A estabilidade social e educativa, sobre a qual essa racionalidade se sustentava, é, na contemporaneidade, uma grotesca falácia interpretativa: a incerteza do tempo presente não é compatível com uma racionalidade que a nega, com estruturas ou modelos predefinidos.

Num outro sentido, parece-me essencial, como constata Doll Jr. (1993, p. 250), a existência de:

uma sensação de indecisão e indeterminação no planeamento curricular. Os propósitos não são percebidos como fins, mas como princípios; representam fins em vista, ou faróis, que atuam como guias antes do início do processo de desenvolvimento do currículo. Mas quando o curso desenvolve o seu próprio ethos estes fins fazem eles próprios parte da transformação; também eles, juntamente com os alunos, o professor, o material do curso, passam por uma transformação. O local do poder e a direção mudam do exterior, para a interioridade da experiência.

Face ao citado, teremos de centralizar a discussão e deliberação curricular numa base de complexidade, de incerteza e de indeterminação (Morin, 2005). E face ao apresentado poder-se-á questionar se tal ideia não incorre na consolidação de um desenvolvimento curricular niilista, despedaçado de todos e quaisquer referenciais?

Na realidade, a alteração de um processo baseado em objetivos definidos para um que integra a instabilidade e pluralidade de resultados poderia, *ad extremis*, incorrer numa relatividade pedagógica total e sobre a qual não seria possível ajuizar. Deste modo, e sustentando o meu pensamento em distintos trabalhos (Elliott, 2015; John, 2007; Kelly, 2004; Stenhouse, 1968), penso que podemos fundar aquilo que é a racionalidade curricular, desenvolvida em cada uma das escolas e/ou salas de aula, não em finalidades a concretizar, mas em princípios (fundacionais e estratégicos) a considerar.

Para melhor esclarecer essa ideia, pretendo distinguir conceptualmente os conceitos 'finalidade'/'objetivo' e 'princípio'. Os primeiros referem-se a propósitos educativos definidos *a priori*. Correspondem àquilo que, através da mediação didática, se pretende atingir, que se espera que os alunos aprendam. No fundo, e simplificando um pouco a linguagem, correspondem à ideia de produto final expectável. Neste domínio, é possível encontrar distintas formulações como: '*utilizar corretamente o microscópio objetivo ótico*', '*classificar polígonos, de acordo com o número de lados*' ou, ainda, '*justificar as causas da crise dinástica de 1383-1385*'. Num entendimento mais clássico, e como discutido, para qualquer um dos objetivos podiam identificar-se sub-objetivos (mais) específicos. Independentemente da sua formulação, estes conceitos significam algo a atingir através da experiência didática (Huebner, 1967b). Por isso, não são elementos intrínsecos ao processo, mas sim os resultados pretendidos. Encontram-se, deste modo, numa dimensão *paradidática*, uma vez que não surgem, verdadeiramente, incluídos na ação educativa.

O segundo conceito, 'princípio', por sua vez, estabelece-se de forma contrária. Os princípios não correspondem a resultados esperados, nem se consubstanciam em qualquer produto de aprendizagem. São, antes, enunciações teóricas que têm implicações diretas na interação didático-curricular, associadas aos entendimentos conceptuais que balizam e caracterizam aquilo que são os processos intrinsecamente educativos.

Os princípios não se formulam de acordo com o que se espera que os alunos aprendam ou que evidenciem no final de determinada aula ou unidade. Pensam-se como referenciais efetivos que conferem significado e relevância pedagógica aos processos. A título de exemplo, entendem-se como princípios: '*a experiência pedagógica deverá contribuir para a consciencialização cidadã*' ou '*é fundamental que a ação dos professores contribua para a formulação de inquietações intelectuais nos estudantes*', numa outra perspetiva, '*a aprendizagem colaborativa é um processo*

estruturante na experiência escolar'. Pelos princípios não é possível estabelecer qualquer resultado expectável, mas antes eixos sobre os quais se alicerçam as decisões e ações pedagógico-curriculares.

Parece-me que a existência de princípios pedagógicos, formulados em cada um dos contextos escolares, é um aspeto preponderante para a construção de uma racionalidade curricular não subjacente à dicotomia objetivos-meios. Através deles, podem assumir-se formas de pensar e discutir as decisões curriculares, sem se incorrer num relativismo niilista, que dificultaria a construção de qualquer juízo ou crítica.

E esses princípios podem ligar-se a dois eixos complementares:

- *Princípios fundacionais*: resultam de constructos teóricos no domínio de diferentes campos, como a epistemologia, a axiologia, a ontologia, a filosofia educativa, entre outros. Correspondem, acima de tudo, a posicionamentos filosóficos sobre pressupostos gerais relacionados com a escolarização e as dinâmicas pedagógicas. Podendo ter influência nas decisões estratégicas, estes princípios não provêm diretamente de investigações desenvolvidas no domínio das didáticas ou das ciências da aprendizagem. Deixo alguns exemplos ilustrativos:

- A relação pedagógica deverá corresponder a uma relação não autoritária, assente nos princípios democráticos da tolerância e da diversidade cultural;
- A escola é um espaço de construção de significado coeso sobre a realidade social e natural;
- O desenvolvimento do pensamento crítico, ético e estético é um elemento indissociável das práticas curriculares;
- A experiência escolar socialmente significativa assenta na participação democrática dos cidadãos mais jovens;
- Os exercícios de reflexão epistémica, como condição necessária para o desenvolvimento do sentido crítico e da curiosidade intelectual, são indispensáveis na vivência escolar;
- Os processos de avaliação deverão facilitar a participação dos estudantes e contribuir para uma melhor consciencialização da aprendizagem;
- Uma das funções estruturantes da escola é democratizar o acesso ao

conhecimento artístico, científico, filosófico e motor;

◦ As dinâmicas curriculares adquirem especial valor quando se desenvolvem num processo dialogante com a comunidade educativa, valorizando-se, deste modo, as idiosincrasias locais, o seu património cultural e os seus recursos.

• *Princípios estratégicos*: apresentam uma mais direta relação com a atividade didática, ligando-se a investigações desenvolvidas na didática ou na pedagogia geral, assim como à investigação desenvolvida pelos próprios profissionais. Se os princípios anteriores correspondem a enquadramentos mais genéricos sobre a realidade escolar e os processos aí desenvolvidos, estes permitem centrar a atenção nas ações desenvolvidas em sala de aula (ou noutros contextos de formação). Podem desenhar-se diferentes princípios estratégicos, como os que a seguir se apresentam:

◦ A avaliação é um processo de consciencialização do que se aprendeu e de como se aprendeu;

◦ A utilização de artefactos culturais e sociais reais, como recursos didático-pedagógicos, é especialmente relevante para a aprendizagem dos estudantes;

◦ O envolvimento sistemático dos alunos em processos de decisão curricular promove o desenvolvimento da sua autonomia e uma mais sólida formação;

◦ A integração de várias estratégias educativas e de distintos recursos didáticos possibilita uma aprendizagem mais rica, porque assente na diversidade de métodos;

◦ O trabalho direcionado, em pequenos grupos, corresponde a uma estratégia pedagógico-curricular com especial relevância formativa;

◦ As aprendizagens associadas a dinâmicas de metacognição e de relação com o conhecimento prévio são particularmente significativas;

◦ A pluralidade de técnicas e instrumentos de avaliação é estrutural para a sua validade e rigor;

◦ A opção por métodos ativos predispõe os estudantes para uma maior implicação epistemológica e para um mais rigoroso processo de análise

intelectual, pelo que se apresenta como especialmente pertinente.

Tanto os princípios fundacionais como os princípios estratégicos deverão ser da autoria dos agentes escolares, ainda que dialogantes com referenciais conceptuais vários. Não explicitam a pluralidade de posicionamentos relacionados com as dinâmicas didático-pedagógica, mas esclarecem aqueles que se entendem como prioritários. São, portanto, construções teóricas das quais deriva a experiência escolar, estabelecendo-se como substrato presente em qualquer estratégia formativa.

A par do mais, podem ser entendidos como eixos estruturantes para que, mediante a sua consideração, professores e alunos possam envolver-se, de forma consciente, em processos de deliberação curricular. Através destes princípios, é possível equacionar possibilidades, discutir opções e decidir. A justificação das escolhas não ficará, então, presa a uma racionalidade instrumental dos objetivos, mas sim relacionada com uma maior ou menor proximidade das decisões em relação aos princípios construídos localmente.

Apresentam-se, então, como critérios curriculares por excelência, que permitem ajuizar, decidir e criticar. Desta forma, traçam-se intencionalidades que negam ações alicerçadas na arbitrariedade.

No capítulo seguinte, torno mais clara a implicação destes princípios nas decisões curriculares. Por agora, deixo, como indicação ilustrativa, 15 dos 30 princípios da Escola Nova – um movimento pedagógico do início do século XX – como enunciados, ainda que resumidos, por Ferrière, como prefácio da obra de Faria de Vasconcellos (2015, pp.9-17), que poderão auxiliar na formulação de novos princípios curriculares:

1. *A Escola nova é um laboratório de pedagogia prática;*
2. *A Escola nova é um internato;*
3. *A Escola nova está situada no campo;*
5. *A coeducação dos sexos tem resultados morais e intelectuais incomparáveis;*
6. *A Escola nova organiza trabalhos manuais para todos os alunos;*
8. *Há trabalhos livres que desenvolvem os gostos da criança e lhes despertam o espírito crítico e o engenho;*
10. *As viagens, a pé ou de bicicleta, com acampamento em tendas e as refeições preparadas pelas próprias crianças, desempenham um papel importante na Escola nova;*
11. *A Escola nova procura abrir a mente para a cultura geral do espírito e não para a acumulação de conhecimentos memorizados;*
13. *O ensino é baseado em factos e experiências;*
14. *O ensino é também baseado na atividade pessoal da criança;*
18. *Na Escola nova o ensino propriamente dito está limitado ao período da manhã;*
19. *Estudam-se poucas matérias por dia;*
21. *A educação moral, como a educação intelectual, deve ser exercida não de fora para dentro por autoridade imposta;*
22. *Na ausência do sistema democrático integral, a maioria das Escolas novas é constituída como monarquias constitucionais;*
27. *Escola nova deve ser um ambiente de beleza.*

5. PENSAR A EXPERIÊNCIA ESCOLAR

Ao longo das páginas anteriores, centrei a minha reflexão nas práticas curriculares, nos processos de avaliação e na centralidade dos agentes locais na construção de experiências escolares democráticas e democratizantes, baseadas em valores fundamentais, como o humanismo, a tolerância, a participação, a liberdade de pensamento e expressão.

Sugiro, agora, que atentemos no apelo de Roy (2019, p.149) para o desenvolvimento de práticas «em favor de uma aprendizagem ativa que envolva, vigorosamente, os sentidos». Outros autores, como Badley (2019) e Eisner (2002; 2005), incentivam-nos igualmente a pensar a experiência escolar como uma experiência estética.

De facto, é importante não circunscrever o ensino e a aprendizagem a uma conceção meramente cognitiva (ou cognitivista), de relação entre os diferentes agentes com um dado *corpus* de conhecimento. A interação humana, a relação com fontes culturais, a vivência comum num dado espaço (físico ou digital) ilustram, de forma especialmente transparente, como a experiência escolar é, acima de tudo, uma experiência de vida (Dewey, 1938). Por isso mesmo, terá de envolver-se, de forma continuada, com aquilo que é a totalidade humana, incluindo as dimensões histórica, ética, estética, biográfica, emotiva, ...

Nesse sentido, a própria organização escolar não pode ser limitada a uma unidade meramente administrativa, de cumprimento normativo de um currículo hetero-imposto, de perpetuação de um dado *cânone* cultural ou didático ou, então, de agregação, mais ou menos estruturada, das crianças e dos jovens com base numa conceção essencialmente protecionista e assistencialista da educação (e da própria infância e juventude). Creio, antes, que necessitamos de olhar para esta organização como um lugar de construção curricular, através do qual os diferentes agentes interagem para a definição, ordenação e desenvolvimento de experiências específicas (Leite, 2003).

Cada uma das escolas tem, pois, de ser pensada como uma organização que reflete e decide sobre currículo e onde a dimensão pedagógica ultrapassa as barreiras de sala de aula e se funde com a pluralidade dos espaços e estruturadas orgânicas (Freire, 2011). Por conseguinte, e recuperando o discutido em 2., percebe-se que a ponderação sobre dinâmicas de desenvolvimento curricular não se circunscreve a uma reflexão em torno das aulas, das unidades didáticas ou da interação entre docentes e estudantes.

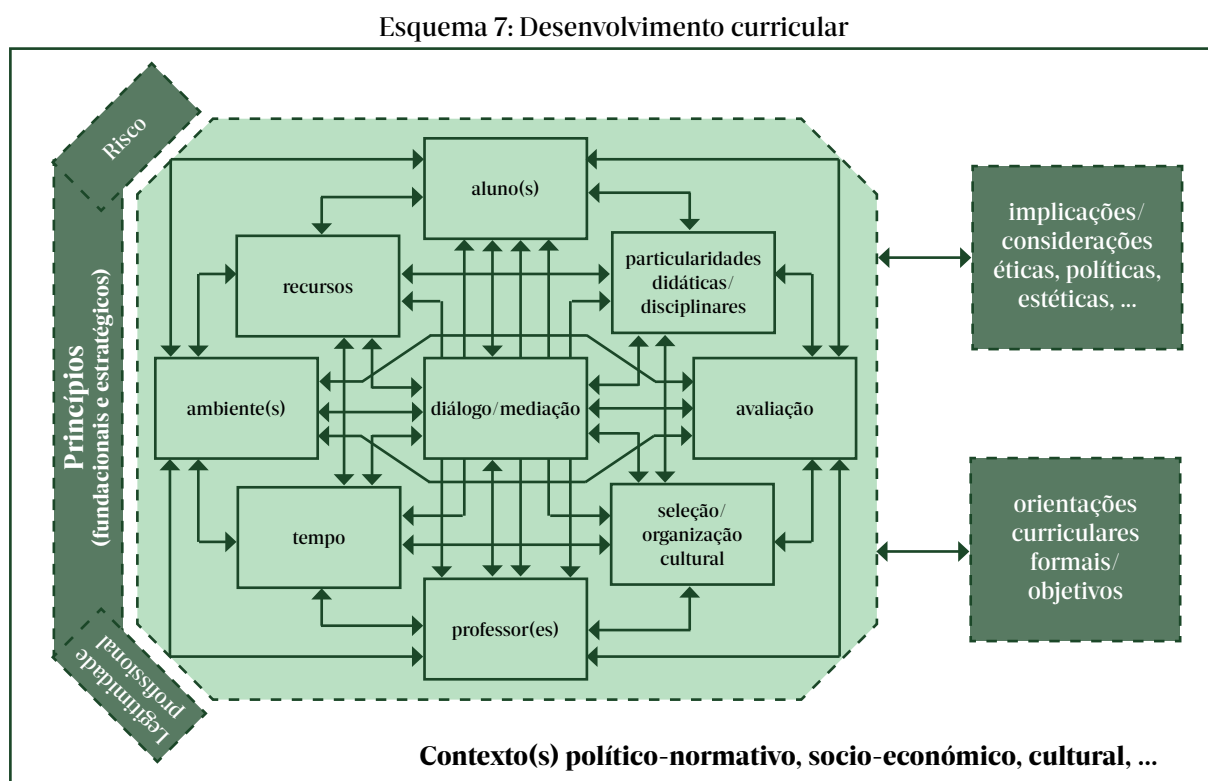
Volto a mencionar Apple e Beane (1997) para reforçar a ideia de que pensar o currículo vinculado à totalidade da vivência organizacional dos estudantes pressupõe uma discussão da experiência escolar no seu todo: as aprendizagens implícitas das dinâmicas organizacionais, a participação permitida, ou não, aos estudantes nas decisões institucionais, as relações da escola com a comunidade, as rotinas horárias, os materiais disponíveis, as condições do edifício, entre tantos outros elementos.

Ainda assim, avanço, numa primeira fase, com a abordagem das decisões curriculares centradas nos processos letivos. Posteriormente, discutirei as implicações curriculares nas dinâmicas organizacionais, em sentido lato, e finalizo o capítulo com a ilustração de distintas, e eventuais, experiências escolares.

5.1. O desenvolvimento curricular: bases para uma discussão

Os processos de desenho e desenvolvimento curricular são especialmente complexos, pois interferem com vários elementos, não decorrem da linearidade do pensamento e, de outra forma, assentam numa racionalidade interativa em constante reorientação.

Para uma mais abrangente compreensão desse processo, sugiro a seguinte imagem:



O núcleo das dinâmicas curriculares (destacado no retângulo central do esquema anterior) integra diferentes componentes, nomeadamente, a ação dos professores

e dos alunos, os tempos e a sua distribuição, as especificidades disciplinares, o conhecimento a ensinar, os processos de avaliação, os ambientes, ... Para além daquilo que é, efetivamente, vivenciado pelos agentes, também preveem uma fase *pré-operatória*, ou seja, a planificação (Matos Vilar, 1994). Afastando-me de conceções de engenharia curricular, a planificação pode ser entendida como um processo deliberativo de antevisão de uma qualquer experiência curricular, que se projeta no futuro, desenvolvido individual ou colaborativamente.

Portanto, planificar não corresponde a uma predefinição do que será desenvolvido. É, antes, uma construção mental e flexível do que se aspira que seja a dinâmica pedagógico-curricular. Planificar é, assim, desenhar uma experiência curricular futura, pelo que terá, efetivamente, implicações estéticas, epistemológicas, organizacionais, entre muitas outras (Duarte & Moreira, 2021; Badley, 2019).

Esta dinâmica vincula-se, no trabalho de Sousa Santos (2020, p.174), ao *aquecimento da razão*, definido do seguinte modo:

é o processo através do qual as ideias e os conceitos continuam a despertar emoções motivadoras, emoções criativas e capacitadoras que reforçam a determinação de lutar e disponibilidade de correr riscos.

Com efeito, verifica-se a articulação e interdependência, possíveis, entre uma dimensão mais racional e uma outra mais afetiva e estética, como elementos estruturantes para os processos de desenvolvimento curricular. Como nos explica Huebner (1967a, p.252), apesar de ser característico dos sistemas educativos, «ignorar os sentimentos das crianças e dos professores é ignorar um fator crucial na educação e no ensino».

Retomando o esquema apresentado, nota-se que não faz sentido uma normatividade processual associada à sequencialidade cíclica dos momentos de desenho curricular.

Afasto-me, assim, de uma linha de pensamento, mais ou menos estável, com modelos predefinidos que marcaram a racionalidade instrumental da primeira geração dos estudos curriculares – e que, em outros trabalhos, verifiquei que se mantêm como ideário comum e partilhado, tanto na formação inicial como nos textos editoriais (Duarte & Moreira, 2020; 2021). Opto, antes, por encarar o desenho curricular como uma dinâmica rizomática, isto é, como uma rede composta por um conjunto de nós interligados, interativos e interdependentes. Tal rede consubstanciar-se-á como um pensamento estratégico, e emocionalmente implicado, que articula e sequencia coerentemente as experiências formativas ou as atividades pedagógicas, como estruturas curriculares próprias e autónomas (Gimeno Sacristán, 2000).

De acordo com tal enquadramento, os processos de desenho e desenvolvimento

curricular não se estabelecem segundo qualquer linearidade previamente definida, universalmente válida, de aplicação generalizada (Perrenoud, 1993; Rosales López, 2007). Como tão bem explicita Einser (2005, p.165): «não existe “um melhor método”, e não existe nenhuma forma “à prova de professores” de ensinar».

Nesta rede, cada um dos nós está interdependente de todos os outros, pelo que é possível partir de qualquer um deles, assumindo a possibilidade de se irem construindo e reconstruindo, como um *trabalho artesanal (craft)*, à medida que o desenho ganha formas menos abstratas e mais concretas (Badley, 2019). Neste ponto parece ideal retomar, uma vez mais, Boaventura Sousa Santos (2020, p.72):

o artesão não trabalha com modelos estandardizados, não faz duas peças iguais, a sua lógica de construção não é mecânica, mas de repetição-criação. Os processos, as ferramentas e os materiais impõem algumas condições, mas deixam espaço para uma margem significativa de liberdade.

Mediante as particularidades disciplinares ou didáticas poderá ser necessário seguir caminhos distintos para a definição dos nós. Por exemplo, uma sequência associada à educação literária talvez requeira, primeiro, a escolha dos recursos, isto é, o(s) texto(s) literário(s) a analisar e só depois, a partir das suas especificidades, a criação dos nós restantes. Num outro sentido, uma estratégia afeta ao desenvolvimento de uma competência motora exigirá uma atenção inicial à ação dos alunos e, partindo desse referencial, a atenção direcionar-se-á para os restantes elementos que estruturam a experiência curricular.

Tudo isto, porém, não pressupõe, como já havia indicado, uma ação pedagógica assente num relativismo total, sem qualquer enquadramento conceptual. Contrariar a normatividade homogeneizante das teorias clássicas não antevê subscrever a arbitrariedade ou a ausência de quaisquer referências. Importa, pois, enquadrar as dinâmicas de desenho e desenvolvimento curricular, nomeadamente a planificação, de acordo com quatro aspetos distintos.

Em primeiro, reconhecer que os contextos políticos, culturais e sociais se implicam nestes processos (Apple, 2019). Desta forma, não creio que seja adequado subscrever uma teoria que, fazendo sobressair a agência curricular dos agentes locais (em particular, professores e estudantes), desconsidera o modo como cada contexto influencia as dinâmicas pedagógico-curriculares de cada instituição. Estas implicações político-sociais, numa face mais visível, desenvolvem-se de acordo com lógicas de regulação das estruturas administrativas nacionais ou locais que, direta ou indiretamente, estabelecem políticas educativas com consequência no desenho e mediação curricular (definição do número de professores, alocação, ou não, de

recursos, existência de uma rede estabelecimentos de ensino, ...). Todavia, limitar a influência dos contextos à ação política formal parece-me ser insuficiente.

Acredito que cada contexto tem particularidades culturais, económicas, sociológicas que em muito condicionam as realidades escolares, os processos de ensino e as aprendizagens.

Equacionar o desenvolvimento curricular em contextos de pobreza, exclusão social ou reduzidas habilitações académicas pressupõe uma reflexão pedagógica própria, que toma em consideração a função social da instituição. Esta pode ir além do ensino (em sentido estrito) e, por exemplo: i) contribuir para uma maior valorização e legitimação da cultura local; ii) favorecer a interação dos estudantes com outros artefactos culturais; iii) centralizar o conhecimento como forma de analisar, de modo mais crítico e sustentado, as realidades sociais; iv) promover, em cada um dos estudantes, um auto-conceito assente na dignidade humana e na valorização da diversidade. Uma reflexão que, em simultâneo, implica a atenção direcionada para os recursos/materiais possíveis, as estratégias de trabalho autónomo a integrar, os apoios que poderão ser necessários, entre outros.

Noutros contextos sociais, com um mais fácil acompanhamento familiar ou acesso a maior diversidade de recursos didáticos e culturais, impõem-se outras questões, que enuncio inspirando-me em Torres Santomé (2007; 2017): o modo como a escola integra, efetivamente, a diversidade cultural, se a experiência curricular contribui para uma consciência mais esclarecida das desigualdades sociais e económicas, entre outras.

Como segundo aspeto a destacar, recordo que os processos de planificação ou de desenho curricular alicerçam-se em princípios praxiológicos específicos, definidos em cada um dos contextos. Estes princípios, na sua dimensão fundacional e estratégica, permitem aclarar os pilares axiológicos e ontológicos subscritos pelos diferentes agentes e, igualmente, priorizar as opções pedagógico-didáticas a considerar.

Voltando ao já mencionado em páginas anteriores, não creio que existam princípios de mobilização universal pelos diferentes agentes educativos. Aqueles poderão variar de estabelecimento para estabelecimento, de grupo disciplinar para grupo disciplinar e, em última instância, de profissional para profissional. Ainda assim, neste âmbito, assinalo dois pontos: i) a legitimidade profissional dos professores e educadores, como agentes sociais especialmente formados e com experiência para a construção desses princípios – ainda que possam, no meu entender devam, interagir com aquilo que é a produção científica nas áreas do currículo, das didáticas específicas, dos recursos pedagógicos, entre outras; ii) que, apesar de os mesmos serem importantes para que se consigam tomar decisões, eles não se estabelecem como diretrizes infalíveis, pelo que será fundamental não esquecer que, em

qualquer experiência curricular desenhada, haverá sempre riscos associados que não minorizam, em nada, as escolhas consideradas (Raths, 1971).

Em terceiro, e de forma muito articulada com o anterior, aponto o modo como as dinâmicas curriculares assumem implicações éticas, políticas, estéticas, entre outras. Como já avancei no capítulo 2, a dimensão ético-estética condiciona, em grande medida, o pensamento dos diferentes agentes sobre as experiências curriculares.

Retomando os contributos de Eisner (2002; 2005) – e, em certa medida, de Badley (2019) –, recorro, uma outra vez, que a dimensão estética não se circunscreve aos aspetos ornamentais ou aos recursos mobilizados. Está associada, por exemplo, à sensibilidade na forma como se estabelecem as relações entre os diferentes nós e se constrói uma rede coerente e coesa, com equilíbrio harmonioso entre os seus diferentes constituintes. Relaciona-se, ainda, com o modo como se pensam os processos de desenho curricular, reconhecendo que, à semelhança de qualquer outra construção artística, existem processos de “avanços e recuos”, mediante aquilo que são os referenciais estéticos de cada um dos (co-)construtores curriculares.

Também importa não ignorar que a arquitetura curricular tem implicações políticas e éticas várias. Quando a experiência pedagógica proporciona aos estudantes uma ação mais interventiva, de envolvimento nas tomadas de decisões, aprofunda-se a relação da escola com a formação e experiência democrática das gerações mais jovens (Apple & Beane, 1998; Biesta, 2013). Num exemplo complementar, quando o currículo vivenciado contribui para uma visão mais crítica da sociedade, menos idílica, menos ocultadora dos *passados dolorosos*, das desigualdades sociais, das implicações nefastas da ação humana para o ambiente, ..., contribui-se, igualmente, para uma *leitura do mundo* mais aprimorada (Freire, 1998) e que, potencialmente, terá impacto na forma como as crianças e os jovens agem socialmente.

Quase para sintetizar, percebe-se que estes referenciais éticos, políticos, sociais e estéticos auxiliam na tomada de decisões sobre cada uma das experiências curriculares – como discutimos já. Por sua vez, cada uma das vivências dos agentes contribuirá para a formulação dos seus próprios juízos, pelo que a escola se estabelece, igualmente, como um espaço de reconfiguração ética e de práticas sociais (Gobby, 2017). Mais ainda, o que se desenvolve em cada contexto escolar poderá ter implicações políticas e sociais mais alargadas, com eventuais repercussões nas práticas das comunidades. Por exemplo, práticas associadas à reciclagem, à promoção da leitura (nomeadamente com a abertura da biblioteca à comunidade), projetos de sensibilização para problemas locais ou de sensibilização (inter)cultural, entre muitos outros, podem, de forma direta, refletir-se e repercutir-se nas práticas e dinâmicas dos agentes locais.

Ou seja, as ideias às quais tenho feito referência são o «fundamento do processo de conceção, elaboração implementação, avaliação e enriquecimento contínuo do

currículo que, em dado momento, se julga ser o mais apropriado» (Matos Vilar, 1994, p.34).

Por fim, e em quarto, foco-me nas orientações curriculares prescritas e/ou os objetivos curriculares definidos em cada instituição educativa. Como vimos já, com Tyler (1976), os objetivos estabeleciam-se como o eixo prioritário do desenvolvimento curricular, enquanto alicerce primordial de toda a racionalidade considerada e das múltiplas experiências escolares. À semelhança do refletido nas páginas anteriores, parece-me que essa visão conceptual subalterna os enquadramentos educativos a lógicas de *eficácia*, de *eficiência*, de *medição* ou de *psicometria* que, creio, não são capazes de abarcar toda a sua complexidade e valor formativo e democrático.

Apoiando-me, por exemplo, nas perspetivas de Torres Santomé (1998), reconheço que, em estados com uma forte tradição curricular centralista, dificilmente a tutela abdicará do seu protagonismo ao estabelecer objetivos pedagógicos (que poderão ter nomes como *metas de aprendizagem*, *objetivos gerais nacionais*, ou quaisquer outros). Tal enquadramento histórico permite-nos admitir que, pelo menos para já, perpetuar-se-ão diretrizes curriculares definidas centralmente.

Num outro sentido, sou igualmente sensível à ideia de Rosales López (2007; 2015), quando o autor esclarece que alguns profissionais e estudantes precisam de objetivos como forma de melhor orientarem a ação pedagógica, sendo os mesmos importantes para os processos de avaliação pedagógica e institucional. Todavia, esses objetivos não deverão converter-se no eixo prioritário de definição curricular, nomeadamente pela negação da autonomia e agência curricular dos professores.

Tais objetivos e orientações prescritas poderão, a meu ver, apresentar-se de forma interativa com o núcleo central do desenvolvimento curricular – a rede à qual há pouco me referia. Desta forma, serão reorganizados, retomados, redesenhados consoante as opções curriculares consideradas, deixando de se estabelecer como um fim em si mesmo, ou como eixo de reflexão prioritário que subalterniza a experiência curricular.

Agora dialogando com Gimeno Sacristán (2000), a ação dos docentes requer, em grande medida, processos de planificação das experiências curriculares, alicerçando-se essas decisões num conhecimento profissional específico. E decisões essas que se encontram em constante interação com outros aspetos, nomeadamente, os contextos sociais, culturais e políticos, as questões éticas e, ainda, as orientações prescritas ou os objetivos curriculares. A este propósito, é aquele autor que afirma que «o exercício da profissionalização é o resultado particular para cada caso da dialética entre a contribuição individual e os condicionantes exteriores» (p.244).

Sintetizando, é importante pensar-se os processos de desenvolvimento ou construção curricular como dinâmicas situacionais, que se articulam, interactivamente, com um conjunto amplo de elementos pedagógicos, mas também sociais e

políticos.

No capítulo seguinte, melhor explicarei as dinâmicas subjacentes ao desenho destas experiências.

5.2. Desenhar experiências escolares: entre o diálogo e a complexidade

Para conferir a centralidade à experiência escolar, retomo a ideia de Dewey (1938), segundo quem a corrente clássica «tendia a sacrificar o presente em detrimento de um futuro remoto e mais ou menos desconhecido, por isso chegava a acreditar que o educador tinha pouca responsabilidade pelo tipo de experiências do presente em que os jovens se envolviam» (p.49).

Como tenho vindo a evidenciar ao longo do presente texto, aquela ideia passada parece-me insuficiente para compreendermos a escola, os seus processos formativos e as suas implicações ontológicas. Necessitamos, pois, de olhar com mais atenção para a relação próxima entre a realidade escolar, e as experiências educativas por ela promovidas, com o presente de cada um dos estudantes e docentes que a tornam viva e dinâmica.

Quase que revisitando algumas páginas, em 2.2, (re)afirmo que o desenho ou a construção curricular se estabelecem através de processos intersubjetivos entre diferentes agentes escolares, diferentes linguagens, diferentes estruturas e organizações culturais, entre outras. Nesse sentido, as experiências escolares serão, na sua génese, dinâmicas marcadas pela complexidade e multiplicidade de diálogos, porque ligadas à interação, mais ou menos formal, mais ou menos mediada, entre distintos agentes, com distintas conceções sobre a própria realidade escolar, sobre as suas finalidades, modos de organização ou estruturas de funcionamento (Kemmis, et al., 2014).

As conceções perfilhadas sobre, por exemplo, a escola, o conhecimento, a sociedade e a ética, num certo tempo e espaço, vão inevitavelmente marcar as experiências escolares acontecidas.

Estas influências, ou estes diálogos, não só integram os agentes internos de cada uma das organizações escolares como, igualmente, vão agregando elementos de discursos externos aos estabelecimentos, nomeadamente os provenientes do ministério ou da comunidade local. São esses discursos com o propósito de condicionar, de algum modo e por alguma razão, as práticas, efetivamente, vivenciadas, o desenvolvido naquele lugar, as aprendizagens realmente consideradas, ... Como nos esclarece Gobby (2017), tal acontece porque, também no interior de cada instituição, «não há consenso sobre o *que* as crianças e os jovens devem aprender e saber, *como* devem aprender, e *por que* o devem aprender» (p.9, itálicos adicionados). Essa inexistência de uma só racionalidade, sendo democraticamente

mais enriquecedora, também torna o processo de desenvolvimento curricular mais complexo, sobretudo se dele se quiser fazer uma *co-construção* e *co-atuação* curricular contextualizada (retomar 4.3).

Proponho que atentemos, nas próximas páginas, nos elementos nucleares para a experiência educativa.

Desde logo, nesta fase já nos é possível entender o *artesanato* curricular (Badley, 2019) ou a *arte curricular criativa* (Huebner, 1967a) como a (co-)criação de uma rede. Esta rede exige uma responsabilização repartida pelos diferentes agentes - direções de escola, estudantes, responsáveis do poder central, poder autárquico, organizações locais, encarregados de educação -, mas sobressaindo os docentes como os *artesãos* mais reconhecíveis.

Aqueles nós antes mencionados precisam, pois, de ser olhados de modo isolado e, em simultâneo, pelos padrões, relações e organizações que se estabelecem. Com efeito, cada rede construída – isto é, cada experiência pedagógico-curricular – será singular, única.

Quanto às decisões afetas ao currículo tomadas pelos diferentes agentes, em especial os elementos constituintes do seu núcleo, as mesmas não implicam uma qualquer sequencialidade específica, nem necessitam de se perpetuar, inalteráveis, no tempo. Ou seja, tanto nos períodos *pré-ativo* como *interativo* é possível – por vezes imperioso – recriar as decisões consideradas ou, retomando a metáfora, refazer os nós (Matos Vilar, 1994; Perrenoud, 1993; Rosales López, 2009). Ainda assim, e reconhecendo a volatilidade associada às decisões curriculares e a necessidade de as ponderar em relação a todas as outras, será pertinente atentar em cada um dos elementos (ou nós) estabelecidos.

Antes de avançar com um comentário particular relativo a esses elementos, alerta, uma outra vez, para a inexistência de um raciocínio ideal sobre os mesmos. Aliás, mais importante do que estabelecer uma cronologia da decisão curricular, é fundamental notar que todos os processos de deliberação das experiências educativas implicam, de forma consciente ou inconsciente, decisões sobre os seguintes constituintes (e a forma como se relacionam e organizam):

Tempo – poderá potenciar ou condicionar as possibilidades de ação dos diferentes agentes (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008; Zabalza, 2000). Efetivamente, a definição da duração da experiência, que não se restringe a uma dada tarefa ou atividade, tem impactos vários.

Pondera-se, desde logo, o horizonte temporal da experiência pedagógica (parte de uma aula, uma aula, uma semana, um mês, um ano, um período, um ciclo de ensino, ...), para que seja possível organizá-la em conformidade. Naturalmente, o pensamento sobre uma experiência que decorrerá durante uma

aula é substancialmente distinto das reflexões inerentes a uma tarefa dessa aula ou, então, a uma experiência que durará todo o ciclo de ensino. Depois, vislumbram-se as distintas unidades temporais mais próximas. Por exemplo, uma experiência que se desenvolve durante 5 horas seguidas terá de ser diferente de uma organização curricular pensada para 5 aulas semanais com a duração de uma hora cada. Embora a totalidade temporal seja a mesma, a distribuição é distinta e, por isso, implica opções pedagógicas diferenciadas.

O tempo fica então associado a aspetos como: os horários; a duração de cada uma das unidades pedagógico-curriculares; a organização dos períodos letivos; o momento e duração de cada uma das estratégias, atividades ou tarefas. Por fim, e como nos sugere Roy (2019), necessitamos de ser capazes de proceder à distinção entre *tempo quantitativo* e *tempo de qualidade*.

Ambiente(s) – Segundo Huebner (1967b), o ambiente é um eixo de análise especialmente relevante no domínio do currículo. De um modo geral, há uma ideia mais ou menos comum de ambiente, em contexto escolar: secretárias, quadro (até recentemente de giz), cadernos, manuais escolares, livros, materiais didáticos, etc., sendo importante ponderar sobre como, através desse ambiente físico, se desenvolvem *situações pedagógicas*. Acrescento ainda, tomando por base as concepções de Schwab (1969), a igual relevância de outros aspetos que caracterizam o ambiente: os cheiros, as texturas, os espaços externos às paredes de sala de aula, por exemplo.

Outrora emergiu uma preocupação, no domínio dos estudos educativos, entre eles os associados ao currículo e à administração escolar, com as condições ideais de aprendizagem, analisando-se as temperaturas mais favoráveis à aprendizagem, os tipos de luzes mais adequados, a organização das mesas mais indicada, ... Não é, contudo, sobre esses domínios que pretendo aqui refletir.

Considerar o ambiente, no que concerne ao desenho curricular, pressupõe compreender a forma como as condições físicas dos espaços condicionam e/ou potenciam as dinâmicas a desenvolver. Facilmente constatamos que um anfiteatro privilegia práticas pedagógicas distintas de um laboratório de química. Igualmente sabemos que mesas individuais são mais adequadas para certos trabalhos e mesas agrupadas em pequenas ilhas para outros. Aparentemente, porém, a imagem das salas de aula tradicionais (que sumariamente já descrevi) encontra-se muito presente no imaginário comum sobre como é (por vezes como deverá ser) uma sala de aula. Isto porque, de facto, com excepção da Educação de Infância, que tem conseguido criar uma outra estrutura, e de algumas situações específicas (Educação Visual, Educação Física e aulas de Prática Laboratorial), os ambientes têm-se mantido inalterados.

Por conseguinte, torna-se necessário pensar os ambientes com criatividade, reconhecendo uma influência interativa e biunívoca entre estes, as tarefas e as ações dos estudantes e dos professores (Gimeno Sacristán, 2000). Em primeiro, será importante *descanonizar* a sala de aula, fazendo dela um espaço flexível, adaptada às exigências dos momentos, que se constrói e reconstrói em cada experiência educativa. Em segundo, creio que é fundamental não circunscrever os ambientes escolares às salas de aula, porque os recreios, os jardins, as cozinhas, os espaços externos à escola, as organizações locais, entre tantos outros, poderão ser lugares pedagógicos com relevância formativa. Por fim, não fará sentido limitar o pensamento sobre o ambiente apenas aos locais e à organização dos objetos físicos. A reflexão terá de ser mais alargada e abranger a totalidade dos sentidos (o olfato, a audição, a visão, o tato, o palato) e a forma como os estudantes os experienciam.

Recurso(s) – as experiências pedagógico-curriculares integram a interação de professores e estudantes com uma efetiva pluralidade de recursos pedagógicos. Tradicionalmente, esses recursos têm sido assumidos, no meu entender, a partir de uma lógica algo redutora: um conjunto de artefactos *didatizados*. Com este conceito, refiro-me a um conjunto amplo de recursos que são criados, especificamente, para a mediação pedagógica e/ou para o uso autónomo das crianças, consubstanciando-se em recursos infantilizados ou culturalmente simplificados (e, por vezes, simplistas). Em certa medida, os manuais escolares e seus complementos são uma das suas representações mais comuns (Apple, 2019; Torres Santomé, 1998).

A partir de uma visão mais radical, tais recursos corresponderiam a produtos culturalmente pobres, profundamente infantis e infantilizantes, com reduzido potencial para a promoção do pensamento crítico ou reflexivo dos estudantes. Como exemplo clássico, temos alguns manuais escolares (que, creio, têm cada vez menor expressão no contexto nacional) para os anos iniciais, nos quais se opta por uma linguagem profundamente infantil, sem qualquer presença de textos literários ou com valor literário.

Num entendimento menos extremado, estes artefactos, embora não correspondam a recursos desenvolvidos especificamente para o contexto escolar ou para serem manuseados por crianças e jovens, não apresentam as mesmas características indicadas no parágrafo anterior. Podendo ser infantis, não são infantilizantes, não simplificam o discurso e não o reduzem a um simplismo estupidificante.

Mas os materiais didáticos podem ser mais. Em diálogo com o pensamento de Vasconcellos (2015), afirmo que quaisquer artefactos que existam, tanto no contexto escolar como em qualquer outro contexto humano, poderão ser considerados como recurso a contemplar na prática educativa: livros, panfletos, relógios, sacholas, roupa,

garrafas, recursos digitais, ...

De recordar, também, que não só a experiência pedagógica será marcada pela escolha destes recursos (a utilização de materiais laboratoriais pressupõe uma prática e um ambiente letivo próprio e distinto do relacionado com a utilização de um qualquer *software*), como ela própria pode originar novos recursos ou a recriação de recursos anteriores (os estudantes criam materiais próprios que serão utilizados noutras experiências pedagógicas, por exemplo).

Acima de tudo, penso ser essencial assumir a pluralidade de artefactos humanos, sociais e ambientais, nos múltiplos contextos, e a sua real potencialidade no âmbito dos processos de desenho curricular.

Avaliação – Como explicita, de forma particularmente transparente, Roldão (1999, p.51), «o processo curricular incorpora em si a dimensão avaliativa». Face ao citado, e tomando em atenção o discutido no capítulo 3., importa reconhecer-se que os processos de desenvolvimento curricular integram, de forma implícita e indissociável, uma dimensão avaliativa.

À semelhança do que já discuti, existe uma tendência para reduzir a avaliação a uma dimensão *parapedagógica* (Duarte & Moreira, 2021), que a desvirtua de qualquer implicação efetiva nos processos de mediação didática, enaltecendo, essencialmente, as dimensões associadas ao controlo e verificação, e, como consequência, desviando-a dos processos de reflexão curricular. Penso, antes, que é importante desenvolver-se um pensamento curricular que não possibilite desvirtuar a dimensão pedagógica associada à avaliação e que a implique, de forma sistemática, na experiência curricular. Para tal, é fundamental que a deliberação curricular assuma, de forma integrada, uma igual deliberação avaliativa.

Como avancei já, a avaliação possibilita, por exemplo, a regulação da prática pedagógica, a orientação para a aprendizagem, o redesenho das estratégias curriculares e contribui para as dinâmicas de seleção e organização curricular. Não será possível a avaliação convergir com tais propósitos se não estiver alicerçada numa reflexão mais alargada de cada uma das experiências. Deste modo, à medida que se delibera sobre os recursos pedagógicos, poder-se-á estabelecer, desde logo, uma reflexão sobre os recursos a considerar, no domínio da avaliação. Quando se reflete sobre os instrumentos e momentos avaliativos a considerar, é indispensável uma análise associada à organização do *corpus* de conhecimento a ensinar e aprender.

Seleção/organização cultural – A ideia de associar o desenvolvimento curricular à seleção e organização de conhecimento é, talvez, a mais comum (Gimeno Sacristán, 2000; 2015a; 2015b; Roldão, 1999; 2020). Isto porque, as dinâmicas de desenvolvimento curricular pressupõem a escolha daquilo que se quer ensinar (e se

quer aprendido).

Tomando em atenção a extensão do conhecimento humano, e a sua crescente ampliação, outra alternativa não há que não seja proceder a uma seleção. Escolhe-se e, por isso, define-se o conhecimento que tem valor e precisa de ser conhecido (Schubert, 2009). Tal reflexão impele-nos a uma discussão mais global sobre aquilo que tem particular relevância formativa e, assim, importa preservar e garantir o acesso às diferentes gerações.

Efetivamente, como discuti no capítulo inicial, a reflexão, genérica, sobre este *corpus* de saber a integrar (n)a totalidade da experiência escolar, a sua sequenciação e organização por ciclos ou anos de escolaridade é uma discussão fundacional do desenvolvimento curricular e dos estudos curriculares. Mas dado o propósito do presente texto, e focando-me no desenho de experiências pedagógico-curriculares, essa análise sobre a seleção e organização cultural adquire características particulares.

Qualquer mediação didática tem, inevitavelmente, de se sustentar num conjunto de saberes – culturais, científicos, atitudinais, comportamentais, éticos,... – que se pretende ensinar e, portanto, que se quer fazer aprender. A seleção e organização destes saberes assume implicações profundas naquilo que é desenvolvido, assim como uma relação direta com as orientações curriculares formais (discutidas em 5.1). De forma simples, significa isto que ensinar o rolamento à retaguarda pressupõe uma estratégia substancialmente distinta quando comparada com os processos de deliberação focados na aprendizagem de solfejos. De igual modo, a profundidade e/ou complexidade de saberes condicionará significativamente, também ela, o desenho curricular, dado que uma unidade pedagógica focada na análise, organização e tratamento de dados para o 3.º ano será substancialmente distinta do preconizado para o 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Na mesma linha de pensamento, Matos Vilar (1994) relembra-nos a necessidade de pensarmos a estrutura do conhecimento (escolar) tomando como referência os diferentes contextos sociológicos e culturais, a sua estrutura interna e, também, a sua pertinência relativa (em relação às necessidades de cada um dos intervenientes e de cada espaço).

A este propósito, sugiro recuperarmos os contributos de Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (2008), que nos esclarecem a pertinência de atentarmos neste processo de acordo com duas dinâmicas complementares, os *referentes* e a *sequencialização* ou *ordenação*. A primeira remete para os enquadramentos para selecionar e organizar o currículo, entre outras estruturas (que discuti com mais detalhe em 2.3), em disciplinas autónomas, em aulas individuais (ou *lições*), em organizações modelares, em temas interdisciplinares, em conteúdos singularmente identificados, ...

A segunda dinâmica implica discutir o modo como as distintas unidades

curriculares (elucidadas no parágrafo anterior) serão organizadas. Esta reflexão e definição é, como nos explicam os autores, o elemento estruturante para que as experiências pedagógicas adquiram coerência interna e entre si. Nesta linha de pensamento, a sequência cultural estabelece-se como um eixo preponderante para o desenho curricular, porque possibilita definir a lógica de organização do ensino e da aprendizagem. Numa aula, tal reflexão poderá estar associada à definição da sequência da mediação didática de acordo com uma lógica dedutiva ou, então indutiva. Se a experiência remeter para uma unidade pedagógica interdisciplinar, a organização cultural requer decisões sobre o momento, ordem e periodicidade de surgimento de cada uma das componentes curriculares, a sua relação com as restantes e, ainda, o seu contributo, global, para a unidade desenhada.

Tomando em atenção os contributos de, por exemplo, Diogo (2021) e Roldão (2020), podemos analisar esta organização curricular de acordo com duas categorias distintas, ainda que, possivelmente, complementares. A *articulação curricular horizontal*, associada ao modo como os distintos conteúdos, de diferentes áreas do saber (que poderão, ou não, corresponder a distintas disciplinas escolares), se organizam harmoniosamente e favorecem nexos de diálogo. Numa aula de Português, por exemplo, podem ser relações estabelecidas entre a oralidade, a gramática e a educação literária. Numa planificação semanal, no 1.º CEB, já será o modo como as distintas componentes interagem entre si, aproximando a experiência da ideia de *currículo integrado*. Numa unidade pedagógica afeta ao tema 'desenvolvimento sustentável', implicará atentar no modo como as componentes de, por exemplo, Físico-Química, Geografia e Ciências Naturais, no 3.º CEB, dialogam coerentemente.

A *articulação vertical*, por sua vez, relaciona-se com o modo como os distintos saberes se vão organizando ao longo do tempo. Um dos seus mais ilustrativos arquétipos será o currículo em espiral, que assume uma progressão e complexificação dos conteúdos, no decorrer da totalidade da experiência escolar dos estudantes. Porém, é importante não circunscrevê-la a tal estrutura. Nas palavras de Diogo (2021, p.22), «situa-se, por norma, ao nível de uma disciplina ou área curricular e inclui: a sequenciação interciclos; a sequenciação intraciclos; a sequenciação entre anos de escolaridade do mesmo ciclo; a sequenciação num mesmo ano de escolaridade». Partindo deste enquadramento sugiro, ainda, a sequenciação associada a qualquer experiência curricular (uma aula, uma unidade pedagógica, um período, ...).

Por fim, e apoiando-me em Morgado e Silva (2019), saliento a *articulação curricular lateral*, isto é, o modo como os conteúdos trabalhados, em contexto escolar, dialogam com os contextos sociais e políticos mais amplos, em particular com a comunidade educativa local e, também, o modo como cada estudante os pode integrar no seu quotidiano, como forma de melhor agir diariamente.

Face ao indicado, a seleção e organização cultural são processos nevrálgicos

para o desenho curricular, pressupondo uma efetiva deliberação sobre os saberes a ensinar e aprender, em constante interatividade com outros elementos, como o tempo, as dinâmicas de avaliação e a sua implicação nos estudantes. Ao mesmo tempo, exigem que se reconheça a sua relação com as particularidades disciplinares e didáticas, como discutirei de seguida.

Particularidades didáticas/disciplinares – Não quero, aqui, aprofundar muito este constituinte, pois já o discuti em páginas anteriores.

Creio, acima de tudo, ser importante destacar que cada componente curricular, de forma implícita ou explícita, se liga a um, ou mais, campo científico (disciplinar) e, igualmente, a uma, ou mais, didática. Por exemplo, História e Geografia de Portugal associa-se aos campos disciplinares de História e Geografia e, ainda, à Didática da Geografia e à Didática da História (ou, então, à Educação Histórica e Geográfica ou à Didática das Ciências Sociais e Humanas). Procurar estabelecer lógicas de atuação pedagógico-didática desconsiderando o rico e valioso conhecimento proveniente das diferentes áreas consubstanciar-se-ia numa pretenciosa e autoritária conceção das experiências pedagógicas.

Em sintonia, convém não olvidar as particularidades epistemológicas e didáticas de cada uma das componentes curriculares, ao mesmo tempo que se salvaguarda o reconhecimento das singularidades no domínio da ação pedagógica e a relevância de não subsidiar ou instrumentalizar um qualquer saber em função de outro. Por exemplo, no ensino da música facilmente compreendemos a relevância dos contributos do domínio da didática da música como forma de avançar com experiências pedagógicas mais sustentadas, dado que, através deste campo de investigação, poderemos tomar como referência alguns princípios ou práticas particularmente relevantes nesta componente curricular que serão, inevitavelmente, distintas de qualquer outra. De igual forma, surge também como necessário atentar nas suas características epistemológicas para uma adequada, e independente, integração em *unidades pedagógicas*, que não convertam os saberes específicos da música em conhecimentos apêndices, ornamentais, subsidiários ou instrumentalizados, em relação a qualquer outra área científica e/ou artística.

Em síntese, o reconhecimento das especificidades que caracterizam a diversidade do conhecimento humano e, igualmente, das didáticas mostra-se bastante relevante para a assunção do valor e legitimidade de cada uma das áreas do saber.

Aluno(s) – importa sublinhar, ainda, a dimensão identitária associada ao currículo (Tadeu da Silva, 2010).

A experiência pedagógico-curricular, de alguma forma, influencia o que cada um é e como vivencia a sua realidade humana, pelo que não pode ser deixada ao acaso.

De facto, só esta dimensão humanizante do desenvolvimento curricular se concretiza na ideia de *currículo como vida experienciada* (Aoki, 2004). Porque cada estudante é um agente único, com nome próprio, com uma vida singular, com anseios e expectativas idiossincráticos, com uma idade (ou maturidade) específica. Por conseguinte, as experiências curriculares tendem a ser processos de interatividade humana, de intersubjetividade efetiva, como condição necessária para as dinâmicas de ensino e de aprendizagem (Freire, 1970).

Como nos explica Huebner (1967b), quando se delibera curricularmente, importa pensar sobre o modo como a experiência curricular interage não só com aquilo que cada qual sabe, mas também com os seus valores, a sua identidade, o seu autoconceito, o seu posicionamento em relação à realidade social, à sua comunidade e ao seu tempo, os seus horizontes de expectativa. Num primeiro plano, será fundamental considerar as ações dos estudantes, na sua dimensão individual e coletiva, isto é, pensar-se aquilo que será realizado pelo(s) estudante(s) – por exemplo, ler uma história; proceder à transcrição de textos; correr; criar um problema em pares, ... Num plano complementar, é preciso olhar para as repercussões da experiência em cada estudante, enquanto pessoa – por exemplo, atentar no sentimento de exposição; analisar a forma como determinado conteúdo histórico contribuiu para o desenvolvimento do *nacionalismo banal*; refletir sobre se as aulas convergem, ou não, com a promoção de uma agência democrática.

Sabemos que, historicamente, a tendência da escola é contribuir para a passividade, para uma certa idealização do património histórico local e nacional ou para uma conceção acabada e imutável do conhecimento (Jackson, 1990; Torres Santomé, 2007; 2017). Neste sentido, surgem, como exemplo, situações pedagógicas pelas quais os estudantes assumem, predominantemente, um papel secundário na mediação didática e as suas práticas correspondem, no essencial, a ações hetero-impostas para a reprodução, mais ou menos linear, de um dado conhecimento. Recuando à minha experiência como estudante, recordo as (longas) cópias de determinados textos, a audição, mais ou menos incólume, daquilo que os docentes diziam, de praticamente não ter oportunidade de contribuir para as decisões sobre o que ia aprender ou sobre quais podiam ser as dinâmicas formativas. Recordo, igualmente, o desinteresse (por vezes, a alienação) ou a construção da ideia de incapacidade e incompetências irremediáveis em alguns colegas que, aos poucos, perdiam qualquer fascínio pelo conhecimento, pela escola e, assumo ainda, por eles mesmos.

Outros cenários há. A experiência curricular pode contribuir para outras relações com a instituição escolar, com a cultura e de cada um consigo próprio. Através de dinâmicas pedagógicas assentes no diálogo, na interação com fontes diversificadas, na agência dos estudantes, potenciar-se-iam identidades e intersubjetividades

substancialmente distintas das anteriores.

Na verdade, creio que várias questões surgem quando procedemos a esta reflexão com significativa importância na arquitetura curricular: i) de que forma este conteúdo (ou a sua ausência) terá implicações no modo como o estudante se analisa a si e à realidade social/ambiental? ii) quais são as áreas nas quais cada estudante precisa de mais apoio? iii) quais as competências que esta estratégia didática favorece? iv) esta experiência potencia o individualismo ou a colaboração? v) estes recursos são adequados para estes estudantes em particular (os seus gostos, a sua maturidade, os seus conhecimentos prévios, ...)?

Professor(es) – A dimensão identitária não está só associada aos educandos. Também se liga aos educadores, numa relação de reciprocidade (Craig, 2020). Desenhar experiências pedagógicas é, pois, uma expressão de nós próprios (Huebner, 1967a), da nossa singularidade, dos nossos referenciais históricos, culturais, biográficos,

A este propósito, Roy (2019) apresenta-nos a ideia de *praxis biográfica*, que reconheço especialmente esclarecedora. A mesma transmite que para se compreender cada uma das dinâmicas pedagógicas é relevante tomar em consideração a história de vida dos professores, a sua experiência pedagógica, os modos de pensar, as sensações e emoções despertadas por cada prática pedagógica. Sucintamente, quer isto dizer que, é difícil proceder-se a uma desagregação entre a profissionalidade de cada professor e a sua identidade, que interage com um conjunto múltiplo e variado de dimensões.

Reconhecer este aspeto, à semelhança do que mencionei a propósito dos estudantes, obriga-nos a pensar as experiências pedagógico-curriculares também em função dos seus profissionais, até porque todas elas são sempre marcadas por decisões «instantâneas e intuitivas, mecanismos reflexos» (Gimeno Sacristán, 2000, p.205), altamente condicionados pelas conceções de cada docente (ou coletivo de docentes). Portanto, são os professores um elemento implícito aos processos de desenho curricular, sobretudo de acordo com dois níveis de análise.

Por um lado, pelas ações, efetivas que cada profissional desenvolve, tanto de forma individual, como de forma colegial ou colaborativa, com consequências nos processos de ensino e de aprendizagem. Aqui, enquadro as orientações que partilha com os estudantes, as reações que tem em relação às suas perguntas ou práticas, a sua postura ou interação. Com o propósito meramente ilustrativo, há uma diferença muito substancial entre ações profissionais que visam explicar um determinado assunto e outras que procuram instigar a reflexão, através do questionamento. De igual modo, a exemplificação adequada de uma determinada técnica (de pintura, por exemplo) terá repercussões distintas de uma exemplificação com falhas por

parte do profissional. Distintos pensamentos curriculares ou áreas temáticas levar-nos-ão, também elas, a ponderar diferentes opções associadas à ação, contextual, de cada um dos docentes. Por fim, uma experiência pedagógica orientada por um só docente terá características distintas de uma outra na qual interagem, em coadjuvação, dois ou mais professores.

Como segundo nível de análise, refiro a implicação identitária da ação de cada um. Partindo da perspectiva de Bauman (2016), importa assumir que as estratégias que alcançaram um resultado satisfatório no passado não terão obrigatoriamente o mesmo resultado no futuro; ou que determinada estratégia se é bem sucedida com um educador poderá não ser bem sucedida com todos os outros. Por outras palavras, é imperioso o reconhecimento que, cada profissional, tem uma personalidade única e, como tal, a sua implicação nas experiências curriculares será, ela mesma, singular, sendo necessário não desvalorizar os conhecimentos culturais a discutir ou as práticas pedagógicas a dinamizar, por exemplo.

Por fim, saliento, apenas, que o reconhecimento da unicidade de cada um dos profissionais é condição necessária para que os docentes se afirmem como efetivos *construtores curriculares* (Craig, 2020).

Mediação/diálogo – Neste ponto, relembro a importância e a centralidade do diálogo e da mediação, em qualquer processo pedagógico (Biesta, 2013; Freire, 2013). As dinâmicas de ensino são, sempre, dinâmicas marcadas pela interação entre distintas pessoas, logo torna-se inevitável a mediação entre os agentes e o conhecimento.

O diálogo é, de facto, estruturante nas experiências formativas, enquanto centro nuclear pelo qual interagem professores e alunos e, ainda, a totalidade dos elementos acima indicados. Através dele criam-se sentidos, estabelecem-se coesões, edifica-se a pedagogicidade de cada momento. Se retirarmos a interação, a comunicação e a intersubjetividade não será possível estabelecer-se uma racionalidade efetivamente curricular, pois cada uma das unidades constitutivas, de forma isolada, não possibilita a reflexão sobre a totalidade da experiência educativa.

Arquitetar cada uma destas experiências, enquanto momentos únicos e contextuais, pressupõe, um diálogo (harmonioso), entre professores e estudantes, sobre um qualquer conhecimento e, em concomitância, a antevisão da forma como as particularidades didáticas, as dinâmicas avaliativas, os recursos, o tempo e o ambiente se implicam nessa dinâmica dialógica, enquadrando-a e, preferencialmente, favorecendo-a.

Neste âmbito, o trabalho de Roy (2019) permite-nos perceber que o *tempo* é entendido, por distintos profissionais, como o elemento mais condicionador, porque parece sobressair a ideia de que é sempre limitado e/ou insuficiente.

Mas sem recorrer a trabalhos desta natureza, estou certo que, todos nós, temos memórias, ora como estudantes, ora como docentes, de momentos concretos nos quais a ausência desta sintonia dialógica marcou a experiência formativa. Talvez, como alunos, nos recordemos de profissionais que sabiam muito, que conseguiam mobilizar um conjunto relevante de fontes e recursos, que assumiam um rigoroso controlo do tempo, mas que, em simultâneo, evidenciavam dificuldades no processo de interação humana, pelo que o diálogo se estabelecia, antes, como um discurso unidirecional. Como educadores, teremos lembranças de opções que, de um outro modo, ilustram a importância deste diálogo mediador e interativo entre todos os elementos. Decerto, em algum momento, consideramos um conjunto de recursos que nos pareciam relevantes, mas, dada a interação de sala de aula, transformaram-se numa entropia, não permitindo a adequada interação com os restantes constituintes. Outras memórias ligar-se-ão ao reconhecimento de determinada organização cultural que, para um grupo específico de estudantes, não foi a mais profícua, ou porque não entenderam, ou porque nos apercebemos que tinham maior facilidade nos assuntos aos quais dedicamos mais atenção e maior dificuldade nos conteúdos que pensamos abordar com superficialidade.

Não será estranho, neste momento, afirmar que as experiências pedagógicas são, de facto, profundamente complexas e interativas, além de influenciadas pela pluralidade de elementos constituintes. A este propósito, leia-se a perspetiva de Huebner (1967a, p.256), especialmente elucidativa:

Na sala de aula, o professor enfrenta uma situação quase tão complexa como a totalidade da vida – crianças, adultos, coisas, ideias, sentimentos, expectativas. A sala de aula está repleta de dúvidas, conflitos, humor, dor, frustração, desolação e beleza, pathos e amor, raiva e riso. O professor necessita de viver e trabalhar com isso e com contradições, ambiguidades, paradoxos e flutuações.

Nesta última linha, reafirmo que a interação entre os distintos elementos, em particular a mediação dialógica educando-conhecimento-educador, é um alicerce fundacional para qualquer desenho curricular, isto é, para qualquer experiência educativa.

5.3. Ilustrando artefactos curriculares

O propósito das páginas seguintes apresenta-se como mais singelo face aos anteriores. Pretendo avançar com a ilustração de possíveis artefactos curriculares, sobretudo como subterfúgio para refletir um pouco sobre as suas implicações no

ensino e na aprendizagem. Não apresento, naturalmente, a totalidade de opções viáveis, mas desafio-me a mostrar desenhos e/ou construções possíveis e, através deles, a pensar sobre o modo como distintas decisões enformam diferentes dinâmicas pedagógicas e organizacionais. Nesse sentido, parece-me importante, desde já, esclarecer que as ilustrações que seguir apresento são produções originais, sem relação alguma com qualquer produção anterior.

Sugiro, então, atentarmos em cinco categorias exemplificativas: (i) horários letivos; (ii) programação curricular; (iii) unidades pedagógicas para distintos níveis de ensino; (iv) o trabalho por projeto, também para anos escolares variados; (v) planificação de aulas.

5.3.1. Horários

Tomando em consideração, por exemplo, os contributos do Gimeno Sacristán (2000), facilmente se reconhece que os horários são um artefacto curricular preponderante para a compreensão das dinâmicas organizacionais e pedagógicas de uma qualquer instituição escolar. Pese embora tal facto, não será adequado entendermos estes documentos como resultado, exclusivo, das necessidades de gestão e/ou administração dos estabelecimentos de ensino, sendo, pois, fundamental interpretá-los à luz das suas bases e implicações curriculares.

Efetivamente, os horários letivos de uma qualquer turma podem ter um profundo impacto no modo como cada estudante, individual e coletivamente, vivencia as distintas experiências pedagógico-curriculares, como interpreta a organização do conhecimento e a sua importância relativa, entre outros. Também para o trabalho dos docentes, os horários assumem uma particular relevância. Dada a nossa experiência, nem que seja como aprendizes, temos consciência que uma aula de 45 minutos implica uma preparação distinta de uma aula de 90 minutos, com repercussões nas suas dinâmicas, nas atividades idealizadas e na sua sequência, nos recursos escolhidos, entre tantos outros aspetos.

Por isso mesmo, creio que é possível concretizar uma reflexão mais alargada sobre estes documentos. Para melhor discuti-los, sugiro atentarmos em três horários distintos, meramente ilustrativos, que me permitirão avançar com perspetivas cruzadas sobre os alicerces conceptuais que estruturaram a sua organização, assim como possíveis implicações para as práticas pedagógicas.

Início com um modelo de um horário de uma turma do 2.º ano:

Exemplo 4: Horário do 2.º B

Turma: 2.º B					
Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
09:00 - 10:00	Português	Português	Português	Português	Português
10:00 - 10:30	INTERVALO				
10:30 - 11:30	Português	Matemática	Matemática	Português	Matemática
11:30 - 12:30	Matemática	Matemática	Matemática	Ciências Naturais (Estudo do Meio)	Matemática
12:30 - 14:00	ALMOÇO				
14:00 - 15:00	Ciências Sociais (Estudo do Meio)	Artes Visuais	Ciências Naturais (Estudo do Meio)	Filosofia com Crianças (Oferta de escola)	Apoio ao Estudo
15:00 - 16:00	Educação Física	Música	Educação Física	Teatro	Apoio ao Estudo

O exemplo 4 concretiza o que, noutro trabalho (Duarte & Moreira, 2021), denominei de *conceção moderna de currículo*, porque assente numa segmentação curricular que orienta o trabalho docente para uma prática mais rotineira e tecnológica. Essa segmentação, na figura anterior, é evidenciada pelo parcelamento em constituintes ainda mais fracionados nas componentes curriculares de Estudo do Meio, que, como vemos, se consubstancia em Ciências Naturais e Ciências Sociais, e de Educação Artística, que se desdobra em três constituintes autónomas – Artes Visuais, Música e Teatro. Essa opção traduz, portanto, um pensamento que torna o currículo deste nível de ensino ainda mais fragmentado do que as orientações curriculares prescritas.

Tal segmentação dificulta uma abordagem conducente com os propósitos de integração curricular, que vimos já em 2.3.4, e, tradicionalmente, tem maior preponderância nos primeiros anos dos sistemas educativos. Nesse sentido, ainda que não o impossibilite totalmente, a estrutura horária criada concorre para uma experiência pedagógica que dificulta um trabalho centrado nas interceções disciplinares provenientes das múltiplas áreas do saber, porque obriga a uma abordagem que enquadra, temporalmente, cada uma das componentes, de forma similar a uma qualquer linha de produção industrial. Portanto, reconheço no exemplo 4 uma conceção epistémica clássica, que perpetua um entendimento de ciência e conhecimento marcado por barreiras e linguagens pouco dialogantes (Sousa Santos, 2020).

A partir da perspectiva de Torres Santomé (1998), encontra-se um outro elemento de particular relevância e que, paulatinamente, se tem estabelecido como hegemónico nas realidades educativas ocidentais: a hierarquização de determinadas componentes curriculares, com maior reconhecimento e legitimidade social.

Ao analisarmos o horário mobilizado, verifica-se que, durante a manhã, os estudantes terão predominantemente aulas de Português e de Matemática. Dada uma certa tradição de se atribuir maior importância pedagógica às primeiras horas do período de trabalho, percebe-se uma opção deliberada de alocar as horas tidas como didaticamente mais promissoras a essas áreas do saber.

De igual modo, e como também tem debatido Torres Santomé (2017), há uma prevalência das Ciências Naturais em detrimento das Ciências Sociais, aparentemente uma tendência internacional nos dias de hoje. Por sua vez, as componentes associadas ao ensino artístico, embora com uma representação horária significativa, estão, maioritariamente, concentradas em horas entendidas como de menor valor formativo, 'após a jornada de trabalho'. Ou seja, o horário acima corrobora uma certa 'superioridade' das componentes linguísticas, matemáticas e das ciências naturais em relação às restantes.

Os dois aspetos mencionados – a fragmentação e hierarquização curricular –, no entanto, não convergem com os pressupostos teóricos que discuti nas páginas anteriores. Ainda assim, destaco outros dois pontos que mais se aproximam dessas ideias defendidas.

O primeiro prende-se com a existência de uma certa rotina associada à primeira hora da manhã, vinculada ao Português. Não é possível, apenas por um horário, saber aquilo que é desenvolvido nesse primeiro bloco, mas pode constatar-se a possibilidade de se traduzir numa rotina da turma – hora do conto, leitura dramatizada, audição de notícias, ... – que, como identifica Badley (2019), pode consubstanciar-se numa estrutura que confere coerência e/ou segurança aos diferentes intervenientes nas experiências pedagógicas. Numa nota pessoal, considero que essas rotinas, nos níveis iniciais, são elementos com um potencial pedagógico muito rico se não se converterem em hábitos uniformes, implantados de forma acrítica, só 'porque sim'.

O segundo ponto recupera a importância atribuída à educação para o pensamento, defendida, por exemplo, por Lipman (2003). Ao optar-se por uma componente, na oferta de escola, associada à Filosofia para/com Crianças, evidencia-se, desde logo, uma intenção de promoção de práticas específicas e intencionais que visam abordar o pensamento (filosófico) das crianças. Num contexto social onde estes saberes tendem a ser menos valorizados ou reconhecidos, dedicar um espaço curricular para uma abordagem centrada na pluralidade de sentidos e formas do pensamento torna-se especialmente pertinente e enriquecedor.

Dando continuidade à reflexão sobre os horários, sugiro que atentemos no exemplo 5, distante da lógica subjacente ao anterior.

Notam-se, aqui, alguns aspetos convergentes com o exemplo anterior – como a valorização das componentes de Português e de Matemática –, todavia os alicerces conceptuais e organizacionais são, no geral, bem distintos. A este propósito, assinalo

dois aspetos já depois do exemplo abaixo.

Exemplo 5: Horário 4.º A

Turma: 4.º A					
Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
08:30 - 09:30	Gestão da professora titular	Gestão da professora titular	Matemática ou Português	Gestão da professora titular	Apoio ao estudo
09:30 - 10:30					GPT
10:30 - 11:30			Educação Física		
11:30 - 12:30					Inglês
12:30 - 14:00	ALMOÇO				
14:00 - 15:00	Inglês	Gestão da professora titular	Gestão da professora titular	Gestão da professora titular	Matemática ou Português
15:00 - 16:00	Educação Física				
<p>Notas: Durante a manhã, pelo menos 30 minutos deverão ser de intervalo, geridos por cada turma.</p> <p>A gestão da professora titular (GPT) prevê que, semanalmente, se trabalhe de forma autónoma ou em articulação curricular no mínimo:</p> <ul style="list-style-type: none"> 3 horas de Estudo do Meio; 3 horas de Expressões Artísticas (Artes Visuais, Drama e Música); 5 horas de Matemática; 5 horas de Português. 					

O primeiro referente às componentes de Educação Física e Inglês que, pelas suas particularidades curriculares, são asseguradas por docentes distintos da professora titular. Por consequência, e como uma necessidade de gestão, é compreensível a existência de uma estrutura letiva regular. Ou seja, aquelas componentes são lecionadas sempre no mesmo dia da semana e à mesma hora. Esta situação, ainda que plenamente justificada, poderá dificultar dinâmicas de maior articulação curricular, apesar de não impossibilitar um trabalho colaborativo entre os distintos profissionais.

O segundo, talvez aquele com maior representatividade, prende-se com o modo como o horário concebido procura responder às orientações da tutela, garantindo o mínimo de horas estabelecido para cada uma das áreas do saber, mas sem se traduzir numa organização que prevê, *a priori*, uma sequência disciplinar similar em todas as semanas. Nesse sentido, e como é indicado por Gimeno Sacristán (2000), por via de períodos letivos mais extensos e flexíveis, os diferentes docentes assumem uma superior autonomia para gerirem o currículo, reconfigurando-o de acordo com as particularidades de cada turma. No exemplo 5 verifica-se, até, a possibilidade de na turma 4.ºA se definirem os intervalos em função das necessidades de cada momento, numa co-decisão e co-responsabilização entre a professora e o grupo de

alunos.

Contrariando, assim, as lógicas disciplinarizantes que se têm verificado neste nível de ensino (Duarte & Moreira, 2020; 2021), optou-se por criar blocos letivos, de gestão autónoma em cada turma, apenas com a definição do mínimo para cada uma das componentes. A sequência das aulas não tem de ser igual em todas as semanas e a docente pode, ainda, trabalhar mais do que uma componente curricular em cada um daqueles blocos. Estas particularidades contribuem, ou pelo menos facilitam, práticas de desenvolvimento curricular mais próximas da ideia de currículo integrado (cf. capítulo 2.3.4). A organização horária apresentada, sem descuidar aqueles que são as matrizes prescritas, exhibe-se como uma ordenação letiva que favorece uma maior diversidade e pluralidade de dinâmicas pedagógico-didáticas, uma vez que não estão reféns de períodos segmentados, previamente definidos, marcados pelo carácter rotineiro e invariável.

Poder-se-á assumir que o exemplo 5 é somente possível nos anos iniciais, isto é, na Educação de Infância e no 1.º CEB. Isto porque são aqueles nos quais existe, à partida, um menor número de profissionais envolvidos, o que flexibiliza as estruturas organizacionais e horárias e, conseqüentemente, permite o afastamento de um horário marcadamente disciplinar. Contudo, e como se evidencia no exemplo 6, não será bem assim.

Exemplo 6: Horário do 6.º C

Turma: 6.º C					
Horas	2.ª Feira	3.ª Feira	4.ª Feira	5.ª Feira	6.ª Feira
08:00 - 08:50	Português e Estudos Sociais	Matemática e Ciências	Educação Física	Português e Estudos Sociais	EVT
08:50 - 09:40					
09:40 - 10:00	INTERVALO				
10:00 - 10:50	Educação Musical	Matemática e Ciências	Inglês	Português e Estudos Sociais	TIC
10:50 - 11:40					
11:40 - 12:00	INTERVALO				
12:00 - 12:50	Educação Física	Inglês	EVT	Apoio ao Estudo	Matemática e Ciências
12:50 - 13:40					EMRC
13:40 - 14:00	INTERVALO				
14:00 - 14:50		Português e Estudos Sociais	Matemática e Ciências		
14:50 - 15:40					
15:40 - 16:00	INTERVALO				
16:00 - 16:50					
16:50 - 17:40					

Notas:

A área disciplinar de 'Português e Estudos Sociais' prevê que, semanalmente, se trabalhe de forma autónoma ou em articulação curricular no mínimo:

- 1 bloco de Cidadania e Desenvolvimento;
- 2 blocos de História e Geografia de Portugal;
- 4 blocos de Português.

A área disciplinar de 'Matemática e Ciências' prevê que, semanalmente, se trabalhe de forma autónoma ou em articulação curricular no mínimo:

- 2 blocos de Ciências Naturais;
- 4 blocos de Matemática.

Cada bloco corresponde a 50 minutos.

De acordo com tal horário, percebe-se a possibilidade de, também no 2.º CEB, se optar por uma lógica menos disciplinar, que facilite o diálogo entre distintas componentes curriculares, nomeadamente Ciências Naturais e Matemática, Português e História e Geografia de Portugal e, recuperando uma tradição nacional mais antiga, Educação Tecnológica e Educação Visual. Uma organização que é viável porque os grupos de recrutamento são compatíveis, o que possibilita que cada profissional assuma, em simultâneo, a docência de constituintes curriculares distintos. Apesar dessa dimensão mais administrativa, creio que será mais importante discutir os pressupostos pedagógicos que lhe estão subjacentes.

O desenho de unidades horárias que preveem a articulação e a flexibilidade curricular entre os grupos disciplinares potencia a criação de estruturas coincidentes com um trabalho pedagógico mais autónomo, menos mecanicista e que contribui para uma experiência pedagógica mais integrada e coerente, decorrente de opções conscientes e contextuais, que visam, acima de tudo, proporcionar momentos de ensino particularmente relevantes para os distintos agentes. Assim, o horário do 6.º C ilustra um (possível) caminho para professores e estudantes assumirem a sua agência curricular, porque ocasiona certa pluralidade de opções que, em cada semana, os agentes podem considerar.

Aquele último aspeto aparece particularmente evidente na organização das manhãs de terça e quinta-feira. Nestes dias, há um bloco de uma única área disciplinar com cerca de 4 horas. Dada esta distribuição, é possível numa semana, por exemplo, desenvolver-se um trabalho mais longo numa única componente, que não tem que ser interrompido pelo toque da campainha. Outra opção passa por estratégias que visem a abordagem simultânea de conteúdos e/ou competências associadas a mais do que um constituinte curricular. É igualmente possível distribuir as aulas das distintas componentes (por exemplo, (i) 50 minutos de Ciências Naturais e 150 minutos de Matemática, (ii) 50 minutos de Cidadania e Desenvolvimento, 50 minutos de Português e, ainda, 100 minutos de História e Geografia de Portugal).

Reconheço, apesar do mencionado, que os dois últimos exemplos acima

avançados têm, efetivamente, maior preponderância nos primeiros níveis de ensino, porque há nestes ciclos a tradição de um trabalho educativo mais interdisciplinar. Contudo, o último exemplo permite-nos outros modos de pensar sobre a organização letiva, ao longo da semana, não circunscrita a uma abordagem disciplinar. Aliás, modelos diferentes dos apresentados seriam possíveis: agregação de outras componentes curriculares, horários variáveis ao longo do ano ou do período, lógicas organizativas adaptadas, ... Na verdade, fará sentido ponderar a pertinência (pedagógica) de se perpetuar um único horário da turma ao longo de todo o ano letivo.

No final desta 'análise', acima de tudo, acredito que consegui evidenciar que não existe um modelo universal de aplicação transversal, adequado a todos os níveis de ensino ou a todos os contextos organizacionais. É imperioso, como nos desafia Gobby (2017), questionar os nossos posicionamentos relativamente aos distintos artefactos curriculares, discutindo sobre quais são os seus alicerces conceptuais e, inevitavelmente, as suas implicações nas experiências pedagógico-curriculares.

A propósito dos horários, penso que não devemos ignorar a sua dimensão organizacional, pois não deixam de ser documentos de gestão dos recursos humanos, materiais e patrimoniais. Porém, é fundamental tomar em atenção, também, a sua profunda implicação pedagógica e o modo como podem promover a autonomia e a pluralidade de práticas ou, então, guiarem-nos para opções didáticas marcadas por mecanismos rotineiros e/ou fragmentados.

5.3.2. Programação

Diogo (2010) ou Zabalza (2000), por exemplo, salientam a importância da programação na organização anual, semestral e/ou periódica do currículo. Esta programação corresponde a um processo contextualizado de deliberação curricular, podendo ser entendido como um primeiro momento de reconstrução curricular. Por conseguinte, os documentos curriculares prescritos são reorganizados de forma a melhor corresponderem às particularidades locais, tomando como referência não só as estruturas disciplinares internas, mas, igualmente, as condições e estruturas de cada estabelecimento de ensino, assim como a singularidade de cada docente, ou grupo de docentes, de cada turma e de cada estudante.

A programação surge, então, pela necessidade de, nos contextos escolares, se proceder a certa estruturação das dinâmicas curriculares, ao longo do ano, associada ao pensamento sobre o que ensinar e como organizar esse conhecimento, quando ensinar e, em certa medida, como ensinar. Importa notar que na realidade educativa portuguesa altamente centralizada, também é preciso tomar em atenção, para essa programação, as orientações curriculares prescritas que estabelecem, de forma mais

ou menos rígida, um *corpus* de saberes a considerar num determinado ano (ou ciclo) de escolaridade, podendo, igualmente, identificar a sua organização interna e, até, estabelecer orientações metodológicas.

Ainda assim, a prática letiva não se pode traduzir numa transposição unidirecional dos textos curriculares nacionais para a sala de aula. Precisamos, então, de valorizar o trabalho de cada docente que, individual e colegialmente, prevê a organização e coordenação dos conteúdos, reflete sobre a distribuição temporal e, ainda, avança com uma previsão de opções afetas aos recursos e à mediação didática (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008). Essa definição, estratégica e intencional, associa-se, inevitavelmente, à programação.

Nos exemplos 7 e 8 identificam-se duas lógicas distintas associadas à programação.

Na programação de Educação Física, é notória uma organização anual, pensada concretamente para uma turma do décimo ano, procedendo-se à distribuição, por períodos, de cada uma das diretrizes incluídas nas *Aprendizagens Essenciais*.

Assim, definiram-se os desportos coletivos a trabalhar, mas com certa flexibilidade na previsão, nomeando modalidades que apenas serão exploradas mediante o desenvolvimento dos estudantes, e apontaram-se duas possibilidades distintas, a escolher, nas quais os estudantes deverão atingir o nível elementar de proficiência.

As opções incluídas nesta programação ilustram, de forma mais ou menos evidente, a existência de um pensamento estratégico subjacente à elaboração do documento, pois, a par de uma distribuição das aprendizagens, considera-se uma lógica de progressão do trabalho a ser desenvolvido pelo grupo.

Apesar do referido, a programação de Educação Física circunscreve-se, no essencial, a um planeamento sobre que conteúdos e competências contemplar em cada período letivo, sem ficar transparente o modo como cada uma delas se articula internamente, numa lógica de coerência e unicidade. A par do mais, o texto apresentado é completamente omissivo sobre as estratégias, os recursos necessários, o tempo dedicado a cada uma das orientações curriculares, a avaliação nos períodos, entre outros. Parece tratar-se de um pensamento inicial que, sendo importante na esquematização do ano letivo, necessita, porém, de ser complexificado ao nível dos elementos de detalhe, por exemplo, através de planificações de período mais pormenorizadas.

Num sentido distinto, o exemplo 8 (afeto à componente de História e Geografia de Portugal) tende, de uma forma mais sistemática, a evidenciar lógicas de organização interna, com a definição de temas para cada período, que visam uma coerente articulação entre a História e a Geografia. Tal opção induz um pensamento curricular alicerçado em unidades pedagógicas, pois através de cada um desses

temas ocasionam-se aprendizagens integradas.

Será de assinalar que se antevê, desde logo, e atentando nos documentos curriculares nacionais, uma certa separação entre os conteúdos históricos e os conteúdos geográficos que enformam a componente curricular. Porém, a programação elaborada ilustra como é possível desenvolverem-se estruturas pedagógicas que, de forma coerente e sistemática, contribuem para uma efetiva articulação entre as duas áreas disciplinares, evidenciando, assim, uma maior unicidade interna desta componente curricular.

Exemplo 7: Programação de Educação Física (10.º ano)

EDUCAÇÃO FÍSICA - 10.º E	
1.º PERÍODO	<p>Área das atividades físicas: Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos Jogos Desportivos Coletivos - Futebol, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro (nível INTRODUÇÃO).</p> <p>[Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos Jogos Desportivos Coletivos - Basquetebol, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro (nível INTRODUÇÃO). apenas se for possível e adequado introduzir, mediante o desenvolvimento dos estudantes]</p> <p>Compor, realizar e analisar esquemas individuais e em grupo da Ginástica de Solo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios (nível INTRODUÇÃO).</p> <p>Praticar e conhecer Jogos Tradicionais Populares de acordo com os padrões culturais característicos (nível INTRODUÇÃO).</p> <p>Área da aptidão física: Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola(R), para a sua idade e sexo.</p> <p>Área dos conhecimentos: Relacionar a Aptidão Física e Saúde, identificando os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, a afetividade e a qualidade do meio ambiente.</p>
2.º PERÍODO	<p>Área das atividades físicas: Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos Jogos Desportivos Coletivos - Voleibol, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro (nível INTRODUÇÃO).</p>

<p>2.º PERÍODO</p>	<p>[Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos Jogos Desportivos Coletivos - Basquetebol, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro (nível INTRODUÇÃO). apenas se for possível e adequado introduzir, mediante o desenvolvimento dos estudantes]</p> <p>Realizar e analisar, no Atletismo, saltos, corridas, lançamentos e marcha, cumprindo corretamente as exigências elementares, técnicas e do regulamento, não só como praticante, mas também como juiz (nível INTRODUÇÃO).</p> <p>Apreciar, compor e realizar, nas Atividades Rítmicas Expressivas (Danças Tradicionais), seqüências de elementos técnicos elementares em coreografias individuais e/ou em grupo, aplicando os critérios de expressividade, de acordo com os motivos das composições (nível INTRODUÇÃO).</p> <p>Área da aptidão física: Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola(R), para a sua idade e sexo.</p> <p>Área dos conhecimentos: Realizar a prestação de socorro a uma vítima de paragem cardiorrespiratória, no contexto das atividades físicas ou outro e interpretá-la como uma ação essencial, reveladora de responsabilidade individual e coletiva.</p>
<p>3.º PERÍODO</p>	<p>Área das atividades físicas: Cooperar com os companheiros para o alcance do objetivo, nos Jogos Desportivos Coletivos - Futebol, realizando com oportunidade e correção as ações técnico-táticas elementares em todas as funções, conforme a oposição em cada fase do jogo, aplicando as regras, não só como jogador, mas também como árbitro (nível ELEMENTAR).</p> <p style="text-align: center;">OU</p> <p>Compor, realizar e analisar esquemas individuais e em grupo da Ginástica de Solo, aplicando os critérios de correção técnica, expressão e combinação das destrezas, e apreciando os esquemas de acordo com esses critérios (nível ELEMENTAR).</p> <p>Patinar adequadamente em combinações de deslocamentos e paragens, com equilíbrio e segurança, realizando as ações técnico-táticas elementares em jogo e as ações de composições rítmicas "individuais" e "a pares" (nível INTRODUÇÃO).</p> <p>Área da aptidão física: Desenvolver capacidades motoras evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola(R), para a sua idade e sexo.</p> <p>Área dos conhecimentos: Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática dos desportos e das atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.</p>

A segunda programação apresentada também revela a tentativa de arquitetar experiências pedagógicas que se articulem com outras componentes curriculares, neste caso focando uma mediação didática que promove a interação entre História e Geografia de Portugal e Cidadania e Desenvolvimento.

Além disso, verifica-se um detalhe maior, se comparada com a anterior. Aqui, procede-se à previsão da duração de cada uma das unidades pedagógicas ou temáticas, o que permite compreender a organização temporal associada a cada um dos períodos (ainda que na figura apenas se apresente o 1.º período, depreende-se um pensamento similar para os restantes). No geral, deteta-se uma racionalidade sobre o que ensinar, quando ensinar e como avaliar. Fica, contudo, por esclarecer os momentos de avaliação, e sobre que conteúdos e/ou competências cada um dos instrumentos escolhidos incidirá.

Constata-se, ainda, a inexistência de referências a opções didáticas ou recursos, à semelhança do indicado a propósito da programação de Educação Física. Essa opção poderá, depois, traduzir-se na construção de outros documentos, parcelares, que contribuam para se desenvolver um pensamento que integre aspetos associados às estratégias, aos recursos, ao ambiente, ao tempo, entre outros.

As programações mobilizadas neste texto dão conta de interpretações distintas sobre a função deste artefacto curricular e, ao mesmo tempo, apresentam conceções diferentes sobre o modo como as aprendizagens se podem relacionar. Na primeira, opta-se por uma lógica essencialmente sequencial e flexível, associada ao desenvolvimento dos conteúdos e das aprendizagens ao longo do tempo; por sua vez, na segunda emerge uma racionalidade mais abrangente e integradora, talvez menos flexível, que procura conciliar uma reflexão horizontal e uma outra, vertical.

Uma vez mais, estes exemplos não são 'os ideais', nem representam a totalidade de opções. Aliás, outras estratégias de programação poderiam ser seguidas, por exemplo capazes de antever, de forma mais explícita, múltiplas possibilidades de adaptação ou, então, o envolvimento e implicação dos estudantes na tomada de decisão.

A título sugestivo, menciono três ideias relacionadas com este domínio da programação: (i) a possibilidade de se desenvolverem processos de programação que integram mais do que uma componente curricular, por exemplo uma programação anual que articule, desde logo e para cada turma em particular, as distintas áreas disciplinares; (ii), centrar a atenção nas grandes opções estratégicas, multi ou interdisciplinares, como projetos nos quais os estudantes estarão envolvidos, atividades nucleares a serem preparadas ao longo do ano, entre outros; (iii) concretizar este planeamento focando-o na definição de unidades pedagógicas interdisciplinares.

Numa última frase, as ilustrações mobilizadas evidenciam como o processo de programação pode estabelecer-se sob múltiplas formas ou estruturas documentais, mas consubstancia-se, invariavelmente, numa dinâmica de deliberação e planificação curricular com profundo impacto nas distintas organizações escolares.

Exemplo 8: Programação de História e Geografia de Portugal (5.º ano)

HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL - 5.º A	
1.º Período	
<p>Semana 1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Apresentação. - Discussão, breve, sobre o que estuda a História e o que estuda a Geografia. 	
<p><i>Os primeiros povos na Península Ibérica (2 semanas)</i></p>	
<p>Distinguir o modo de vida das comunidades recoletoras e das comunidades agropastoris, nomeadamente das castrejas.</p> <p>Compreender que o processo de sedentarização implicou uma maior cooperação interpessoal, criando as bases da vida em sociedade.</p> <p>Identificar os povos que se instalaram na Península Ibérica, relacionando esse fenómeno com a atração exercida pelos recursos naturais.</p> <p>Identificar/aplicar os conceitos: utensílio, recoleção, nómada, sedentário.</p>	<p>Interpretar diferentes tipos de mapas utilizando os elementos de um mapa: rosa dos ventos, título, legenda e escala.</p> <p>Descrever situações concretas referentes a alterações na paisagem, decorrentes da ação humana.</p>
<p><i>Os Romanos na Península Ibérica (1,5 semanas)</i></p>	
<p>Identificar ações de resistência à presença dos Romanos.</p> <p>Identificar aspetos da herança romana na Península Ibérica.</p> <p>Aplicar o método de datação a.C. e d.C.</p> <p>Identificar/aplicar os conceitos: Romanização.</p>	<p>Interpretar diferentes tipos de mapas utilizando os elementos de um mapa: rosa dos ventos, título, legenda e escala.</p> <p>Descrever situações concretas referentes a alterações na paisagem, decorrentes da ação humana.</p>
<p><i>Os Muçulmanos na Península Ibérica (1,5 semanas)</i></p>	
<p>Analisar o processo muçulmano de ocupação da Península Ibérica, reconhecendo a existência de interação de conflito e de paz.</p> <p>Identificar aspetos da herança muçulmana na Península Ibérica.</p> <p>Identificar/aplicar os conceitos: árabe.</p>	<p>Interpretar diferentes tipos de mapas utilizando os elementos de um mapa: rosa dos ventos, título, legenda e escala.</p> <p>Descrever situações concretas referentes a alterações na paisagem, decorrentes da ação humana.</p>

A diversidade cultural e religiosa na Península Ibérica (1 semana)
(articular com Cidadania e Desenvolvimento)

Identificar aspetos da herança romana na Península Ibérica.

Identificar aspetos da herança muçulmana na Península Ibérica.

Sublinhar a importância das comunidades judaica e muçulmana na sociedade medieval portuguesa.

Identificar/aplicar os conceitos: Cristianismo, era cristã, Muçulmano, Mouro, reconquista.

A formação do reino de Portugal (5 semanas)

Caracterizar os modos de vida dos diversos grupos sociais (clero, nobreza e povo).

Discutir, sumariamente, o sistema feudal.

Contextualizar a autonomia do Condado Portucalenses e a formação do Reino de Portugal no movimento de conquista cristã, ressaltando episódios de alargamento do território e da luta de D. Afonso Henriques pela independência.

Referir os momentos-chave de autonomização e reconhecimento da independência de Portugal, nomeadamente o Tratado de Zamora e o reconhecimento papal da nova potência.

Relacionar a organização do espaço português do século XIII com os recursos naturais e humanos com a distribuição das atividades económicas.

Analisar a fixação das fronteiras e do território nacional levada a cabo ao longo do século XIII e reconhecida pelo Tratado de Alcanizes em 1297.

Identificar/aplicar os conceitos: reconquista, condado, fronteira, independência, reino, monarquia.

Interpretar diferentes tipos de mapas utilizando os elementos de um mapa: rosa dos ventos, título, legenda e escala.

Descrever situações concretas referentes a alterações na paisagem, decorrentes da ação humana.

Localizar Portugal continental e insular, em relação a diferentes espaços geográficos (Península Ibérica, Europa, Mundo), com recurso aos pontos cardeais e colaterais e a outros elementos geográficos de referência.

Descrever e representar em mapas as principais características da geografia física (relevo, clima, hidrografia e vegetação) em Portugal e na Península Ibérica, utilizando diferentes variáveis visuais (cores e símbolos).

Utilizar representações cartográficas (em suporte físico ou digital) na localização dos elementos físicos do território e na definição de itinerários.

Avaliação:

1 teste de avaliação.

Folhas de registo dos trabalhos realizados em aula.

Dossiê individual do aluno.

2.º Período	
<i>A consolidação do reino e Portugal no século XIII</i>	
...	...

5.3.3. Unidade pedagógica

Como referi em 2.3.5, as unidades pedagógicas são estruturas curriculares que procuram contribuir para uma experiência formativa menos fragmentada, a partir de práticas educativas que permitam criar uma sequência de momentos didáticos – tradicionalmente uma sequência de aulas – com uma efetiva unidade interna, assente num tema, num recurso ou, até, num projeto (Rosales López, 2009). Por isso, a unidade pedagógica pressupõe a interdependência entre cada um dos constituintes periódicos (cada aula) e culturais (cada conteúdo ou competência que se pretende desenvolver) que a compõem. Esta opção, como explicitarei anteriormente, pode igualmente concorrer para o desenho de experiências formativas globalizantes ou integradas, no qual distintas áreas disciplinares se complementam num olhar cruzado e recíproco (Torres Santomé, 1998).

Ao recuperarmos, por exemplo, os textos de Gimeno Sacristán (2000), constatamos que a elaboração de mapas conceptuais poderá facilitar a arquitetura destas unidades globalizadas, porque permitem, desde logo, estabelecer as ligações naturais entre os conhecimentos. Por outras palavras, os mapas conceptuais, como ponto de partida, permitem ilustrar as «organizações de conceitos segundo as relações e dependências entre eles, seguindo uma estrutura lógica» (Gimeno Sacristán & Pérez Gómez, 2008, p. 324). A este propósito, creio ser importante destacar duas ideias.

Em primeiro, embora as unidades pedagógicas possam, potencialmente, contribuir para experiências interdisciplinares, esta organização, por si só, não pressupõe o envolvimento de todas as componentes. Podemos, portanto, desenhar unidades pedagógicas que envolvem uma única disciplina (a programação anterior, o exemplo 8, pode mostrá-lo, apenas numa aproximação) ou, então, unidades que integram, de forma articulada e coerente, um conjunto mais vasto de componentes (exemplos 9 e 10). A centralidade do desenho das unidades pedagógicas, no domínio da seleção e organização cultural, reside precisamente no modo como os conhecimentos que lhes dão forma surgem natural e estritamente associados. Explicando por outras palavras, o desenvolvimento das unidades pedagógicas pressupõe o encontro das conexões entre os saberes, existindo, conseqüente, uma afastamento – ou, idealmente, uma recusa – de opções que as criam artificialmente. Essa opção, acredito, não só se apresenta como epistemicamente mais pobre, como é pedagogicamente menos fundamentada. Assim, torna-se basilar aprimorar o desenho, no sentido de se encontrarem conexões autênticas entre os saberes e,

ainda, entre as opções didáticas tomadas.

Em segundo, estas organizações curriculares implicam que os agentes envolvidos as reconheçam, ainda que parcialmente, como uma efetiva unidade, sobretudo para que não ocorra uma espécie de desconstrução, ou desvirtuação, das mesmas. Sugiro que imaginemos o seguinte cenário: uma unidade didática foi desenvolvida de forma a integrar cinco aulas de Física sobre num único tema – a eletricidade; nenhum aluno identificou a articulação entre as aulas, interpretando-as como sequenciais, mas não interdependentes. Neste episódio, embora pudesse existir a intenção de se desenvolver uma unidade pedagógica, a sua estrutura e coerência parecem ter sido demasiado frágeis para que possamos afirmar que a mesma se concretizou.

Tal relato não pretende defender que os estudantes deverão saber o que é uma unidade didática. Pretende, antes, salientar que as unidades pedagógicas precisam de conferir coerência e intencionalidade à ação do professor e, em simultâneo, contribuir para que os estudantes se apercebam, também eles, da articulação entre os momentos formativos que experienciam.

Para uma mais evidente articulação entre os distintos momentos ou domínios que compõem cada unidade didática, existem várias opções que se podem considerar, como: (i) a elaboração do mapa conceptual em conjunto com os estudantes; (ii) a definição, com o grande grupo, dos conhecimentos e das estratégias a utilizar em cada temática; (iii) uma recorrente e explícita relação entre o trabalho em curso e o tema, questão, recurso ou projeto agregador; (iv) uma explicação, inicial, sobre o percurso a desenvolver e suas conexões; ...

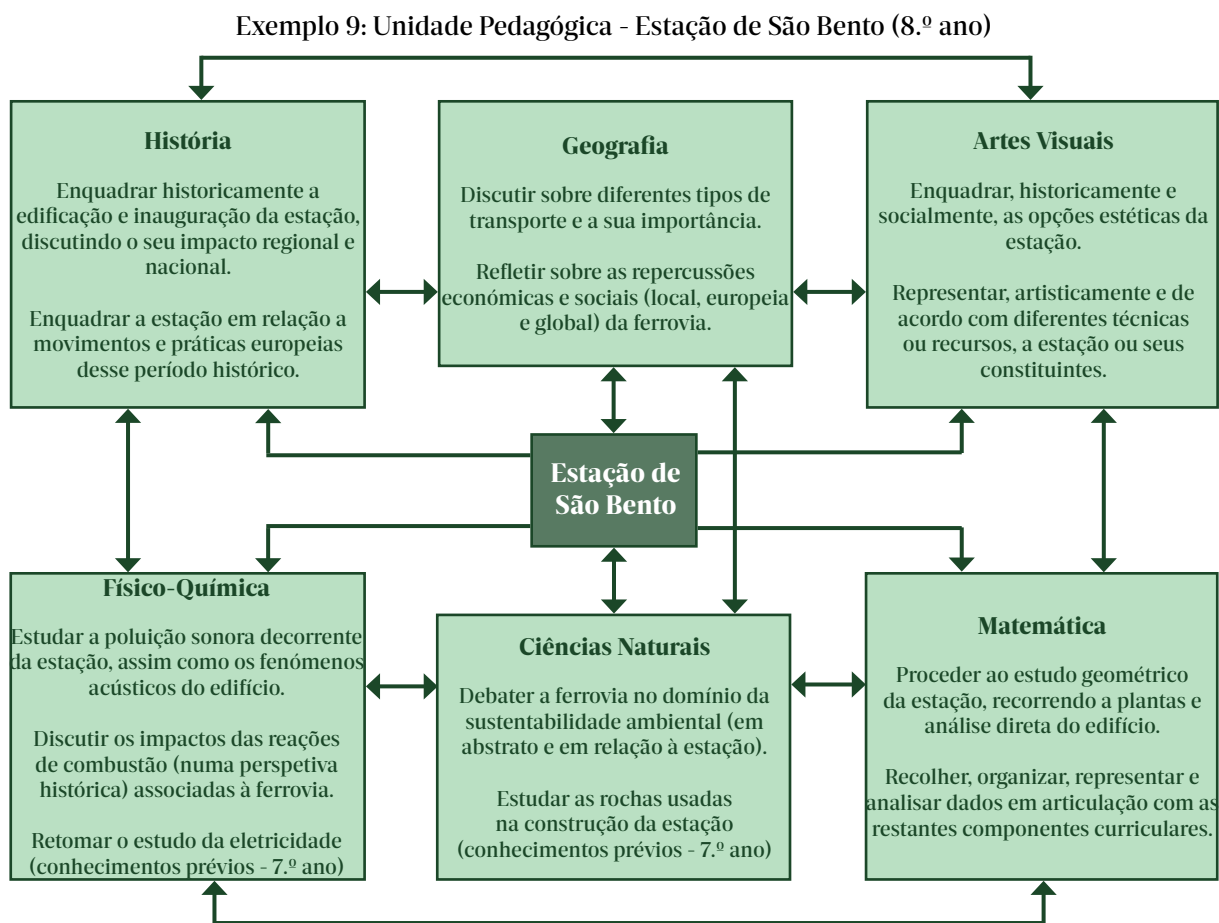
Tomemos, para reflexão mais concreta sobre este ponto, o exemplo 9, abaixo.

Ao analisarmos a sugestão, verificamos que o que agrega as diferentes componentes em estudo não é exatamente um tema, mas sim um 'objeto' real: a estação de São Bento, monumento localizado na cidade do Porto.

Observando os tópicos definidos, conseguimos, com alguma facilidade, compreender a existência de relações conceptuais entre os diferentes domínios e o monumento selecionado, assim como a articulação possível entre as componentes curriculares, por exemplo, o trabalho a ser desenvolvido em História e o que ocorreria no âmbito de Físico-Química. Além disso, a relação entre a representação artística da Estação de São Bento ou a análise das suas plantas arquitetónicas também mostrará aos alunos a ligação entre a sua experiência pedagógica e aquele que é o elemento central da unidade.

Importa apontar, ainda, que algumas dessas conexões entre os vários domínios serão, porventura, mais difíceis de interpretar pelos estudantes, como os impactos das reações de combustão ou a relação da ferrovia com a sustentabilidade ambiental. O que, devidamente esclarecido e explorado em aula, não tem de tornar-se num

obstáculo formativo.



Sendo importante estabelecer-se uma relação conceptual efetiva entre os distintos conhecimentos que se procura incluir na unidade pedagógica, é importante não negligenciar uma reflexão pedagógica que facilite aos estudantes a consciencialização dessas articulações, como condição necessária para um trabalho formativo que mais facilmente contribua para aprendizagens com sentido.

Na realidade, o exemplo mobilizado, ainda que apresente um conjunto de indicações de mediação didática – como estudar as rochas utilizadas na estação de São Bento ou desenvolver uma análise geométrica da estação –, estas são particularmente ambíguas, não permitindo uma compreensão esclarecida e rigorosa das dinâmicas ou propósitos que estão subjacentes a tais opções. Neste contexto, emerge como necessário um aperfeiçoamento estratégico, para que não só as relações epistémicas sejam transparentes para os docentes, como toda a experiência pedagógica se estabeleça como inequivocamente coerente para os estudantes.

De destacar, ainda sobre o exemplo 9, o facto de o esquema apresentado parecer quase uma fase preliminar da unidade pedagógica. Ou seja, requereria uma mais cuidada deliberação curricular, no sentido de se detalharem as opções metodológicas e de se evidenciar um pensamento mais sistematizado relativamente

à seleção e organização cultural, ao tempo dedicado a cada domínio, aos processos de avaliação, entre outros. Na verdade, apesar de testemunhar já uma interessante e original reflexão sobre uma eventual articulação entre as distintas componentes curriculares, com coerência e autenticidade, seria ainda necessário aprofundar um pouco mais a sua arquitetura, para garantir uma intencional e organizada prática pedagógica.

Por seu turno, o exemplo 10, a seguir, parece melhor responder àquelas necessidades. Através de uma unidade pedagógica relacionada com a abordagem dos animais, transparece desde logo, um pensamento curricular mais detalhado.

Exemplo 10: Unidade Pedagógica - Animais (2.º ano)

OS ANIMAIS 2.º ano
<p>Aprendizagens Essenciais:</p> <p><i>Artes Visuais</i> Escolher técnicas e materiais de acordo com a intenção expressiva das suas produções plásticas. Manifestar capacidades expressivas e criativas nas suas produções plásticas, evidenciando os conhecimentos adquiridos.</p> <p><i>Teatro</i> Construir personagens, em situações distintas e com diferentes finalidades. Produzir, sozinho e em grupo, pequenas cenas a partir de dados reais ou fictícios, através de processos espontâneos e/ou preparados, antecipando e explorando intencionalmente formas de "entrada", de progressão na ação e de "saída".</p> <p><i>Estudo do Meio</i> Categorizar os seres vivos de acordo com semelhanças e diferenças observáveis (animais, tipos de revestimento, alimentação, locomoção e reprodução; plantas: tipo de raiz, tipo de caule, forma da folha, folha caduca/persistente, cor da flor, fruto e semente, etc.). Relacionar as características dos seres vivos (animais e plantas) com o seu habitat. Relacionar ameaças à biodiversidade dos seres vivos com a necessidade de desenvolvimento de atitudes responsáveis face à Natureza.</p> <p><i>Matemática</i> Recolher, organizar e representar dados qualitativos e quantitativos discretos utilizando diferentes representações e interpretar a informação representada. Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo a visualização e a medida em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados.</p> <p><i>Música</i> Explorar fontes sonoras diversas (corpo, objetos do quotidiano) de forma a conhecê-las como potencial musical. Criar, sozinho ou em grupo, ambientes sonoros, pequenas peças musicais, ligadas ao quotidiano e ao imaginário, utilizando diferentes fontes sonoras. Cantar, a solo e em grupo, da sua autoria ou de outros, canções com características musicais e culturais diversificadas, demonstrando progressivamente qualidades técnicas e expressivas.</p> <p><i>Português</i> Recontar histórias e narrar situações vividas e imaginadas. Compreender o sentido de textos com características narrativas e descritivas, associadas a finalidades diferentes (lúdicas, estéticas, informativas).</p>

Identificar e referir o essencial de textos lidos.
 Escrever textos curtos com diversas finalidades (narrar, informar, explicar).
 Ouvir ler obras literárias e textos da tradição popular.
 (Re)contar histórias.

Recursos necessários:

computador, colunas, projetor, livros (*Fábulas de Esopo*, *Fábulas de La Fontaine*, *Histórias pequenas de bichos pequenos* de Álvaro Magalhães, *Arca de Noé*, *III Classe* de Aquilino Ribeiro, *Contos Populares Portugueses* da recolha de Adolfo Coelho, ...), material de pintura e desenho (cola, cartolinas, algodão, pincéis, tintas, lápis de cor, lápis de cera, lápis de carvão, revistas, jornais, tecidos, linhas de lã, ...).

2.ª Feira

- Pintar/desenhar/colar individualmente o animal favorito ou o animal doméstico.
- Apresentar ao grande grupo.
- Criar 3 gráficos simples com os estudantes: (i) animal favorito; (ii) número de animais domésticos; (iii) animal doméstico.
- Analisar, coletivamente, os gráficos construídos.
- Escrever, em grande grupo, frases-síntese sobre os dados recolhidos.
- Proceder a um levantamento similar, em grupo (manter estes grupos para a semana toda), junto das restantes turmas, através de meios informáticos.
- Analisar a totalidade dos dados recolhidos.
- Escrever as principais conclusões dos dados analisados.
- Apresentar livros aos estudantes para que escolham, em grande grupo, um conto ou fábula.
- Ler o texto escolhido à turma.
- Indicar para, em casa, os alunos questionarem os familiares sobre outros contos, histórias ou livros associados a animais.

3.ª Feira

- Indicar aos grupos a seleção de um dos textos presentes nos livros apresentados no dia anterior.
- Distribuir um guião de leitura que orientará as tarefas a serem concretizadas pelos grupos.
- Sugerir, posteriormente, a reescrita do texto lido.
- Promover a troca, entre grupos, para a revisão do trabalho desenvolvido.
- Propor a cada grupo a transformação do texto narrativo num texto dramático (os alunos devem preparar a respetiva dramatização).
- Dinamizar a apresentação das dramatizações, que os colegas devem, no final, comentar e avaliar.

4.ª Feira

- Colocar a música *Fungagá da Bicharada*, de José Barata Moura, que os alunos ouvem na chegada à sala.
 - Cantar com a turma.
 - Distribuir o poema, em papel, para a leitura e análise em grande grupo.
 - Sugerir que os estudantes definam precursão (no corpo ou com os materiais disponíveis, como a mesa). Acompanhar a música com voz e percussão.
 - Solicitar aos grupos que, recorrendo aos computadores da biblioteca, descubram outras músicas portuguesas que envolvam animais.
- Exemplos: Fui visitar a minha tia a Marrocos; Eu vi um sapo; Papagaio louro; O Areias é um camelo; A Saia da Carolina; Doidas andam as galinhas; As desventuras de Patolas Patachim o Pato Equilibrista; ...*

- Proporcionar a apresentação da música escolhida à restante turma. *No final, deve ser selecionada a preferida entre todas as opções.*
- Indicar a cada grupo a criação de uma estrofe nova para aquela música associada a outro animal.
- Gravar, à capela, a nova música com as estrofes criadas para partilhar com os pais.

5.ª Feira

- Fazer o levantamento de todos os animais discutidos ao longo da semana.
- Propor a cada grupo uma pesquisa orientada sobre 4 animais, identificando as suas características e habitats. *O resultado será apresentado em turma.*
- Elaborar, em grande grupo, um esquema sistematizador das informações recolhidas sobre os animais.
- Indicar uma nova pesquisa, agora com a atribuição de um habitat a cada grupo (oceanos, florestas, desertos, glaciares).
- Retomar a partilha em turma.
- Desenvolver um diálogo, explicativo, com registo das principais ideias no caderno diário.
- Apresentar uma notícia sobre ameaças humanas nos distintos habitats estudados, ocasionando o diálogo e a discussão.
- Sugerir que cada grupo selecione uma ameaça humana à diversidade animal e crie um cartaz de sensibilização para o problema.

6.ª Feira

- Desenhar um gráfico de barras associado ao animal favorito de cada aluno.
- Em grande grupo, analisar os resultados obtidos, comparando-os com os dados de 2.ª feira.
- Redigir frases-síntese sobre a análise realizada.
(- individualmente, os estudantes realizam problemas matemáticos envolvendo animais (no enunciado).)
- Como forma de consolidação, propor a cada estudante a elaboração de um texto descritivo sobre um animal à sua escolha.
- Indicar a escrita, em pares, de uma narrativa colaborativa que deve integrar cada um dos animais descritos individualmente.
- Proceder à troca dos textos entre os pares para revisão dos mesmos.
- Pedir a cada par para transcrever o texto para o computador, criando-se um documento único, similar a um livro digital, a ser partilhado junto da comunidade escolar.
- Indicar aos alunos para, individualmente, refletirem sobre as suas aprendizagens ao longo da semana e para fazerem a autoavaliação.
- Construir, em grande grupo, um mapa de conceitos relacionado com o aprendido, registando-o depois no caderno. Também em grande grupo, redigir frases síntese sobre os conteúdos estudados.

Neste artefacto curricular – com um formato mais tradicional –, elencam-se as orientações curriculares, os recursos pedagógicos necessários e a organização temporal associada à distribuição das aprendizagens e das opções didáticas. É igualmente possível detetar, ainda que de forma implícita, a integração de decisões inerentes à avaliação, em particular na sexta-feira.

A propósito deste décimo exemplo, saliento dois aspetos.

Por um lado, a sequência articulada entre os vários momentos ao longo da semana – excetuando, talvez, a referência à resolução de problemas, com uma relação mais esbatida face ao restante trabalho concretizado. De facto, nota-se uma interação natural entre cada um dos dias e, ainda, entre os distintos momentos

dentro dos mesmos, convergindo com o tema geral da semana – os animais.

Por outro, esta opção evidencia a possibilidade de se construírem estratégias que combinam, harmoniosa e simultaneamente, diferentes áreas curriculares, sob a forma de situações didáticas que fomentam o envolvimento e a participação dos estudantes. Efetivamente, ao longo da semana há exemplos vários de situações nas quais os alunos tomam decisões sobre o que pretendem desenvolver, partilham opiniões com os colegas, interagem com múltiplas áreas do saber e distintas produções culturais, sem se reconhecer uma instrumentalização de umas em relação às outras, mas antes uma complementaridade entre elas.

Os dois exemplos mobilizados mostram como as unidades pedagógicas podem adquirir distintos formatos, alicerçar-se em diferentes áreas disciplinares, ser estruturadas para os vários níveis de ensino e apresentar graus de detalhe ou profundidade variáveis. Ainda assim, tal pluralidade, em qualquer circunstância, precisa de contemplar aquela que pode ser entendida como a identidade definidora de uma unidade pedagógica: a unicidade e coerência dos conhecimentos a ensinar e das práticas educativas a considerar.

Para finalizar, entre outros formatos viáveis, indico os esquemas (similares ao exemplo 9) mais complexos e com uma linguagem icónica, as unidades pensadas para mais do que um grupo de alunos, as planificações com durações mais variáveis, como um mês, um dia, um conjunto de aulas ou uma só aula. De igual modo, o elemento fundacional da unidade pedagógica também pode variar. Deparamo-nos, aqui, com a escolha de um monumento histórico, num caso, e de um tema, no outro, mas outras opções havia: um recurso pedagógico, um artefacto cultural, um problema social, uma questão interdisciplinar, um projeto, ...

Como analisaremos a seguir, o trabalho por projetos integra, na sua generalidade, similares princípios que estão na base do desenho de unidades pedagógicas. Porém, apresenta também um conjunto de particularidades diferenciadoras que pretendo, então, esclarecer e exemplificar.

5.3.4. Trabalho por projeto

Retomando, sucintamente, os contributos de Kilpatrick (1918), percebemos que desde a sua génese, a metodologia de trabalho por projeto tem uma relação, implícita, com as unidades pedagógicas. Na verdade, há mais de um século que a abordagem por projeto remete para a «ideia unificadora (...) que se encontra na conceção de uma atividade intencional de corpo e alma [wholehearted], enquadrada num ambiente social, ou mais brevemente, o elemento unitário de cada atividade» (p.4). Ou seja, o pedagogo enquadrava o trabalho por projeto como uma prática pedagógica que possibilitava a cada um dos estudantes implicar-se, cognitivamente e afetivamente, nas suas experiências formativas, identificando o seu propósito e

protagonizando ações com importância e significado para si. Nesse sentido, propôs, pela sua visão, que o trabalho por projeto fosse entendido como um «ato intencional que envolve todo o coração, desenvolvido num determinado meio social» (p.5).

Esta definição pode traduzir-se num conjunto muito abrangente de arquiteturas curriculares, nomeadamente, fazer um vestido, fomentar ou participar no jornal escolar, preparar a leitura de histórias para grupos de alunos mais jovens, dinamizar, em turma, a apresentação de uma peça de teatro, entre tantos outros. Como detalhei em 2.4.3., outros autores, como Pecore (2015), concretizaram um referencial teórico mais alargado que estabelece categorias específicas associadas ao trabalho por projeto, como o ensino através do *design* ou através da resolução de problemas.

Há, pois, uma pluralidade de opções a serem, eventualmente, integradas na vivência escolar, contrariando qualquer movimento que procure estabelecer um roteiro ideal ou um percurso operacional único e universalizável. Com efeito, apesar de existirem elementos que são próprios do trabalho por projeto, como (i) a necessidade de um sentido ou propósito para a ação dos estudantes, (ii) o facto de se implicar numa dinâmica social, (iii) o carácter processual e progressivo que envolve a definição, o planeamento, o desenvolvimento e o juízo do que se fez, não deixa de ser importante valorizar certa originalidade que poderá concretizar-se de modos variáveis e diferenciadores, como retratam os exemplos 11 e 12.

Ao tomarmos como referência o exemplo 11, detetamos um propósito bem estabelecido – a preparação de uma exposição sobre a vida em Portugal durante o Estado Novo – com valor pedagógico e, também, implicação social reconhecida. A este propósito, poder-se-á discutir se uma qualquer exposição corresponde, efetivamente, a um “produto”. Creio que essa nomenclatura talvez se adeque mais a outros formatos ou dinâmicas – como a construção de um *site* informativo ou de uma peça artística – porque convergem, efetivamente, com a construção de um produto.

Uma posição mais crítica, com inspiração nos trabalhos de Torres Santomé (2017), defende que a opção pela expressão “produto final” decorre da influência progressiva (e, em certa medida, hegemónica) da abordagem STE(A)M. Tal perspetiva pedagógica, marcada pela área das engenharias, prevê a construção de um produto (tecnológico, preferencialmente), pelo que o projeto dependeria do seu desenho, desenvolvimento e divulgação. Embora essa fundamentação teórica e prática se coadune com um conjunto amplo de dinâmicas, necessita de ser ponderada quando mobilizada para outros domínios científico-culturais ou, então, quando as finalidades do projeto assim o obrigam.

Creio, aliás, que uma das maiores fragilidades do projeto criado a propósito de História A está precisamente na inflexibilidade presente em toda a estrutura.

Exemplo 11: Trabalho por Projeto - História A (12.º ano)

PLANIFICAÇÃO DE TRABALHO POR PROJETO História A (12.º ano)	
Turma: 12.º E	
Aprendizagens Essenciais: Compreender que as políticas económicas obedeceram a imperativos ideológico-políticos como a estabilidade financeira, a defesa da ruralidade, as obras públicas, o condicionamento industrial, a corporativização dos sindicatos. Caracterizar a política cultural do regime.	
Tema	<i>A vida em Portugal durante o Estado Novo</i>
Pergunta Inicial	<i>Quais as características das diferentes dimensões da vida humana, em Portugal, durante o período da ditadura salazarista?</i>
Produto Final	Uma exposição
FASES DO PROJETO	
1.ª fase	
<ul style="list-style-type: none"> - Apresentar aos estudantes o projeto. - Abordar, nas aulas de História A, a temática. 	
2.ª fase	
<ul style="list-style-type: none"> - Dividir a turma em grupos. - Atribuir, a cada grupo, um subtema: educação, trabalho, sociedade, vida da mulher, religião, ... - Promover o início da pesquisa, pelos alunos, na internet. 	
3.ª fase	
<ul style="list-style-type: none"> - Monitorizar a redação dos textos finais, com base na pesquisa realizada. - Sugerir a seleção das imagens que devem integrar a exposição a par dos textos. - Envolver uma turma de Artes na divulgação e organização do espaço da exposição. 	
4.ª fase	
<ul style="list-style-type: none"> - Proceder à montagem da exposição. - Organizar a apresentação, por grupo, do trabalho realizado. 	
5.ª fase	
<ul style="list-style-type: none"> - Avaliar os alunos quanto ao conteúdo do trabalho e à apresentação do mesmo. 	

Numa primeira análise, constatamos que a sugestão apresenta características específicas do trabalho por projeto, porque identifica um propósito claro, que contará com o envolvimento da turma, assim como prevê uma experiência pedagógica assente em fases que, implicitamente, integram o desenho, planificação,

desenvolvimento e avaliação das ações dos estudantes.

Depois, quando dedicamos um pouco mais de atenção ao exemplo 11, reconhecemos que a estrutura apresentada não prevê, repetidamente, a possibilidade de os estudantes se envolverem na tomada de decisões no âmbito do projeto definido. Essa característica afasta-o daquilo que Kilpatrick (1918) considera uma propriedade matricial do trabalho por projeto: a sua democraticidade.

Na verdade, nota-se uma prática 'docentocêntrica', dado que é o profissional que toma as decisões mais relevantes do projeto: o que desenvolver, quais os temas a integrar, de que forma os alunos vão trabalhar, como distribuir as temáticas pelos grupos, como e quando proceder à avaliação, ... Há, portanto, uma reduzida oportunidade para os estudantes assumirem o controlo das ações, isto é, de, coletivamente, autodeterminarem a sua implicação no projeto. Por outras palavras, a arquitetura curricular foi desenhada pelo professor, que estabeleceu um programa sequencial e, depreende-se, rígido, a ser operacionalizado pelos estudantes, negando aspetos associados à auto-organização, ao arranjo e rearranjo das decisões prévias, à potencial modificação dos propósitos ou das tarefas, entre outros.

Para finalizar a discussão sobre o exemplo 11, saliento um outro aspeto: a participação da turma de Artes. Considero, aliás como já argumentei, que a articulação curricular e o envolvimento de vários domínios científicos e culturais correspondem a opções pedagógicas especialmente enriquecedoras, porém, neste caso, o modo como foi planeada a articulação mais parece corresponder a uma instrumentalização do domínio artístico em relação ao ensino da História. Para que não ocorra uma espécie de aproveitamento da turma de Artes, é estrutural que este grupo de jovens seja, desde logo, envolvido na génese do projeto. Só assim será possível desenvolver-se um trabalho realmente colaborativo, no qual cada uma das turmas se implica na concretização da totalidade do projeto, não surgindo uma delas como uma espécie de 'apêndice' somente útil para a decoração da exposição. Destaco este ponto, pois sobressai, na planificação, que o projeto é exclusivo para a turma 12º E, não sendo, portanto, entendido como comum. Ou seja, o mesmo não foi pensado com o intuito de que os estudantes de cada turma, de forma sistemática e articulada, integrassem o seu contributo particular no seio de uma responsabilidade comum.

Exemplo 12: Trabalho por Projeto - Património Local (3.º ano)

PLANIFICAÇÃO DE TRABALHO POR PROJETO 3.º A	
FASES DO PROJETO	
<p>Contextualização do projeto: Ao longo dos anos que o docente tem acompanhado a turma, esta demonstrou, de forma contínua, interesse pelo património tradicional nacional e local. Partindo desta predisposição evidenciada, o projeto assumiu o propósito de uma abordagem mais integrada e articulada em torno desta temática, agregando os gostos e contributos dos diferentes alunos.</p>	
1.ª fase: Definição inicial	Avaliação
<p>- Escolher em turma o tema do projeto. <i>Tema definido por eleição (com o apoio do professor): O património cultural local</i></p> <p>- Definir, com os estudantes, o problema, a questão de investigação e/ou o produto a criar. <i>Questão criada pela turma: Que histórias, receitas, paisagens naturais e monumentos são característicos de Vila Nova de Famalicão?</i> <i>Reformulação posterior: Que contos, acontecimentos históricos, receitas, paisagens naturais e monumentos são característicos do Minho?</i></p> <p><i>Inicialmente, o resultado do projeto seria uma apresentação aos pais. Com o trabalho desenvolvido, a turma escolheu, igualmente, proceder à criação de um livro digital e à preparação de uma exposição para a comunidade escolar.</i></p>	<p>Nestas fases do projeto, através de folha de registo, atentou-se, em particular, na participação dos estudantes, no seu envolvimento e motivação, na expressão oral e argumentação e, ainda, no modo como interagiam com os colegas e aceitavam opiniões distintas das suas.</p>
2.ª fase: Desenho do projeto	
<p>- Proceder ao levantamento de ideias prévias dos estudantes e/ou aspetos que as crianças gostariam de conhecer. <i>Primeiro, individualmente, depois em grande grupo. A título de exemplo, as crianças reconheceram o Mosteiro de Landim e a Casa de Camilo como construções humanas de especial valor cultural. Também mostraram curiosidade em saber quais os povos que tinham habitado a região, assim como os acontecimentos históricos mais relevantes.</i></p> <p>- Definir, com os estudantes, a metodologia de trabalho a adotar. <i>A turma optou por desenvolver o trabalho em pequenos grupos, de acordo com os principais interesses ou curiosidades de cada um: os grupos teriam de ser equilibrados em número de elementos e contemplar a totalidade de subtemas previamente escolhidos.</i></p>	
3.ª fase: Planificação do projeto	
<p>- Finalizar a definição do propósito geral do projeto.</p>	

<p>- Criar um organigrama, inicial, sobre as fases do projeto e o trabalho de cada grupo. Os estudantes, com o apoio do docente, definiram que num primeiro momento queriam questionar a família sobre o que sabiam sobre cada um dos temas, procedendo, por exemplo, ao levantamento de receitas tradicionais. Posteriormente, consideraram importante pesquisar na internet e em livros, nomeadamente livros editados pela Câmara Municipal. No momento seguinte, redigiram os textos para divulgar junto da comunidade educativa, em particular os encarregados de educação. Por fim, preparariam esse dia. O projeto complexificou-se com o acréscimo de outros momentos, como visitas de estudo, entrevistas aos gestores dos museus locais, a preparação de uma feira gastronómica, entre outros.</p>	<p>Nesta fase do projeto, através de folha de registo, tomou-se particular atenção à organização do pensamento de cada um dos estudantes.</p>
<p>4.ª fase: Desenvolvimento do Projeto</p>	
<p>- Acompanhar os grupos no decorrer de cada uma das fases previamente selecionadas. O docente, de forma sistemática, acompanhou o trabalho desenvolvido por cada grupo, dialogando com os mesmos e aconselhando sobre que opções seguir. Nesta fase, os estudantes foram ajustando as suas escolhas iniciais. Além disso, à medida que avançavam com o texto escrito, partilhavam-no com um outro grupo para que procedessem à revisão do mesmo. O docente integrou um conjunto de orientações ou atividades pedagógicas que permitissem enriquecer o que os estudantes estavam a desenvolver e mobilizar um conjunto mais amplo de domínios curriculares. Por exemplo: com a recolha de receitas, trabalhou conceitos associados às grandezas; a partir dos contos de tradição oral recolhidos dinamizou exercícios de reescrita, escrita e análise; decorrente do interesse dos estudantes numa exposição para os colegas de outras turmas, apresentou novas técnicas e materiais de pintura.</p>	<p>Nesta fase do projeto, a par da observação participante, o docente teve a possibilidade de avaliar, de forma contínua, o trabalho desenvolvido pelos estudantes considerando: (i) a produção escrita, (ii) a organização do pensamento, (iii) o rigor científico, (iv) o uso do computador, (v) a motricidade fina; (vi) outros. Os alunos, em grupo, procederam a avaliações parcelares do que tinham aprendido, assim como do processo desenvolvido.</p>
<p>5ª fase: Finalização do projeto</p>	
<p>- Proceder à conclusão do projeto. A conclusão efetiva deste projeto ocorreu com a abertura da exposição à comunidade, tendo cada grupo apresentado o trabalho realizado. É importante indicar que existiram, antes deste momento, diversas situações de apresentação e/ou divulgação do projeto a outras turmas ou aos pais e, até, de relação com a comunidade, como a feira gastronómica, por exemplo.</p>	<p>O docente, nesta fase do projeto, considerou a totalidade do trabalho desenvolvido, que contribui para a avaliação formativa e sumativa de cada um dos estudantes. Também nesta fase, os alunos procederam à autoavaliação através de uma reflexão pessoal, tomando como referências como se desenrolou o projeto, as dificuldades sentidas e as aprendizagens concretizadas.</p>

	<p>Em grupo, os estudantes procederam à avaliação de cada um dos restantes grupos.</p>
<p>Dimensões curriculares trabalhadas ao longo do projeto:</p> <p><i>Artes</i> Observar os diferentes universos visuais, tanto do património local como global utilizando um vocabulário específico e adequado. Apreciar as diferentes manifestações artísticas e outras realidades visuais. Experimentar possibilidades expressivas dos materiais e das diferentes técnicas, adequando o seu uso a diferentes contextos e situações.</p> <p><i>Cidadania e Desenvolvimento</i> Interculturalidade. Instituições e participação democrática.</p> <p><i>Estudo do Meio</i> Reconhecer as unidades de tempo: década, século e milénio e as referências temporais a.C. e d.C. Relacionar datas e factos importantes para a compreensão da história local (origem da povoação, batalhas, lendas históricas, personagens/personalidades históricas, feriado municipal). Reconhecer vestígios do passado local: - construções; - instrumentos antigos e atividades a que estavam ligados; - costumes e tradições. Distinguir formas de relevo (diferentes elevações, vales e planícies) e recursos hídricos (cursos de água, oceano, lagos, lagoas, etc.), do meio local, localizando-os em plantas ou mapas de grande escala.</p> <p><i>Matemática</i> Medir comprimentos, áreas, volumes, capacidades e massas, utilizando e relacionando as unidades de medida do SI e fazer estimativas de medidas, em contextos diversos. Conceber e aplicar estratégias na resolução de problemas envolvendo grandezas e propriedades das figuras geométricas no plano e no espaço, em contextos matemáticos e não matemáticos, e avaliar a plausibilidade dos resultados.</p> <p><i>Português</i> Identificar, organizar e registar informação relevante em função dos objetivos de escuta. Falar com clareza e articular de modo adequado as palavras. Gerir adequadamente a tomada de vez na comunicação oral, com respeito pelos princípios da cooperação e da cortesia. Planear, produzir e avaliar os seus próprios textos orais. Ler textos com características narrativas e descritivas, associados a diferentes finalidades (informativas, lúdicas, estéticas). Ouvir e ler obras literárias e textos da tradição popular. Manifestar ideias, sentimentos e pontos de vista suscitados pelas histórias ouvidas ou lidas. Registar e organizar ideias na planificação de textos estruturais com introdução, desenvolvimento e conclusão. Avaliar os próprios textos com conseqüente aperfeiçoamento. Recorrer de modo intencional e adequado a conectores diversificados, em textos orais e escritos. Mobilizar adequadamente as regras de ortografia.</p> <p><i>TIC</i> Realizar pesquisas, utilizando os termos selecionados e revelantes de acordo com o tema a desenvolver.</p>	

Analisar a qualidade da informação recolhida.
Validar a informação recolhida, com o apoio do professor, a partir do cruzamento de fontes e/ou da natureza das entidades que a disponibilizam.
Colaborar com os colegas, utilizando ferramentas digitais, para criar de forma conjunta um produto digital (um texto, um vídeo, uma apresentação, entre outros).

Pese embora o exemplo 12 não integre mais do que uma turma, conseguimos compreender, através da sua leitura, que o trabalho dos estudantes envolveu diversidade e complementaridade. Distintos grupos da turma optaram por diferentes (sub)temáticas, que foram partilhando e incorporando, num trabalho comum a todos os alunos. Este é um aspeto que me parece importante destacar. O trabalho por projeto não pressupõe que todos os estudantes estejam a fazer o mesmo, em tempos similares. Ao existir um propósito coletivo, a sua consecução pode ser distribuída pelos diferentes agentes que nele estão envolvidos, assumindo cada uma das partes um contributo particular que, à partida, será interdependente daquele que provém dos restantes membros.

Ressalto, ainda, quatro outros pontos que me despertaram a atenção.

Em primeiro, a identificação, por parte do docente, da contextualização que enquadra e justifica o projeto. Se temos como finalidade um envolvimento efetivo dos estudantes, é necessário que cada um dos projetos planeados se interconecte com aquilo que são as necessidades ou interesses específicos de cada grupo de alunos. Nesse domínio, parece-me relevante que, ao desenhar este tipo de experiências formativas, consigamos alicerçá-las nos nossos conhecimentos sobre as turmas.

Em segundo, o modo como avaliação surge – contínua. De facto, encontro práticas avaliativas (das e para as aprendizagens) que ilustram uma diversidade de opções técnicas e instrumentais, coerentes com os propósitos das fases definidas. Também é de destacar o protagonismo garantido aos alunos, nomeadamente nas quarta e quinta fases, tendo em conta a sua clara implicação nos processos de avaliação.

Em terceiro, a opção por identificar as orientações curriculares – as *Aprendizagens Essenciais* –, no final da planificação. Como discuti nas páginas iniciais deste capítulo, os processos de desenho curricular são marcados pela reciprocidade dos seus elementos constituintes, pela sua interdependência e complexidade. Ao proceder-se à identificação dos conteúdos e competências apenas no final, torna-se notório que tais constituintes são resultado de cada uma das experiências vivenciadas, não tendo sido definidos *a priori*, como elementos imutáveis.

A flexibilidade é, então, o quarto aspeto a salientar e que sobressai em dois sentidos.

Por um lado, o facto de os estudantes, em vários momentos, terem a possibilidade

de tomar decisões, autônomas e autênticas. Por outro, o reconhecimento de que, ao longo do projeto, a turma optou por modificar o seu propósito, reorientar ou aprimorar a questão a trabalhar ou criar e reajustar as atividades a desenvolver, quase como micro-projetos integrados naquele que era a principal finalidade da ação da turma.

É, pois, fundamental sublinhar que esta planificação não se inicia como um desenho curricular muito concreto ou delimitado, antes como um rascunho, em constante revisão, que integra um conjunto diverso de elementos e variáveis.

Os exemplos selecionados para o trabalho por projeto são apenas isso, exemplos. Outras opções havia com a identificação mais clara dos períodos de tempo associados a cada uma das fases, ou propostas de projetos que integrassem vários docentes ou os problemas sociais como o elemento nuclear de toda a estratégia, entre muitas outras.

5.3.5. As aulas

Para terminar a discussão associada aos artefactos curriculares, retomo a reflexão em torno das aulas. De facto, as aulas são, ainda hoje, um momento pedagógico de incontornável importância educativa.

Tal como aconteceu para os exemplos anteriores, não será adequado assumir que existe um roteiro ou modelo de aula aplicável a qualquer situação. Recuperando o indicado em 1.3 e 5.2, e dialogando com os textos de Diogo (2010) ou Zabalza (2020), volto a sublinhar a relevância das decisões curriculares acontecidas no nível micro. Esta deliberação – *pré-ativa* e *interativa* – é fundamental para o desenvolvimento das distintas experiências pedagógicas.

Quase como última linha de desenho curricular, estas planificações resultam de um pensamento complexo, pelo qual, com distintos constituintes curriculares – tempo, ambiente, recursos, seleção e organização cultural, orientações curriculares prescritas, avaliação, ... –, se estabelece uma estratégia intencional, conceptual e eticamente sustentada, subjacente às experiências pedagógico-curriculares.

Neste âmbito, atualmente, parece prevalecer uma tradição ocidental que perpetua, de forma mais ou menos acrítica, um conjunto de práticas docentes de limitada substância pedagógica porque assentes em estruturas mecanicistas, rotineiras, de reduzida implicação intelectual ou profissional (Paulo Freire, 1967; 1970). Também outros autores (Giroux, 2014; 2020; Torres Santomé, 2017) percebem que, nos nossos dias, certos discursos (políticos, sociais, académicos, ...) têm revitalizado uma conceção tecnicista da ação dos professores, procurando-se definir, teórica e universalmente, uma aula repleta de ‘boas práticas’ baseadas nos dados.

As circunstâncias anteriores impossibilitam uma efetiva deliberação profissional, assumindo-se, à partida, um conjunto de regras ou diretrizes que têm que ser

seguidas em cada uma das aulas. Porém, como nos dizem Kemmis e Edwards-Groves (2018), como professores devemos reconhecer que a nossa ação profissional está invariavelmente implicada na vida dos estudantes. Por conseguinte, esta planificação curricular surge como um processo fundacional da prática, porque nos permite ponderar sobre o que, em cada momento, em relação a cada grupo de alunos e de acordo com cada contexto, entendemos ser a ação mais adequada, a estratégia mais enriquecedora, a experiência formativa de maior valor.

A preparação de uma aula pressupõe, como consequência, a reflexão em torno de princípios (estratégicos e éticos) a considerar, de influências externas, das possíveis repercussões (pedagógicas e sociais) das opções tomadas, entre outras. Contraria-se, então, um entendimento circunscrito à preparação das *atividadeszinhas* ou dos *recursozinhos*¹², alimentado por um discurso hermético, que desconsidera qualquer posicionamento educativo ou pedagógico mais amplo na tentativa de estabelecer guiões de ação que possam ser implementados no geral.

Numa profunda recusa de qualquer tipo de diminuição da autonomia ou do conhecimento profissional docente, saliento a planificação de aulas como um processo complexo que, como debati lá atrás, integra uma pluralidade de domínios, dos quais os éticos, os estéticos e os humanos não podem ser minorizados.

Apropriando-me com certa liberdade dos trabalhos de Eisner (2002; 2005), considero que a preparação de aulas não poderá circunscrever-se à definição dos objetivos (comportamentais e observáveis) para cada momento, sendo antes necessário compreender as inter-relações e interdependências entre os vários momentos da aula, as atividades desenvolvidas e as aprendizagens conseguidas, tomando em atenção o modo como estas conexões se desenvolvem harmoniosamente. Observemos, a este propósito, o exemplo 13:

Exemplo 13: Plano de aula - Ciências Naturais (7.º ano)

PLANIFICAÇÃO DE AULA Ciências Naturais (3.º CEB)
Turma: 7.º A
<p>Aprendizagens Essenciais: Explicar processos envolvidos na formação de rochas sedimentares (sedimentogénese e diagénese) apresentados em suportes diversificados (esquemas, figuras, textos). Distinguir rochas detríticas, de quimigénicas e debiogénicas em amostras de mão. Distinguir rochas magmáticas (granito e basalto) de rochas metamórficas (xistos, mármore e quartzitos), relacionando as suas características com a sua génese.</p>

¹² Uso, propositadamente, o diminutivo dos nomes para evidenciar uma lógica mais superficial, distinguindo-os ontologicamente dos conceitos mobilizados em 2.4 e que pressupõe um posicionamento teórico, social e político mais abrangente.

<p>Identificar aspetos característicos de paisagens magmáticas e metamórficas, relacionando-os com o tipo de rochas presentes e as dinâmicas a que foram sujeitas após a sua formação.</p>	
<p>Objetivos: Recordar os processos de formação de rochas sedimentares. Abordar as rochas magmáticas e metamórficas, nomeadamente a sua formação. Associar os diferentes tipos de rocha às distintas paisagens geológicas.</p>	
<p>Descritores (os estudantes serão capazes de...): Distinguir rochas sedimentares, rochas magmáticas e rochas metamórficas. Compreender os fatores que explicam a diferença entre os tipos de rocha. Caracterizar cada um dos tipos de rocha estudados. Identificar exemplos de paisagens de rochas magmáticas, de rochas sedimentares e de rochas metamórficas, em Portugal ou noutros contextos geográficos. Descrever as principais características de cada um dos tipos de paisagem indicados.</p>	
<p>Questão de Partida Que diferenças há entre os tipos de rochas?</p>	
<p>Recursos Projetor, computador, rochas magmáticas, metamórficas e sedimentares, quadro interativo, manual escolar.</p>	
<p>Descrição da aula</p>	
<p>1. <i>Motivação (10 min)</i> a. Apresentar aos alunos um vídeo sobre as rochas e as paisagens geológicas. (https://www.youtube.com/watch?v=s8gmGOrrTJQ)</p>	<p>Avaliação</p> <p>Motivação</p> <p>Empenho</p> <p>Respostas dos alunos</p> <p>Realização de exercícios</p>
<p>2. <i>Desenvolvimento (30 minutos)</i> b. Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre o assunto da aula. c. Mostrar à turma exemplos de rochas magmáticas, metamórficas e sedimentares, à medida que se anotam no quadro interativo e no caderno diário as suas especificidades. d. Leitura das páginas do manual escolar correspondentes ao assunto em estudo. Indicação, pelo professor, das partes a serem sublinhadas.</p>	
<p>3. <i>Consolidação (15 minutos)</i> e. Resolução individual dos exercícios do manual escolar.</p>	

Logo numa primeira análise deteta-se a primazia atribuída à reflexão sobre aquilo que são os propósitos da aula, indicando-se, para ela, as orientações curriculares prescritas (as *Aprendizagens Essenciais*), os objetivos da aula e, ainda os descritores de desempenho. Ainda que tais indicações se pudessem traduzir em orientações distintas, observa-se que, na sua generalidade, surgem como redundantes ou como

repetições que pouco contribuem para um esclarecimento claro do se pretende desenvolver na aula.

Parece que na base do pensamento que ocasionou esta planificação habita uma perspectiva convencional (Rosales López, 2009) que, entre outros aspetos, privilegia a racionalidade técnica da mediação didática e a dimensão burocrático-formal da planificação, que surge como pouco flexível e interativa. Assim, separam-se os distintos elementos que constituem a deliberação curricular e tende a legitimar-se uma desvinculação das estruturas consideradas em relação às áreas do saber e aos contextos da prática.

Essa menor flexibilidade reflete-se, por exemplo, na distribuição considerada. Ainda que, em certas aulas, possa ser pertinente uma organização tríptica – motivação, desenvolvimento, conclusão –, é necessário ponderar sobre a sua adequação a todas elas.

Atentando nas orientações mais concretas para cada um desses momentos, as mesmas não transparecem uma sequência completamente clara. A apresentação do filme surge, no seu essencial, como um momento externo à restante aula, como se de uma motivação extrínseca se tratasse. Na verdade, em nada contribuirá para o seu desenvolvimento. Aliás, naquele momento, podia aparecer outro recurso qualquer, fosse uma notícia, uma pintura ou uma mera frase. Numa sequência pedagógica que integra, desde logo, a interação com recursos didáticos menos habituais – como as rochas – poder-se-á assumir que essa atividade, por si só, é fonte de motivação para os estudantes, pelo que fica por explicar a especificidade daquele momento inicial. No mesmo sentido, a consolidação não evidencia uma conexão articulada com o trabalho anterior, tornando-se nebulosa a ligação entre as diferentes atividades. Talvez a tentativa de responder formalmente à sequência da aula tenha contribuído para a ausência de um “fio condutor” que una essas várias atividades. A aula parece apenas guiada por uma sequência de momentos. E se não fossem aqueles, podiam ser outros quaisquer. Mesmo a questão de partida, eventualmente favorável a uma maior coesão, não consegue assumir esse propósito, pois está “escondida” nas restantes tarefas.

Apesar do mencionado, parece-me pertinente dar conta de algumas opções interessantes.

Desde logo, a tentativa de se concretizar uma estratégia de avaliação que se desenrole ao longo de toda a aula. A falha, neste ponto, resulta, novamente, da falta de articulação entre os elementos, uma vez que se definem, indiscriminadamente, instrumentos e objetos de avaliação, aparentemente sem relação.

Depois, o levantamento das ideias prévias dos estudantes. Embora não se explique os contornos da sua realização, tal dinâmica pedagógica é especialmente relevante para o envolvimento dos alunos e para a sua implicação intelectual.

Saliento, igualmente, a procura em se explicitar, de forma mais concreta, o vídeo a apresentar e a forma como se poderia criar uma tabela-síntese com os estudantes.

Por fim, e apenas como nota, assinalo que, na aula desenhada, a interação dos estudantes é muito reduzida, sobressaindo mais uma vez uma planificação 'docentocêntrica'.

Considerando, agora, o exemplo 14 como referência, torna-se perceptível que essa lógica pode ser contrariada a partir de uma outra forma de pensar a ação pedagógica e, igualmente, o processo de planificação.

Exemplo 14: Plano de aula - Português (7.º ano)

PLANIFICAÇÃO DE AULA - 100 minutos Português (3.º CEB)
Turma: 8.º D
<p>Orientações curriculares prescritas (adaptadas):</p> <p>Aprendizagens Essenciais: Sintetizar a informação (oral) recebida; Avaliar argumentos quanto à validade e adequação aos objetivos comunicativos; Elaborar textos que cumpram objetivos explícitos quanto ao destinatário e à finalidade; Planificar a escrita de textos com finalidades informativas, assegurando distribuição de informação por parágrafos, continuidade de sentido, progressão temática, coerência e coesão; Escrever com correção sintática, com vocabulário diversificado, com uso correto da ortografia e dos sinais de pontuação; Reconhecer traços da variação da língua portuguesa de natureza social.</p> <p>Relação com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória: Utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos; Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita; Utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade; Trabalhar em equipa e usar diferentes meios para comunicar.</p> <p>Articulação curricular horizontal: Componentes curriculares de Geografia e de Cidadania e Desenvolvimento.</p>
<p>Recursos: Projetor, computador, colunas, manual escolar, quadro, folha de trabalho, telemóveis.</p>
<p>Avaliação: Folha de Registo Participação e envolvimento dos estudantes; Capacidade de cooperação entre pares; <i>Feedback</i> informal. Produção dos alunos Rigor linguístico; Adequação aos propósitos do texto.</p>

Descrição da aula	
Ação dos estudantes	Ação da docente
1. Análise da entrevista de António Guterres (30 minutos)	
<p>b. Visualização da entrevista; (https://www.youtube.com/watch?v=vrfbm1U8mD0)</p> <p>c. Discussão inicial sobre o ouvido;</p> <p>e. Visualização da entrevista (2x) para o preenchimento, individual, de uma folha de trabalho.</p> <p>f. Correção em grande grupo;</p> <p>g. Discussão, mais abrangente, sobre a entrevista analisada.</p>	<p>a. Contextualização inicial, e breve, sobre as circunstâncias ocasionadoras da entrevista;</p> <p>c. Orientação da discussão inicial, centralizando-a na identificação do tema e na sua importância;</p> <p>d. Entrega de uma folha de trabalho que integra: i. Identificação da organização que procedeu à entrevista; ii. Identificação do entrevistado; iii. Registo de perguntas efetuadas; iv. Principais ideias em cada uma das respostas; v. Identificação dos países mencionados ao longo da entrevista; vi. Síntese da entrevista; vii. Seleção de uma frase ou expressão considerada especialmente importante.</p> <p>f. Orientação da correção em grande grupo;</p> <p>g. Orientação da discussão em grande grupo: i. Concordam com a posição de António Guterres sobre a importância de se evitarem conflitos? Porquê? ii. Já alguma vez se imaginaram forçados a fugir de vossa casa e do vosso país? Como pensam que seria viver uma situação dessas?</p>
2. Preparação de uma entrevista (40 minutos)	
<p>b. Planeamento, em pares, de cada uma das entrevistas a realizar;</p> <p>c. Escrita das perguntas associadas a cada entrevista;</p> <p>d. Revisão das questões criadas e da sua sequência;</p> <p>e. Troca, entre pares, das entrevistas planeadas, com o intuito de colher sugestões e orientações de melhoria;</p> <p>f. Troca, entre novos pares, das entrevistas;</p> <p>g. Resposta, por escrito, às entrevistas preparadas pelo outro par. Será importante que cada grupo procure responder como se fosse o entrevistado ou a entrevistada;</p> <p>h. Partilha de respostas entre os pares;</p>	<p>a. Explicação, aos estudantes, sobre o trabalho a desenvolver: preparar, em pares, duas entrevistas a refugiados, uma a um adulto, outra a uma criança. <i>Recordar as frases a considerar: planeamento, textualização, revisão.</i> <i>Indicar que poderão utilizar os telemóveis para procurarem informações sobre os refugiados.</i></p> <p>b-h. Acompanhamento de cada um dos pares, à medida que desenvolvem o trabalho, dando indicações de correção ou possível melhoria;</p> <p>i. Reflexão, com a turma, sobre o trabalho desenvolvido;</p> <p>j. Esclarecimento que, em Cidadania e Desenvolvimento, irão continuar o trabalho iniciado.</p>

i. Reflexão, em grande grupo, sobre o trabalho desenvolvido.	
3. Textos informativos (até ao final da aula, a continuar na seguinte)	
<p>b. Seleção do acontecimento ou fenómeno sobre o qual cada par irá escrever;</p> <p>c. Seleção dos formatos e interlocutores que cada grupo irá considerar;</p> <p>d. Planeamento, em pares, de cada um dos textos, tomando em consideração as suas particularidades;</p> <p>e. Revisão dos textos criados;</p> <p>f. Troca, entre pares, dos textos, com o intuito de colher sugestões e orientações de melhoria;</p> <p>g. Partilha, em grande grupo, para que cada par apresente o que fez e justifique as opções que tomou.</p>	<p>a. Explicação, aos estudantes, sobre o trabalho a desenvolver: preparar, em pares, dois textos informativos à escolha (um cartaz, uma notícia, um post num blog, um poster informativo, etc.), sobre os refugiados; <i>Esclarecer que cada texto informativo deverá ser sobre o mesmo acontecimento e/ou fenómeno. Aclarar que ao selecionar o formato do texto deverão, igualmente, ponderar quem o irá ler. Indicar que poderão utilizar os telemóveis para procurarem informações sobre os refugiados e sobre as modalidades de exposição de textos informativos.</i></p> <p>b-f. Acompanhamento de cada um dos pares, à medida que desenvolvem o trabalho, dando indicações de correção ou possível melhoria;</p> <p>g. Orientação da partilha em grande grupo. <i>Comentar, construtivamente, cada apresentação. Incentivar os estudantes a partilharem as suas perspetivas sobre o que foi apresentado, justificando-as.</i></p>

O plano da aula de Português mostra, à primeira vista, uma estrutura que prevê a complementaridade entre a ação do professor e a ação dos estudantes, num processo mutuamente influenciável. Assim, para cada uma das atividades consideradas não se refletiu apenas sobre a intervenção do profissional ou da turma, mas sobre o modo como estes agentes se envolvem na experiência pedagógica e a condicionam. Não sendo necessário avançar com uma separação dessas ações, parece-me fundamental que o desenho curricular não desconsidere ou esqueça qualquer uma das partes e consiga evidenciar que o comportamento da turma interage, harmoniosamente, com ação dos profissionais de ensino, numa complementaridade, desejada, entre os atos de ensinar e de aprender (como se evidencia pelo código criado, na conjugação de letras).

Por sua vez, enquanto no plano de Ciências Naturais se optou por uma descrição mais sintetizada, neste outro exemplo verifica-se uma explicação mais pormenorizada da experiência educativa que se antevê, dos recursos necessários e da avaliação. De salientar, aqui, a preparação de algumas perguntas já que, como nos explica Lipman (2003), colocar perguntas é, além de um desafio pedagógico, uma ferramenta didática de imenso valor.

De salientar, contudo, que o detalhe presente ao longo do plano não parece surgir com o propósito de tornar o documento indecifrável. Antes pelo contrário. O

pormenor do pensamento não se traduz num esquema hiperdetalhado ou inflexível, resultado de uma definição milimétrica do que se pretende desenvolver.

Nota-se, de facto, uma reflexão ponderada e cuidada, que permite ilustrar o percurso da aula, mas, creio, mantendo uma certa flexibilidade essencial para que todos os agentes possam tomar decisões ao longo do processo. Por exemplo, os estudantes podem escolher os textos que pretendem elaborar ou a sua finalidade. De igual modo, a última atividade ilustra como a planificação não se encerra em si mesma, pois identifica, desde logo e caso surja como necessária, a possibilidade de se prosseguir em outros momentos. Essa interação entre aulas é também evidenciada através da identificação da componente de Cidadania e Desenvolvimento como espaço para se continuar o trabalho iniciado na aula de Português.

Este último plano de aula aparece, na minha opinião, como um exemplo interessante de como é possível desenvolver-se um pensamento curricular, para distintas experiências pedagógicas, que procura fazer interagir os constituintes que fiz menção em 5.1.

O que não que não impossibilita alguns apontamentos de melhoria: a clarificação da sua integração, ou não, numa unidade pedagógica; uma mais transparente relação com a comunidade local ou, até, uma contextualização mais abrangente. Também o domínio da avaliação podia dar conta de um pensamento mais robusto, identificando não só os instrumentos de avaliação e os critérios, mas também o modo como os mesmos se consubstanciam em recursos operacionais (talvez, dada a ausência de um esclarecimento mais detalhado dos articuladores de sentido considerados).

Tais indicações revelam, uma vez mais, que nenhum artefacto curricular é livre de crítica, revisão ou aprimoramento. Resultam dos posicionamentos pedagógicos de quem os desenha e, inevitavelmente, necessitam de ser lidos de acordo com as suas particularidades conjunturais, associadas às pessoas que o desenvolvem, ao contexto no qual é pensado, aos estudantes que estão envolvidos, ... Iguamente, foi possível ilustrar que uma qualquer aula, e o seu planeamento, pressupõe uma profunda deliberação curricular, que não deverá, vez alguma, ser circunscrita a um percurso predeterminado e inviolável ou, então, a um modelo de planificação padronizado, capaz de responder às necessidades ou particularidades de qualquer professor.

As aulas, e o seu desenho, são espaços de profunda originalidade, não a percamos ao reduzi-las a uma racionalidade única ou a um padrão burocrático.



ÚLTIMAS NOTAS

Como indiquei logo na introdução, o propósito deste texto era contribuir, singelamente, para uma reflexão sobre as dinâmicas de desenho e desenvolvimento curricular ou, por outras palavras, de deliberação pedagógica e profissional num *continuum experiencial*.

Claro que será sempre um trabalho parcelar e incompleto, pois outras perspetivas podiam ter sido assumidas ou outros tópicos havia a tratar. Ainda assim, acredito que, ao longo do mesmo, consegui avançar com um conjunto amplo de ideias que, de algum modo, contribuirão para se continuar a pensar curricularmente. Não só no domínio das políticas educativas, ou das as implicações ideológicas, culturais e identitárias dos artefactos curriculares, mas também, com a mesma relevância epistemológica e praxiológica, sobre o currículo real e a sua (co-)construção pelos diferentes agentes, nos múltiplos contextos escolares.

Neste contexto normativo, neste *período de flexibilidade curricular*, a discussão sobre o currículo, as suas dinâmicas internas e as suas interações externas, é fundamental. Por isso, defendo a essencialidade de continuarmos a investir em espaços para se pensar o currículo e sobre a forma como as escolas, os professores e os alunos, o interpretam e, nas palavras de Diogo (2021), o *reelaboram*.

Termino este meu contributo para esse pensamento alargado sobre o currículo com dez ideias-chave que sumariam os principais argumentos que apresentei ao longo das páginas anteriores. Não será, na verdade, um resumo do discutido, permitindo, no entanto, destacar os elementos que, no meu entender, enriquecem a discussão inerente a esta área do saber:

1. *A autonomia curricular não é um fim em si mesmo*, mas surge como uma condição para que, nas diferentes escolas, melhor se consiga convergir com os princípios subjacentes a uma sociedade democrática. Neste sentido, existem dois âmbitos que têm especial relevância.

Em primeiro, a democratização do sistema educativo, conferindo-se uma maior agência e protagonismo às diferentes organizações escolares e, por inerência, aos seus participantes. Como alicerces fundacionais das sociedades democráticas, saliento a distribuição de poder, a autodeterminação individual e coletiva, a tolerância em relação à diversidade, a valorização da pluralidade de pensamentos e do diálogo, a liberdade de expressão e ação. A autonomia curricular surge, então, como uma característica coincidente com tais posicionamentos axiológicos.

Num sistema educativo altamente centralizado, as organizações e os agentes locais têm reduzida, ou nula, possibilidade de experimentar os princípios acima enunciados, sobretudo pela emergência de estruturas hierarquizantes e, em certa medida, uniformizantes. A ausência de mecanismos de autodeterminação de cada estabelecimento é, então, contrária aos valores e práticas democráticas. Por conseguinte, uma maior autonomia potencia – embora não seja uma total garantia – uma outra possibilidade quanto à tomada de decisões independente por parte das organizações, dos professores e dos alunos. Possibilita o diálogo e a deliberação democrática no interior de cada estabelecimento de ensino. Facilita a elaboração de estruturas e experiências curriculares mais diversas e plurais, variáveis de acordo com os posicionamentos pedagógicos assumidos. Contribui para a concretização da educação para e em democracia, sendo impossível educar-se democraticamente em instituições onde a democraticidade está ausente.

O segundo elemento prende-se com a democratização do sucesso educativo. Surgindo como um elemento complementar ao referido no ponto anterior, a democratização do sucesso escolar é, também ela, um alicerce das sociedades democráticas. Por este enquadramento social e político, que reconhece a igualdade de todos na participação na vida comum, não é aceitável perpetuarem-se lógicas de exclusão ou hierarquização social através da escola. As sociedades democráticas necessitam de cidadãos informados, críticos, com a capacidade de tornarem o invisível visível, que reconheçam os seus direitos e com uma consciência política, social, ética, ambiental e artística que lhes possibilite viver com os outros, agir na sua comunidade e participar democraticamente nas decisões comuns. Consequentemente, é imperioso que todos esses cidadãos, dos mais jovens aos velhos, tenham a possibilidade de, na escola, alcançarem sucesso educativo. Só assim, os estabelecimentos de ensino salvaguardam o direito de cada um à educação. Ou seja, as organizações educativas necessitam de asseverar que qualquer pessoa consegue desenvolver um conjunto de aprendizagens de similar valor epistemológico e/ou simbólico, pelo que é fundamental que, em cada um dos contextos, seja possível decidir pedagógica e curricularmente para melhor convergir com tal desiderato.

Em suma a autonomia curricular é, acima de tudo, uma condição que enquadra a oportunidade de agentes e organizações escolares contribuírem para a democratização da democracia.

2. *Todos os processos educativos são processos políticos*, porquanto as escolas têm um profundo impacto político e social, afeto à ideia de bem comum e de implicação no espaço público. A história, relativamente recente, de Portugal elucida-nos sobre a importância, por exemplo, da educação na manutenção de desigualdades sociais, dado que, no século XX, o analfabetismo e a escolarização

eram indicadores fiáveis da condição económica dos sujeitos. Já uma análise mais contemporânea revela-nos, de forma especialmente transparente, como os sistemas de ensino e formação têm um papel preponderante no desenvolvimento científico e social de uma qualquer nação.

Pese embora as estruturas escolares sejam, sempre, condicionadas por diferentes pressões sociais e políticas – em particular aos *níveis mega e macro de influência curricular* –, os sistemas educativos não têm de assumir uma função reprodutora da sociedade, nem podem ser somente estruturas subordinadas ou dependentes de tais condicionalismos. A escola tem, igualmente, um profundo potencial de transformação ou, pelo menos, de renovação social. Esta é a sua dimensão pública e política, pois os processos educativos ultrapassam tanto o contexto geográfico no qual se desenvolvem, como o período de vivência das experiências pedagógicas.

Importa, pois, acreditar no potencial da educação formal no redesenho de uma sociedade mais justa, mais comprometida, mais bela. Esta é uma função pedagógica por excelência que não pode, nunca, ser escondida por uma linguagem tecnicamente hermética, que reduz a reflexão curricular e didática ao mecanicismo preocupado, exclusivamente, com os procedimentos ou métodos educativos. Por esse motivo, quando construímos currículo, torna-se necessário ponderar sobre o modo como aquelas experiências contribuem, ou não, para um olhar mais esperançoso e utópico face à vida humana.

A este respeito, mobilizo o exemplo concreto das alterações climáticas e do desenvolvimento sustentável:

Poderemos, hoje, assumir que a escola está, verdadeiramente, a cumprir a sua função social se desvalorizar as alterações climáticas?

Será possível desenvolvermos um trabalho adequado se ignorarmos a dimensão política e de prática diária associadas a essa temática?

Não esperamos, todos, que ao integrar curricularmente estes assuntos se alterem os comportamentos dos estudantes no sentido de uma experiência humana mais sustentável e comprometida com as gerações futuras?

Não valorizamos, então, práticas e projetos pedagógicos que contribuem para que os estudantes se consciencializem sobre estas alterações e tenham, ainda, a oportunidade de intervir para contrariar esta situação?

Outros, muitos outros, exemplos há desde a discriminação religiosa, política, étnica, cultural e sexual, ao desconhecimento sobre atentados gritantes aos direitos humanos, passando pela implicação cívica e democrática dos estudantes. Os processos educativos poderão – em meu entender, idealmente, deverão – contribuir para que os estudantes integrem tais assuntos na sua reflexão diária, agindo e participando de forma mais consciente e crítica na realidade envolvente. Ao invés,

pois claro, de serem coniventes perante um olhar desatento, ou perpetuarem o desinteresse face ao mundo, o individualismo latente.

De facto, aquilo que cada um de nós (não) aprende e (não) vivencia na escola tem profundas implicações na forma como interpretamos e agimos na sociedade mais alargada, ou seja, relaciona-se com um certo posicionamento político que, à partida, se deseja distante da apatia, da indiferença e da inércia.

Acredito que a escola não consegue, sozinha, responder a todos e quaisquer desafios sociais, mas recuso-me, igualmente, a subscrever uma ideia de incapacidade completa da escola em relação àqueles que são os problemas, locais e globais, tornados habituais. Se a escola não tiver como propósito contribuir, em articulação com a ação dos educandos, para um mundo melhor – e esta ideia pode ser explicada de modos variados –, qual será a sua função e responsabilidade social?

Precisamos, urgentemente, de reconhecer a utopia como um elemento indissociável da mediação pedagógica, da ação do professor, da aprendizagem dos educandos, da globalidade da experiência escolar.

3. *O pensamento curricular integra, implícita ou explicitamente, um posicionamento ético.* As opções pedagógico-curriculares pressupõem uma escolha ética, o que acontece em múltiplas dimensões, reveladoras de um posicionamento associado à interação escola-sociedade ou de uma análise intrínseca à própria experiência escolar.

No que concerne àquele tópico mais abrangente, da ligação entre a escola e a sociedade, efetivamente existe um conjunto amplo de questões éticas a considerar:

É eticamente aceitável que a escola não integre as preocupações dos estudantes sobre o mundo social, nomeadamente relativamente às notícias que ouvem e/ou veem?

Qual a responsabilidade ética da escola relativamente a qualquer tipo de estereótipo (género, sexual, étnico, cultural, linguístico...)?

Que posicionamento ético deve a escola tomar relativamente à preservação, ou não, de determinadas heranças culturais regionais ou à inclusão, ou não, da diversidade cultural de um dado contexto?

Que enquadramento ético emoldura a interação entre os estabelecimentos escolares e a comunidade onde estão inseridos?

As questões apresentadas no parágrafo anterior, que não totalizam as interrogações possíveis, evidenciam a forma como qualquer opção curricular, ligada aos contextos sociais mais alargados, não está isenta de um posicionamento ético. Porém, creio que esta reflexão axiológica pode ir mais além, assumindo a totalidade da experiência formativa. Neste sentido, é fundamental também ponderar sobre

as opções didáticas, tomando como referência o seu ponto de partida e as consequências eventuais das estratégias consideradas.

Para o desenvolvimento de uma qualquer experiência de aprendizagem, o pensamento ético pode adquirir as seguintes formulações:

Quais os valores que são promovidos com esta estratégia pedagógica?

Que opções, eticamente válidas, podemos considerar na gestão de conflitos ou em relação a atitudes menos adequadas dos estudantes?

Que enquadramento ético reconhecemos para a integração, ou não, de determinados recursos?

Quais os alicerces éticos subjacentes aos processos de avaliação e à sua repercussão na vida de cada estudante?

No final, somente constatar que a educação comporta sempre um conjunto de valores associados. A reflexão ética pressupõe, então, selecionar os valores fundamentais que se querem reunir a qualquer opção didática, e mais ainda sublinhar pelas diversas experiências pedagógicas.

4. *O currículo real é um eixo estruturante de intervenção e análise em educação, que não nega ou menospreza outros eixos de ação ou estudo.*

Apesar da existência de diferentes estruturas e artefactos curriculares, que marcam aquilo que é de facto desenvolvido nas distintas organizações, não é possível deixar ao acaso as práticas reais, as experiências verdadeiramente vivenciadas, por educadores e educandos.

O currículo real manifesta-se, acima de tudo, como uma experiência singular, irrepetível, condicionada pelo contexto, pelos recursos, por cada um dos agentes que nela participam. Mesmo duas aulas planeadas em paralelo vão consubstanciar-se em construções curriculares distintas, porque as turmas são diferentes, a forma como reagem às propostas é, também ela, distinta, o envolvimento, individual e coletivo, nas tarefas não coincidirá. Significa isto que não existe um arquétipo curricular estanque, exclusivamente na sua dimensão textual, passível de justaposição linear e repetível, aqui e além. Atrevo-me a dizer que tal corresponde a uma visão redutora dos processos educativos e, mais ainda, a um entendimento ingénuo sobre o currículo, a prática pedagógica e, até, a natureza humana.

Portanto, parece-me que todos os agentes interessados em educação – educadores, educandos, comunidade educativa, academia, autoridades políticas, ... – necessitam de um olhar atento face ao currículo real, reconhecendo as suas idiosincrasias, abraçando a pluralidade de opções e a centralidade da interação intersubjetiva que lhe está subjacente. Deste modo, descanoniza-se um qualquer *corpus* de ideais preconcebidas, diminui-se a importância atribuída à dimensão

meramente formal do currículo, reconstrói-se qualquer visão assente num entendimento hierárquico (de importância e de operacionalização) entre o currículo formal e o currículo real e, acima de tudo, pode construir-se uma conceção curricular viva e dinâmica.

5. *Os docentes têm legitimidade e responsabilidade acrescida nos processos de desenho e desenvolvimento curricular.* Opto por criticar, de forma explícita, qualquer tendência que vise desprofissionalizar ou fazer sobressair um entendimento essencialmente técnico, intelectualmente pouco desafiante, da ação dos professores. E, pelo contrário, defendo a docência como uma profissão com saberes e competências próprias, dos quais destaco aqueles que se relacionam com o desenho e desenvolvimento curricular.

A existência desse saber profissional específico da docência é, então, uma das justificações mais relevantes para se conferir maior legitimidade aos professores para agirem curricularmente. Tal conhecimento não provém apenas da formação inicial dos educadores. Decorre, também, da experiência de cada um, da troca e partilha de conhecimentos, da interação próxima entre a investigação e a docência – em áreas como o currículo, a didática, a formação de professores ou a supervisão.

Depois há o conhecimento mais aprimorado dos docentes sobre as particularidades de cada um dos estudantes, as características da comunidade educativa, os desafios sociais e culturais dos contextos geográficos que se afirma como uma ferramenta relevante para decidir curricularmente. Ou seja, trata-se de um conhecimento que, à partida, não está acessível à maioria da população ou a ao poder central, conferindo maior legitimidade aos educadores para se envolverem, ativa e conscientemente, nas decisões curriculares, em particular para deliberarem sobre as opções curriculares contextuais – afetas ao currículo modelado e ao currículo real.

Uma outra condição legítima a ação curricular dos professores e a sua responsabilidade democrática: o trabalho desenvolvido para otimizar duas funções sociais conferidas à escola, neste caso, a garantia do direito à educação e a preservação e divulgação de um dado património cultural, científico, histórico, artístico e ético. Nesse sentido, a atuação docente pressupõe a sua capacidade de gerir o currículo, de, individual ou colaborativamente, construir esse currículo, tomando um conjunto de decisões que em muito influenciam o sucesso, ou insucesso, das práticas de ensino.

A ponto, porém, que tal não se pode traduzir numa ideia de autoridade total para pensar sobre currículo, atribuída aos professores, nem tão-pouco de certeza inquestionável e, por isso, de inacessível a qualquer crítica ou erro. Acima de tudo, creio que a legitimidade acrescida impõe um compromisso maior destes profissionais

face aos processos de deliberação curricular e, em certa medida, a assunção da sua liderança. E isto não tem de limitar o protagonismo de outros agentes, como os estudantes ou os encarregados de educação, apenas faz aumentar a responsabilidade dos professores nestes processos.

6. *O alicerce de qualquer prática educativa é a mediação e o diálogo-intersubjetivo, sendo a interação humana, ali, central e, conseqüentemente, a insularidade uma impossibilidade.*

O diálogo, humanamente e epistemologicamente implicado, ocorrido numa comunidade educativa onde professores e estudantes fazem perguntas, propõem desafios intelectuais numa espécie de maiêutica (ainda que simplificada), discursam sobre vários tópicos, permite desenvolver uma dinâmica realmente formativa.

Pode considerar-se uma certa fraqueza educativa quando o docente é incapaz de ocasionar a interação comunicativa em qualquer momento curricular, enaltecendo, em oposição, um discurso unidirecional. Esta unidirecionalidade pode não corresponder à inexistência de qualquer participação dos estudantes, mas acima de tudo traduz a ideia de que a conversa se estabelece sempre de acordo com a voz do professor – ou de outro agente – que os alunos mimetizam e acomodam nas suas palavras. Cada qual fala, de facto, no entanto a reciprocidade ou interdependência entre os discursos tende a diluir-se.

Pensar a prática educativa como mediação é equacioná-la como uma experiência dialógica que prevê múltiplas vozes, umas mais dissonantes do que outras, porque a cada voz se associa uma pessoa única e singular. O desafio passa por mediar essas vozes diferentes, e todas legítimas, nomeadamente em interação com aquelas outras que não estão presentes (de historiadores, de biólogos, de escritores, ...). Perante o mesmo, não é preciso o grito do docente ou o seu silêncio, mas o reconhecimento da sua centralidade na orientação do diálogo.

7. *A experiência pedagógico-curricular é a unidade estruturante para pensar a educação formal, consubstanciando-se em diversos formatos ou estruturas curriculares e/ou temporais. Essa experiência pedagógico-curricular diz respeito a uma experiência formativa com uma dimensão estético-ética, que ultrapassa a ideia de aula ou unidade pedagógica, por exemplo, e proporciona uma outra margem de reflexão e deliberação.*

Na realidade, o conceito de 'experiência' não é sinónimo de uma organização pedagógica ou didática predefinida, pelo que nos permite associá-la tanto a uma visita de estudo, como a uma assembleia de turma ou a uma interação no recreio.

Ao elencar este ponto pretendo destacar este aspeto, na minha opinião, essencial: a forma singular como educadores e educandos vivenciam intelectual,

afetiva e sensorialmente cada experiência pedagógico-curricular, reconhecendo, conseqüentemente, que tal vivência é, por definição, uma pessoal, subjetiva, embora se desenvolva em interação recíproca com os outros. Centralizo no debate curricular, assim, as experiências que se fazem do que cada criança experimenta, sejam os cheiros, as texturas, a sua passividade provocada, as reações aos recursos mobilizados, a ativação da memória, ...

Assumir as experiências ao longo da escolaridade obrigatória como a unidade de referência para se pensar o currículo permite entendê-lo na sua totalidade, como um espaço-tempo de vida (humana), constituído por um conjunto, interrupto e interativo, de momentos pedagógicos vivenciados, de forma única e pessoal, por cada um (professores e alunos).

8. *É fundamental uma reflexão pedagógica em torno da avaliação*, de modo a evitar qualquer desagregação entre a mediação didática e as dinâmicas avaliativas.

Não é possível almejar uma relação mais intrincada entre as práticas didáticas e as ações avaliativas ao alimentar-se aquele entendimento que vai reduzindo a avaliação a uma lógica de testagem – através de testes/provas escritas ou outros instrumentos – num período após o ensino (avaliação assíncrona final). Antes será necessário perfilhar um novo paradigma de avaliação enquanto processo ao serviço do ensino e da aprendizagem, marcado pela complexidade, pelo compromisso e pelo comprometimento comum entre educadores e educandos e pautado por certo pensamento ético (mais alargado).

O desafio que se coloca é o de reconstrução do próprio conceito, reconfigurando os pressupostos ontológicos, axiológicos e metodológicos que lhe servem de base. Precisamos, pois, de reconhecer e legitimar novos métodos e instrumentos de avaliação que permitam aceder a informação sobre o ensino e a aprendizagem. Precisamos de ultrapassar mitos que nos impelem a perpetuar práticas com as quais não nos identificamos ou sem valor pedagógico. Precisamos de centralizar a avaliação nas dinâmicas mais alargadas de desenvolvimento curricular, partindo das necessidades formativas sentidas pelos agentes.

Não serve uma avaliação que seja, apenas, uma avaliação das aprendizagens. Tem de se afirmar, ela própria, como uma estratégia didática. Numa frase, é hora de romper com a visão *parapedagógica* associada a avaliação, de modo a destacar a sua importância formativa.

9. *O desenho e desenvolvimento curricular é um processo complexo*, contrariando concepções simplistas sobre estas dinâmicas e a própria docência. Tal complexidade está ligada aos processos pedagógicos, pois todas as experiências humanas e sociais se caracterizam pela imprevisibilidade, pela pluralidade de reações

intelectuais e emocionais, pela incerteza das decisões.

Ao invés, assumir qualquer regularidade mecânica, partindo de lógicas e regras universais e contínuas, corresponderia a um abissal reducionismo dos processos pedagógico-didáticos e da própria natureza humana. Aliás, considerar que as dinâmicas de desenho e desenvolvimento curricular terão que se elaborar de acordo com padrões (pré-)determinados e inflexíveis, ou seja modelos ideais de ensino e de aprendizagem é, grosso modo, transpor visões provenientes da revolução industrial na tentativa de criar automatismos didáticos. Na verdade, não há, nem pode haver, um *currículo à prova de professores*. Seria esse, em caso de existência, fundado num princípio ontológico e numa perspectiva de humanidade difícil de subscrever.

Num sentido contrário, tem de se enfatizar um entendimento humanista sobre a educação que não apresenta educadores e educandos de acordo com arquétipos uniformes e, pior, homogeneizantes. Ou um pensamento pedagógico, contemporâneo, que não é avesso à diversidade humana (nas suas dimensões culturais, étnicas, sexuais, ...). Ou um olhar esclarecido que vê o espaço escolar como lugar ideal para acolher essa pluralidade humana e a sua inequívoca riqueza. Ou uma deliberação que pondere essa heterogeneidade e não procure, de modo simplista e redutor, encontrar médias ou alunos padrão.

Depois, constata-se também um conjunto muito vasto de constituintes a tomar em atenção naquele processo, nomeadamente a seleção e a organização do conhecimento disponível, a distribuição e sequencialidade temporal, os comportamentos de educandos e educadores, os recursos, as dinâmicas avaliativas, as influências político-normativas, as implicações éticas de qualquer opção, entre outras. A par, ainda, da interação e do modo como se influenciam reciprocamente. Em suma, não é mais do que um delicado exercício de reflexão e deliberação que não pode, nunca, ser substituído por *receitas*.

Não chega, portanto, lembrar o que se fez no ano passado e como correu muito bem, nem serve replicar o que a colega concretizou em outras turmas. É preciso pensar estrategicamente sobre cada uma das experiências, pois são aqueles os conteúdos/competências a ensinar, as características de cada um são diferentes dos demais, eu não sou o/a professor/a da sala ao lado, as condições disponíveis são estas e não as de ontem ou as de amanhã, ... E, mesmo assim, uma deliberação estratégica cuidada não é imune ao risco!

10. *A construção do currículo pressupõe, sempre, uma dimensão estético-artística, não circunscrita à faceta ornamental dos recursos didáticos.*

Creio que a construção de sentidos associados às experiências pedagógicas implica, desde logo, uma perspectiva estética. Numa direção muito clara, isto é, negando a ideia de que existe uma maneira única de desenvolver as práticas letivas,

quase como se de engenharia curricular se tratasse. Porque existem outras lógicas, outras linguagens, outros olhares que se podem integrar no desenho do currículo e na sua dimensão vivenciada.

Ressalvo, então, que a estética não é aqui entendida como o maior ou menor aparato proporcionado pelos recursos escolhidos ou ligada à 'aparência' do ambiente escolar (cor das paredes, disposição das mesas e cadeiras, cartazes afixados, ...). De outra forma, remeto-a para o reconhecimento de que a docência – a ação profissional que permite construir experiências curriculares – é uma *arte criativa*, por isso baseada numa matriz estética.

De um jeito mais concreto, aquela dimensão estético-artística vincula-se à relação entre os diferentes constituintes curriculares, à sua harmonia e coesão interna e, porventura em certos momentos, à sua dissimetria. Por isso mesmo, encontro-a no modo como professores e estudantes interagem e comunicam, na cadência dos momentos da aula, no escrutínio dos silêncios (ou momentos de pausa) e seu significado, na elegância dos recursos integrados num diálogo intelectual desafiante e implicado. E noto-a escondida quando a sequência das atividades ou das tarefas é, no seu essencial, desequilibrada, quando os materiais usados não parecem articulados, quando há vozes que silenciam ou oprimem outras.

Torna-se insuficiente, assim, discutir se há uma congruência de raciocínio desde os propósitos pedagógicos até às atividades promovidas. O currículo, nas suas expressões textual e real, tem de permitir que os seus intervenientes, ao atentar na totalidade dos constituintes implicados e na sua interação, o *sintam como certo* [*it feels right*] (Eisner, 2005). Talvez de modo mais direto, é preciso 'observar beleza' em qualquer experiência pedagógica-curricular.

Para finalizar este texto, gostaria, apenas de recordar as palavras de Huebner (1967a, p.257), quando o autor afirma, sem rodeios, que «*a arte de ensinar é uma arte trágica*» [*The art of teaching is a tragic art*]. Com estas 8 palavras, torna claro que, para qualquer professor, haverá sempre uma dimensão trágica no ato de ensinar, sobretudo pelos sonhos dissipados, pelos erros cometidos, pelo insucesso de certas decisões, pelas angústias ou pela descrença em algum momento sentidas. Na realidade, muitas vezes estaremos no rumo da desesperança e do desânimo.

Porém, o mesmo autor (1967a, p.257) também diz que «*a arte trágica é uma excelente arte*» [*But tragic art is great art*]. Agora ecoa uma ideia de esperança, de aspiração para a mudança, de encontro com a beleza. Uma esperança, uma mudança ou uma beleza que poderão ser descobertas na docência ou, com outra concretude, nas experiências curriculares construídas. Ou poderão igualmente estar no reencontro feliz de uma criança com o seu sonho; na curiosidade, questionadora, de um estudante mais tímido ou habitualmente menos participativo; no alcance de

uma resposta há muito procurada para um desafio didático; na expressão, humana e singular, de uma obra artística (literária, musical, dramática, ...) desenvolvida em contexto escolar; na construção de uma comunidade mais comprometida com o ambiente através de projetos desenvolvidos pela escola;

Encerro esta redação com uma ideia incluída logo na introdução: é fundamental, por via da nossa ação e olhar pedagógicos, continuarmos a encontrar esperança para tornar a escola e a sociedade mais belas. De algum modo, espero que este trabalho nos ajude nessa busca.



REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (2001). Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de formação de professores*, 1, 21-30.
- Alarcão, I. (2014). Desenvolvimento profissional, interação colaborativa e supervisão. Em J. Machado, & J. M. Alves (coords.), *Coordenação, Supervisão e Liderança* (pp. 22-35). Porto: Universidade Católica Editora.
- Alarcão, I. (2020). *Percursos da Didática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I., & Canha, B. (2013). *Supervisão e Colaboração: Uma relação para o desenvolvimento*. Porto: Porto Editora.
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. doi:10.14195/978-989-26-0879-2
- Aoki, T. T. (2005). *Curriculum in a new key : the collected works of Ted T. Aoki*. (W. F. Pinar, & R. L. Irwin, eds.) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Apple, M. W. (2019). *Ideology and Curriculum* (4.ª ed.). New York | London: Routledge Falmer.
- Apple, M. W., & Beane, J. A. (1997). La defensa de las escuelas democráticas. Em M. W. Apple, & J. A. Beane (orgs.), *Escuelas democráticas* (pp. 13-47). Madrid: Ediciones Morata.
- Badley, K. (2019). *Curriculum Planning with Design Language: Building Elegant Courses and Units*. Oxon: Routledge.
- Bauman, Z. (2016). Education in Liquid Modernity. Em A. Darder, P. Mayo, & J. Paraskeva (edits.), *The international critical pedagogy reader* (pp. 109-117). New York: Taylor & Francis.
- Bernstein, B. (2003). *Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions* (Vol. III). London: Routledge.
- Biesta, G. (2010). *Good education in an age of measurement: ethics, politics, democracy*. Oxon: Routledge.
- Biesta, G. (2013). Knowledge, judgement and the curriculum: on the past, present and future of the idea of the Practical. *Journal of Curriculum Studies*, 45(5), 684-696. doi:10.1080/00220272.2013.798839
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Bruyckere, P. D., Kirschner, P. A., & Hulshof, C. (2015). *Urban Myths about Learning and Education*. Oxford: Elsevier.
- Carr, W. (2005). The Role of Theory in the Professional Development of an Educational Theorist. *Pedagogy, Culture and Society*, 333-345.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London: Routledge Farmer.
- Cosme, A., & Trindade, R. (2019). Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular: que desafios curriculares e pedagógicos? *Revista de estudos curriculares*, 22-38.
- Coutinho, C. P. (2013). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Craig, C. J. (2020). *Curriculum making, reciprocal learning and the best-loved self*. Cham,: Palgrave Macmillan.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2017). The Discipline and Practice of Qualitative Research. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (edits.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5.ª ed., pp. 29-71).

Los Angeles: SAGE.

- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Delhi: Aakar Books.
- Dias de Carvalho, A. (2002). *Epistemologia das Ciências da Educação* (4.ª ed.). Porto: Edições Afrontamento.
- Diogo, F. (2006). O Currículo Escolar face à Diversidade. Em J. M. Paraskeva (org.), *Currículo e Multiculturalismo* (pp. 205-213). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Diogo, F. (2010). *Desenvolvimento Curricular*. Luanda: Plural Editores.
- Diogo, F. (2021). Autonomia e Flexibilidade Curricular: desafios, exigências e implicações. Em I. Teixeira, & F. Diogo (orgs.), *Autonomia e Flexibilidade Curricular: Relatos de experiências de formação contínua de docentes no CFAE MarcoCinfães 2019-2021* (pp. 13-33). Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Marco de Canaveses e Cinfães.
- Doll Jr., W. E. (1993). *A postmodern perspective on curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Duarte, P. (2021). Por um currículo que nos una: uma reflexão educativa em tempos de covid-19. *Saber & Educar*, 1-12. doi:10.17346/se.vol29.398
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2020). Para uma reflexão sobre a identidade docente a partir das planificações de futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Revista Lusófona de Educação* 50, 161-176.
- Duarte, P., & Moreira, A. I. (2021). Planificar (n)o ensino à distância: opções pedagógico-curriculares para o 1.º Ciclo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 205-225.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (2005). *Reimagining Schools: The selected works of Elliot W. Eisner*. New York: Routledge.
- Elliott, J. (2015). Educational action research as the quest for virtue in teaching. *Educational Action Research*, 23(1), 4-21.
- Fernandes, D. (2004). *Avaliação das aprendizagens: uma agenda, muitos desafios*. Cacém: Texto Editores.
- Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2015). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar* (24.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gimeno Sacristán, J. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática* (3.ª ed.). (E. F. Rosa, trad.) Porto Alegre: ArtMed.
- Gimeno Sacristán, J. (2011). *Educar Y convivir en la cultura global: Las exigencias de la ciudadanía* (3.ª ed.). Madrid: Morata,.
- Gimeno Sacristán, J. (2015a). El currículum como estudio del contenido de la enseñanza. Em *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica* (pp. 29-62). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (2015b). El significado del currículum en la enseñanza obligatoria. Em *Ensayos sobre el currículum: Teoría y práctica* (pp. 63-140). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J., & Pérez Gómez, Á. I. (2008). *Comprender y transformar la enseñanza* (12.ª ed.). Madrid: Ediciones Morata.
- Giroux, H. A. (2014). *Education and the crisis of public values*. New York: Peter Lang.
- Giroux, H. A. (2020). *On Critical Pedagogy*. London: Bloomsbury Publishing.

- Gobby, B. (2017). What is curriculum? Em B. Gobby, & R. Walker (edits.), *Powers of curriculum: sociological perspectives on education* (pp. 5-34). South Melbourne: Oxford University Press.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (2005). Paradigmatic controversies, contradictions and emergent confluences. Em N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln (edits.), *Handbook of Qualitative Research: Third Edition* (pp. 191-215). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage Publications.
- Gündüz, G. F. (2016). Instructional Techniques. Em C. Akdeniz (ed.), *Instructional Process and Concepts in Theory and Practice: Improving the Teaching Process* (pp. 147-232). Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-10-2519-8_2
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed.
- Harris, B. (2014). *Creating a classroom culture that supports the common core: teaching questioning, conversation techniques, and other essential skills*. New York: Routledge.
- Huebner, D. (1963). Challenges Today and Constructive. *Childhood Education*, 40(3), 115-117.
- Huebner, D. (1967a). Today's Challenges. *Childhood Education*, 252-258.
- Huebner, D. (1967b). Curriculum as concern for man's temporality. *Theory Into Practice*, 172-179.
- Huebner, D. (1976). The Moribund Curriculum Field: Its Wake and Our Work. *Curriculum Inquiry*, 6(2), 153-167. doi:10.2307/1179760
- Jackson, P. W. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press.
- John, P. D. (2007). Lesson planning and the student teacher: re-thinking the dominant model. *Journal of Curriculum Studies*, 38(4), 483-498. doi:10.1080/00220270500363620
- Kaukko, M., Wilkinson, J., & Langelotz, L. (2020). Research that Facilitates Praxis and Praxis Development. Em K. Mahon, C. Edwards-Groves, S. Francisco, M. Kaukko, S. Kemmis, & K. Petrie (edits.), *Pedagogy, Education, and Praxis in Critical Times* (pp. 39-64). Singapore: Springer.
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum* (5.^a ed.). London: SAGE Publications.
- Kemmis, S., & Edwards-Groves, C. (2018). *Understanding Education: History, Politics and Practice*. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-10-6433-3
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C., Hardy, I., Grootenboer, P., & Bristol, L. (2014). *Changing practices, changing education*. Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-4560-47-4
- Kilpatrick, T. H. (1918). The Project Method. *Teachers College Record*, 19, 319-334.
- Kliebard, H. M. (2011). Os Princípios de Tyler. *Currículo sem Fronteiras*, 11(2), 23-35.
- Law, N., Yuen, A., & Fox, R. (2011). *Educational Innovations Beyond Technology: Nurturing Leadership and Establishing Learning Organizations*. New York: Springer. doi:10.1007/978-0-387-71148-5
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: ASA Editores
- Lima, L. C. (2020). Autonomia e flexibilidade curricular: quando as escolas são desafiadas pelo governo. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 172-192.
- Lima, L., & Torres, L. (2020). Políticas, dinâmicas e perfis dos agrupamentos de escolas em Portugal. *Análise Social*, 2182-2999. doi:10.31447/as00032573.2020237.03
- Lipman, M. (2003). *Education for Thinking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.
- Matias Alves, J., & Cabral, I. (2015). Os demónios da avaliação: memórias de professores enquanto alunos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 26(63), 630-662.
- Matos Vilar, A. (1994). *Currículo e Ensino: para uma prática teórica*. Lisboa: ASA.
- Moreira, A. I., & Duarte, P. (2019). A planificação na formação inicial e professores: um retrato a partir dos contributos da educação histórica. *Indagatio Didactica*, 11(4), 41-60.
- Moreira, A. I., & Duarte, P. (2020). Pelos manuais escolares, (um)a história contada: entre o currículo e a educação histórica. *Revista CEM / Cultura, Espaço & Memória*, 113-134.
- Morgado, J. C., & Silva, C. (2019). Articulação Curricular e Inovação Educativa: caminhos para a

- flexibilidade e a autonomia. Em J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco, *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 129-149). De Facto: Santo Tirso.
- Morin, E. (2005). *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Meridional.
- Mutton, T., Hagger, H., & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching*, 399-416. doi:10.1080/13540602.2011.580516
- Nussbaum, M. C. (2012). *Not for profit : why democracy needs the humanities*. Princeton,: Princeton University Press.
- Paraskeva, J. M. (2006). Desterritorializar a Teoria Curricular. Em J. M. Paraskeva (org.), *Currículo e Multiculturalismo* (pp. 169-204). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Paraskeva, J. M. (2008). Gestão Curricular Científica: Uma abordagem simplista para um fenómeno complexo. *História da Educação*, 12(24), 29-72.
- Pecore, J. L. (2015). From Kilpatrick's project method to project-based learning. Em M. Y. Eryaman, & B. C. Bruce (edits.), *International handbook of progressive education* (pp. 155-171). New York: Peter Lang.
- Perrenoud, P. (1993). *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação docente: perspetivas sociológicas*. Lisboa: Dom Quixote.
- Perrenoud, P. (1999). *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens*. Porto Alegre: artmed.
- Perrenoud, P. (2012). El "currículum" real y el trabajo escolar. Em *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (2.ª ed., pp. 91-112). Madrid: Morata.
- Peters, R. S. (1977). *Education and the education of teachers*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Raths, J. D. (1971). Teaching Without Specific Objectives . Em R. R. Leeper (ed.), *Curricular Concerns in a Revolutionary Era Readings from "Educational Leadership."* (pp. 20-27). Washington,: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Reboul, O. (2017). *A filosofia da Educação*. Lisboa: Almedina.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Roldão, M. C. (2017). Currículo e Debate Curricular Atual: Eixos e contributos para uma análise incompleta. Em M. A. Flores (org.), *Práticas e Discursos sobre o currículo e a avaliação* (pp. 23-54). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Roldão, M. C. (2020). Articulação curricular e a relevância como critério do essencial: para uma tentativa de clarificação concetual. *Revista de Estudos Curriculares*, 11(1), 73-85.
- Roldão, M. C., & Almeida, S. (2018). Conhecimento e currículo: como se seleciona o conhecimento "relevante". Em J. A. Pacheco, M. C. Roldão, & M. T. Estrela (orgs.), *Estudos de Currículo* (pp. 89-128). Porto: Porto Editora.
- Rosales López, C. (2009). *Didáctica: Innovación en la Enseñanza*. Santiago de Compostela: Andavira.
- Rosales López, C. (2014). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza* (3.ª ed.). Madrid: Narcea.
- Roy, K. (2019). *Teachers and Teaching: Time and the Creative Tension*. Cham: Palgrave Macmillan.
- Santos Guerra, Á. M. (2015). *La evaluación como aprendizaje*. Madrid: Narcea.
- Schwab, J. J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23. Obtido de <http://www.jstor.org/stable/1084049>.
- Schubert, W. H. (2009). What is Worthwhile: From Knowing and Needing to Being and Sharing. *Journal of Curriculum and Pedagogy*, 6(1), 22-40. doi: 10.1080/15505170.2009.10411721
- Scott, D. (2016). *New Perspectives on Curriculum, Learning and Assessment*. London , UK: Springer International Publishing. doi:10.1007/978-3-319-22831-0
- Scriven, M. (2007). The logic of evaluation. Em *Dissensus and the Search for Common Ground* (pp. 1-15). Windsor: OSSA.
- Sousa Santos, B. (2008). *Um discurso sobre as ciências* (5.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

- Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Oxon: Routledge.
- Sousa Santos, B. (2020). *O fim do império cognitivo* (5.ª ed.). Coimbra: Almedina.
- Stenhouse, L. (1968). The Humanities Curriculum Project. *Journal of Curriculum Studies*, 1(1), 26-33. doi:10.1080/0022027680010103
- Stenhouse, L. (1983). The relevance of practice to theory. *Theory Into Practice*, 211-215. doi:10.1080/00405848309543063
- Tadeu da Silva, T. (2010). *Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo* (3.ª ed.). Belo Horizonte: Antêtica.
- Taubman, P. M. (2009). *Teaching by Numbers: Deconstructing the Discourse of Standards and Accountability in Education*. Routledge: New York.
- Torrance, H. (2011). Using Assessment to Drive Reform of the Schooling: Time to Stop Pursuing the Chimera? *British Journal of Educational Studies*, 59(4), 459-485.
- Torrance, H. (2012). Formative assessment at the crossroads: conformance, deformative and transformative assessment. *Oxford Review of Education*, 38(3), 323-342. doi:10.1080/03054985.2012.689693
- Torrance, H. (2017). Blaming the victim: assessment, examinations, and the responsabilisation of students and teachers in neo-liberal governance. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 38(1), 83-96. doi:10.1080/01596306.2015.1104854
- Torrance, H. (2018). The Return to Final Paper Examining in English National Curriculum Assessment and School Examinations Issues of Validity, Accountability and Politics. *British Journal of Educational Studies*, 66(1), 3-27. doi:10.1080/00071005.2017.1322683
- Torres Santomé, J. (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed.
- Torres Santomé, J. (2007). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (2017). *Políticas educativas y construcción de personalidades neoliberales y neocolonialistas*. Madrid: Morata.
- Tyler, R. W. (1976). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Varela de Freitas, C. M. (2019). Flexibilidade curricular em análise: da oportunidade a uma prática consistente. Em J. C. Morgado, I. C. Viana, & J. A. Pacheco, *Currículo, Inovação e Flexibilização* (pp. 25-48). De Facto: Santo Tirso.
- Vasconcellos, A. F. (2015). *Uma escola nova na Bélgica*. (C. Meireles-Coelho, A. Cotovia, & L. Ferreira, trads.) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Vural, L. (2016). Instructional Methods. Em C. Akdeniz (ed.), *Instructional Process and Concepts in Theory and Practice: Improving the Teaching Process* (pp. 107-146). Singapore: Springer. doi:10.1007/978-981-10-2519-8_2
- Walker, R. (2017). Student-centred Approaches to Planning in Primary and Secondary Schools. Em B. Gobby, & R. Walker (edits.), *Powers of curriculum: sociological perspectives on education* (pp. 445-470). South Melbourne: Oxford University Press.
- Young, M. (1998). *The Curriculum of the Future*. London: Falmer Press.
- Young, M. F. (2010). *Conhecimento e Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Young, M. (2016). Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI. *Cadernos de Pesquisa*, 46(159), 18-37. doi:10.1590/198053143533
- Zabalza, M. A. (2000). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola* (5.ª ed.). Lisboa: ASA.
- Zabalza, M. A. (2017). *Competencias docentes del profesorado universitario: Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

