



**Avaliação e projectos  
curriculares de escola  
e/ou de turma**

## **Avaliação e projectos curriculares de escola e/ou de turma**

*Carlinda Leite*

Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

### **Razões que justificam os projectos curriculares de escola e/ou de turma**

A introdução, nos processos de gestão do currículo, do desafio para que as escolas e os professores concebam e desenvolvam projectos curriculares tem subjacente a crença de que o envolvimento dos agentes educativos locais nos processos de decisão sobre o currículo permite intervenções educativas mais adequadas às situações reais do que quando se opta por um currículo uniforme para todo o território nacional e para todos os contextos. Pretende-se instituir uma gestão participada pelos diversos intervenientes na educação escolar e que rompa com a tradicional organização em que as estruturas centrais do Ministério da Educação definem, em pormenor, todos os elementos que configuram esse currículo, tais como: intenções que o orientam; objectivos que deve perseguir; disciplinas que o compõem; modos de organização do saber dessas disciplinas; conteúdos detalhados de cada uma delas; metodologias a seguir e actividades a desenvolver; recursos e instrumentos de trabalho a utilizar; organização do tempo; modos, procedimentos e instrumentos de avaliação; modos de organização dos alunos e dos professores; organização dos espaços escolares; etc..

Em extremo, um currículo organizado nesta orientação centralizada levaria a que todas as escolas portuguesas, num mesmo dia e à mesma hora, estivessem a realizar as mesmas actividades, a utilizar os mesmos materiais e a seguir as mesmas estratégias, como se apenas de uma se tratasse.

São as críticas que ao longo dos anos se foram fazendo a um "currículo de tamanho único e pronto a vestir"<sup>1</sup>, bem como a constatação dos efeitos por ele produzidos, que justificam um modelo de organização e de gestão com base em projectos curriculares concebidos pelas escolas e pelas equipas de professores que trabalham com o mesmo grupo de alunos. Acredita-se, portanto, que esta intervenção permitirá às escolas e aos professores incorporarem o conhecimento que têm sobre os alunos, sobre a comunidade em que se inserem, sobre os recursos e limitações que possuem na concepção de projectos e na escolha de caminhos a seguir para concretizar os princípios que os orientam.

### A avaliação diagnóstica como ponto de partida para a concepção e desenvolvimento de projectos curriculares

Para que os projectos curriculares cumpram o requisito de terem em conta as situações reais, é necessário realizar um diagnóstico que sirva de base às opções que se fazem. Por isso, podemos dizer que a avaliação diagnóstica é um ponto de partida para a concepção e desenvolvimento de qualquer projecto curricular de escola (P.C.E.) e/ou de turma (P.C.T.). É evidente que esta avaliação é algo que não se esgota no momento inicial de concepção do projecto, ou seja, uma avaliação que se faz apenas no início do ano para, no caso do P.C.T., caracterizar a turma mas a que não mais se recorre ao longo dos processos de desenvolvimento desse projecto.

Uma avaliação diagnóstica justifica-se sempre que se pretende identificar o ponto de partida, quer ele seja em relação às características do contexto e da comunidade em que se insere a escola, quer às características da turma e dos seus alunos, quer aos conhecimentos que possuem sobre assuntos relacionados com os conteúdos curriculares e às competências que desenvolveram. Por exemplo: se vai ser iniciado o

<sup>1</sup> Expressão usada por Formosinho, J. (ver Formosinho, 1987. "O currículo pronto a vestir de tamanho único", *Insucesso escolar em questão*, Braga: Universidade do Minho).



estudo da Alimentação ou do Património Histórico Português há que fazer uma avaliação diagnóstica que permita analisar que contacto que os alunos tiveram, ou têm, com estes assuntos, o que sobre eles já foi trabalhado, como foram trabalhados esses assuntos e que competências desenvolveram, o que já sabem os alunos mobilizar, etc.. E deverá ser a partir deste diagnóstico que serão estruturados os procedimentos curriculares seguintes, ou seja, será a partir dele que deverão ser delineadas estratégias de diferenciação pedagógica, seleccionados instrumentos para o desenvolvimento do currículo e definidos momentos e procedimentos de avaliação.

É este diagnóstico que apoia o desenvolvimento de projectos curriculares que adequam o currículo nacional às situações locais e que, simultaneamente, permite que esses projectos favoreçam uma organização que cumpra o requisito da aprendizagem em hélice, ou seja, de uma aprendizagem em que os conhecimentos, numa articulação vertical, vão sendo progressivamente aprofundados, ao longo dos anos de escolaridade e ganhando novos sentidos. E é também o recurso ao diagnóstico que permite concretizar as ideias daqueles que sustentam que a aprendizagem e a integração do saber e do ser têm mais probabilidades de ocorrer e de ser de melhor qualidade quando se parte do que nos é familiar e próximo para integrarmos novas aprendizagens e para ampliarmos competências. Ou seja, o recurso a uma avaliação diagnóstica, partilhada entre professores e alunos, pode contribuir para que sejam identificados os "âncoras" para novas aprendizagens<sup>2</sup> e os pontos de partida para níveis de desenvolvimento de competências.

É esta concepção de diagnóstico que justifica a sua inclusão nas práticas de avaliação formativa, isto é, nos procedimentos que recorrem à obtenção de dados para *regular* processos, *reforçar* êxitos e *gerar* aprendizagens. E são também estas razões que justificam que o despacho que regula a avaliação das aprendizagens dos alunos no ensino básico

<sup>2</sup> Ver a este propósito, entre outros, Ausubel, D. P. e al. (1978). *Educational Psychology. A cognitive view*, New York: Winston



(despacho normativo nº 30/2001) aponte a avaliação formativa como principal modalidade de avaliação do ensino básico e realce a vertente de diagnóstico nela incluída:

- "a avaliação formativa é a primeira modalidade de avaliação do ensino básico, assume carácter contínuo e sistemático e visa a regulação do ensino e da aprendizagem recorrendo a uma variedade de instrumentos de recolha de informação, de acordo com a natureza das aprendizagens e dos contextos onde ocorrem" (art. 16);
- "a avaliação formativa inclui uma vertente de diagnóstico tendo em vista a elaboração e adequação do projecto curricular de turma e conduzindo à adopção de estratégias de diferenciação pedagógica" (art. 17).

Reforce-se que, para que a avaliação contribua para a melhoria da qualidade dos projectos curriculares e da formação que no quadro deles ocorre, é necessário que ela esteja presente ao longo do desenvolvimento dos projectos e deverá nela envolver os diversos protagonistas (equipa de professores, alunos, etc.). Também talvez por isso o despacho de avaliação (despacho nº 30/2001) refira que "a avaliação formativa é da responsabilidade de cada professor, em diálogo com os alunos e em colaboração com os outros professores, designadamente no âmbito dos órgãos colectivos que concebem e gerem o respectivo projecto curricular e, ainda, sempre que necessário, com os serviços especializados de apoio educativo e os encarregados de educação, devendo ocorrer, quando tal se justifique, a registos estruturados" (art. 19). Quanto aos instrumentos para a realização deste diagnóstico, eles não terão, forçosamente, de se limitar aos testes escritos; deverão ser diversificados nos processos de recolha de informações embora podendo, sempre que possível, implicar procedimentos de registo escrito que facilitem a sistematização dessas informações e propiciem momentos de reflexão.

## O acompanhamento avaliativo dos projectos curriculares

Como tem sido dito, o reconhecimento às escolas e aos professores de competências para conceberem e desenvolverem projectos curriculares tem subjacente a ideia da escola enquanto "instituição curricularmente inteligente" (Leite, 2000), isto é, uma instituição que "tem uma visão ampla da missão a exercer, tem consciência dos princípios que a orientam e que desenvolve uma cultura escolar que facilita colaborações comprometidas de toda a comunidade nos processos ... que dão coerência e sentido às orientações curriculares de âmbito nacional. Por isso, uma escola curricularmente inteligente desenvolve processos de auto-análise das experiências de ensino, desenvolve um diálogo horizontal e vertical entre professores, estimula o confronto de opiniões e incentiva e valoriza o envolvimento de toda a equipa em processos de investigação sobre as práticas, processos esses indutores de inovação"<sup>3</sup>.

Em síntese, e reforçando a ideia do início deste texto, o modelo de gestão do currículo que recorre a projectos curriculares de escola e de turma assenta no reconhecimento da importância que podem ter as instituições e os actores educativos locais na definição de sentidos para o currículo nacional, de acordo com os contextos onde se vai concretizar. E esta gestão pressupõe o recurso a um conjunto de processos que acompanhem os projectos, enquanto actividade de avaliação, e que permitam ampliar as representações que os elementos neles envolvidos têm das suas intenções e das acções que se vão desenvolvendo, pois isso promoverá uma maior coerência e racionalidade a essas acções. Não se trata, portanto, de uma avaliação que é realizada apenas numa etapa final mas, sim, de um procedimento avaliativo que vai acompanhando os processos de concepção e de desenvolvimento do projecto e que vai mobilizando toda a equipa em torno de reflexões sobre os efeitos que se vão gerando e que serve de referência para as decisões que se vão tomando.

<sup>3</sup> Leite, C. (2000). "A figura do 'amigo crítico' no assessoramento/desenvolvimento de escolas curricularmente inteligentes", Faro: 5º Congresso da SPCE, doc. polic., p. 4.

É tendo por base estas ideias que se justifica que uma das finalidades da avaliação seja "apoiar o processo educativo de modo a sustentar o sucesso de todos os alunos, permitindo o reajustamento dos projectos curriculares de escola e de turma, nomeadamente, quanto à selecção de metodologias e recursos, em função das necessidades educativas dos alunos" (art. 3º).

Por outro lado, é o recurso a práticas de avaliação como as que aqui têm sido referidas que a tornam, simultaneamente, um dispositivo de formação da equipa envolvida no projecto e são elas que favorecem a planificação de acções que reforçam os efeitos positivos e alteram os não desejados. A avaliação é um processo organizado de acompanhamento, de observação e de interpretação dos efeitos de uma acção, que visa guiar as decisões necessárias ao bom funcionamento dessa acção. Autores vários<sup>4</sup> têm lembrado que o que confere validade à avaliação é o facto de ela ser um processo de reflexão e de se abrir ao imprevisto, em vez de ficar agarrada apenas aos efeitos à partida previstos que, por o serem, podem correr o risco de tendenciosos e impedirem a valorização de situações positivas para a formação e, neste caso, para a educação escolar. E quando o que está em causa é o desenvolvimento de competências, e não apenas cumprir objectivos olhados como etapas terminais, estas formas de concretizar a avaliação ficam reforçadas.

Parlett e Hamilton, já na década de 70, defendiam a prática de uma "avaliação iluminativa", ou seja, uma alternativa ao modelo clássico de avaliar e que tivesse em conta o processo educativo como um todo, e o iluminasse, por forma a permitir compreender a complexidade das situações escolares. O princípio da escola como local de reelaboração curricular e dos professores como configuradores do currículo reforça esta ideia e exige o recurso a processos de avaliação que:

- favoreçam o conhecimento dos contextos, das situações e dos grupos a que vão dizer respeito os projectos curriculares;
- iluminem o que vai ocorrendo e os efeitos que vão sendo gerados, por forma a serem obtidos dados que apoiem as tomadas de decisão;
- sejam assumidos e partilhados por toda a equipa educativa e por todo o grupo, pois esse é um factor que facilita a tomada de decisões que dão sentido e coerência ao currículo nacional e fazem da escola uma instituição curricularmente inteligente.

<sup>4</sup> Entre esses autores, lembramos. Ardoino, J. e Berger, G. (1986). "L'évaluation comme interpretation", *Pour*, nº 107, pp. 120-127; Abrecht, R. (1992). *A avaliação formativa*, Porto: Edições ASA; Nunziati, G. (1990). "Para construir um dispositivo de avaliação formadora", *Cahiers Pédagogiques*, nº 280.