

## Para uma clarificação de conceitos que atravessam “A Prestação do Serviço Educativo”, do processo de avaliação externa de escolas

Carlinda Leite  
Universidade do Porto

José Augusto Pacheco  
Universidade do Minho

### Introdução

#### 1. Dados dos relatórios de Avaliação Externa de escolas

Se fotograficamente, na busca da descrição de uma primeiro olhar geral, fossem comparados os resultados de avaliação das escolas (n=560), nos anos lectivos 2007/08 e 2008/09 (quadro I), dir-se-ia que os relatórios de avaliação externa evidenciam uma escola pública muito positivamente avaliada (Quadro I):

Quadro I – Resultados globais da avaliação de escolas. Relatórios Avaliação Externa 2007/2008; 2008/09.

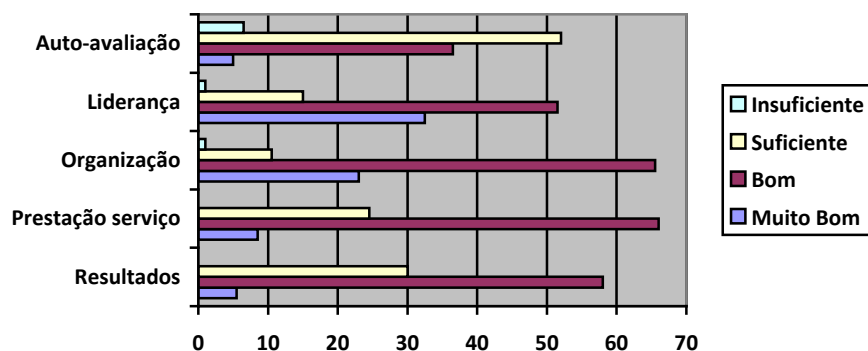
Classificação	Resultados		Prestação serviço educativo		Organização e gestão escolar		Liderança		Capacidade auto-regulação e melhoria da escola	
	2007/08	2008/9	2007/08	2008/9	2007/08	2008/9	2007/08	2008/9	2007/08	2008/9
<b>Muito Bom</b>	4%	7%	10%	9%	24%	22%	32%	33%	6%	4%
<b>Bom</b>	56%	60%	59%	73%	64%	67%	52%	51%	37%	36%
<b>Suficiente</b>	37%	33%	31%	18%	11%	10%	15%	15%	50%	54%
<b>Insuficiente</b>	0%	0%	0%	0%	1%	1%	1%	1%	7%	6%
<b>Total</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(Fonte: Portugal, Inspeção Geral da Educação, 2009a; 2009b).

A observação destes resultados revela que, pelo cálculo médio das classificações de “Muito Bom” e “Bom” (Fig.1), os valores são muito elevados na “Organização e

gestão escolar” (88,5%), na “Liderança” (84%), na “Prestação do serviço educativo” (74,5%) e elevados nos “Resultados” (63,5%). A classificação de “Suficiente” é significativa na “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola” (52%) e nos “Resultados” (30%), com ênfase, também, para a “Prestação do serviço educativo” (24,5%) e para a “Liderança” (15%). Na classificação de “Insuficiente” torna-se notória os resultados atribuídos ao domínio “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola” (6,5%).

Fig.1 - Resultados globais médios da avaliação de escolas. Relatórios Avaliação Externa 2007/2008; 2008/09.



(Fonte: Portugal, Inspeção Geral da Educação, 2009a; 2009b).

Ainda na comparação dos dados, nos anos lectivos 2007/08 e 2008/09, e tendo como objecto de análise, o domínio “Prestação do serviço educativo” (Quadro II), regista-se que há uma melhoria, em 13%, na classificação conjunta de “Muito Bom” e “Bom, com resultados quase idênticos nos quatro critérios. Regista-se, também, sem a existência de desvios significativos, quer um acréscimo percentual na “Articulação e Sequencialidade” (9%) e na “Abrangência do Currículo” (4%) relativamente às mesmas classificações, quer uma diminuição percentual no critério “Acompanhamento da prática lectiva” (4%), quer, ainda, a mesma avaliação no critério “Diferenciação e apoios”.

Por outro lado, a negatividade dos resultados, ao nível da classificação de “Insuficiente” é insignificante, se bem que a “Articulação e sequencialidade” seja o critério com registos mais evidentes (2,5% nos dois anos), seguido dos critérios “Acompanhamento da prática lectiva” (1%) e “Abrangência do currículo” (1%).

Quadro II – Resultados do domínio “Prestação do Serviço Educativo”. Relatórios Avaliação Externa 2007/2008; 2008/09.

Classificação	Domínio		Articulação		Acompanhamento		Diferenciação		Abrangência	
	2007/08	2008/9	2007/08	2008/9	2007/08	2008/9	2007/08	2008/9	2007/08	2008/9
<b>Muito Bom</b>	10%	9%	7%	7%	2%	1%	29%	32%	22%	22%
<b>Bom</b>	59%	73%	41%	50%	34%	30%	60%	57%	61%	65%
<b>Suficiente</b>	31%	18%	49%	41%	63%	67%	11%	11%	16%	12%
<b>Insuficiente</b>	0%	0%	3%	2%	1%	2%	0%	0%	1%	1%
<b>Total</b>	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

(Fonte: Portugal, Inspeção Geral da Educação, 2009a; 2009b).

A análise dos resultados do domínio “Prestação do serviço educativo”, expressos nos relatórios de avaliação externa das escolas, no ano lectivo 2008/09, evidencia a existência de uma similaridade configuracional em todos os critérios e no próprio domínio, sendo que a classificação é muito relevante (82%). Quer dizer, pois, que no cômputo geral da avaliação das escolas, a prestação do serviço educativo contribui, de forma decisiva, para a positividade da avaliação, ficando à frente dos critérios “Resultados” (67%) e “Capacidade de auto-regulação e melhoria da escola” (40%) e próximo dos critérios “Organização e gestão escolar” (89%) e “Liderança” (84%).

O domínio “prestação do serviço educativo” tem sido um dos pontos fracos da enunciação avaliativa identificados nos relatórios de avaliação externa das escolas, sobretudo nos critérios (factores) “articulação e sequencialidade” e “acompanhamento da prática lectiva em sala de aula”. Porém, no cômputo dos critérios, que incluem a “diferenciação e apoios” e a “abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem”, o domínio é avaliado positivamente: 10% (Muito Bom); 59% (Bom); 31% (Suficiente) (Quadro I):

Quadro I – Resultados globais da avaliação externa de escolas.

Classificação	Resultados	Prestação serviço educativo	Organização e gestão escolar	Liderança	Capacidade auto-regulação e melhoria da escola
Muito Bom	4%	10%	24%	32%	6%
Bom	56%	59%	64%	52%	37%
Suficiente	37%	31%	11%	15%	50%
Insuficiente	0%	0%	1%	1%	7%
Total	100%	100%	100%	100%	100%

(Fonte: Portugal, Inspeção Geral da Educação, 2009).

Pretende-se, com este texto, discutir conceitos que são fundamentais para a avaliação das escolas, nomeadamente: articulação, sequencialidade, continuidade, diferenciação, apoio, supervisão, acompanhamento da prática lectiva, abrangência, extensão, integração e relevância.

### 1. Prestação do serviço educativo

Tal como está formulado no modelo de avaliação, a prestação do serviço educativo incide em questões marcadamente curriculares, com uma forte ligação a aspectos relativos à docência, à metodologia e à interacção organizacional. A noção de serviço educativo abrange, por conseguinte, princípios da organização curricular, que traduzem ideias bem definidas sobre o modo de estruturar o processo de desenvolvimento do currículo.

Com base na organização curricular prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo<sup>1</sup>, identificam-se estes três princípios gerais: i) *globalidade da acção educativa* – que determina o reforço das componentes de socialização e estimulação, devendo estas ter um peso equilibrado em relação à componente institucional; ii) *flexibilidade curricular* – pela abertura, nos planos curriculares de âmbito nacional, de espaço para a introdução de componentes de âmbito regional e local; iii) *integração das actividades educativas* – através da programação de actividades de complemento curricular que visem o desenvolvimento dos alunos, a ocupação de tempos livre e a integração comunitária.

<sup>1</sup> cf. Lei 14/89, de 14 de Outubro.

Ao nível dos princípios específicos da “organização e gestão do currículo”, verifica-se que, no ensino básico<sup>2</sup>, a noção de sequencialidade é utilizada para traduzir a ideia de continuidade entre os ciclos e a noção de articulação refere-se à conexão do ensino com o ensino secundário. O mesmo conceito de articulação é utilizado para o ensino secundário<sup>3</sup>, agora em conexão com o ensino básico e o ensino superior, não sendo feita qualquer referência à noção sequencialidade.

Estes princípios têm justificado medidas de organização do sistema educativo e apoiado a definição de critérios de estruturação da educação escolar, correspondendo a opções concretas em termos do que deve ser a função da escola. Além disso, visam a implementação de um currículo assumido num sentido amplo, congregando a actividade educativa da escola.

---

<sup>2</sup> cf. art. 3º, Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro: “a) Coerência e sequencialidade entre os três ciclos do ensino básico e articulação destes com o ensino secundário; b) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua o elemento regulador do ensino e da aprendizagem; c) Existência de áreas curriculares disciplinares e não disciplinares, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, através da articulação e da contextualização dos saberes; d) Integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares; e) Valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas, em particular, e com carácter obrigatório, no ensino das ciências, promovendo a integração das dimensões teórica e prática; f) Racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos; g) Reconhecimento da autonomia da escola no sentido da definição de um projecto de desenvolvimento do currículo adequado ao seu contexto e integrado no respectivo projecto educativo; h) Valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e actividades de aprendizagem, em particular com recurso a tecnologias de informação e comunicação, visando favorecer o desenvolvimento de competências numa perspectiva de formação ao longo da vida ;i) Diversidade de ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, por forma a assegurar que todos possam desenvolver as competências essenciais e estruturantes definidas para cada um dos ciclos e concluir a escolaridade obrigatória.

<sup>3</sup> cf. art. 4º, Decreto-lei 6/2001, de 26 de Março: “a) Articulação com o ciclo de escolaridade anterior, entre formações de nível secundário, com o ensino superior e entre as necessidades de desenvolvimento individual e as exigências impostas por estratégias de desenvolvimento do País; b) Flexibilidade na construção de percursos formativos; c) Permeabilidade, facilitando a reorientação do percurso escolar ao aluno; d) Integração do currículo e da avaliação, assegurando que esta constitua elemento regulador do ensino e da aprendizagem; e) Transversalidade da educação para a cidadania e da valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares; f) Valorização da aprendizagem das tecnologias da informação e comunicação; g) favorecimento da integração das dimensões teórica e prática dos saberes, através da valorização das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas e da criação de espaços curriculares de confluência e integração de saberes e competências adquiridos ao longo de cada curso; h) Enriquecimento das aprendizagens, através do alargamento da oferta de disciplinas, em função do projecto educativo da escola, e da possibilidade de os alunos diversificarem e alargarem a sua formação, no respeito pela autonomia da escola; i) Equilíbrio na distribuição das cargas horárias de cada um dos três anos lectivos; j) Racionalidade da carga horária lectiva semanal; l) Alargamento da duração dos tempos lectivos, de forma a permitir maior diversidade de metodologias e estratégias de ensino e melhor consolidação das aprendizagens”.

## 2. Articulação e sequencialidade curriculares

No âmbito do processo de desenvolvimento do currículo, a noção de *articulação* traduz a ideia de associação, relação, interligação, conexão entre contextos, actores e órgãos de gestão e administração. Por outro lado, a noção de *sequencialidade* remete para a ideia de sucessão, continuidade e ordem, que faz a ligação de um antes e de um depois. Em termos curriculares, estes dois conceitos são utilizados de forma conjunta, ainda que na caracterização normativa da estrutura curricular portuguesa se encontre mais a palavra articulação do que a palavra sequencialidade. Tanto uma como outra são palavras que incorporam a ideia de integração, conferindo o sentido mais amplo de rede ou de teia, cuja tessitura envolve o curricular, o territorial, o multidimensional e o multiprofissional.

O conceito de *transição* diz respeito a mudanças que se verificam no processo de desenvolvimento do currículo e que são suficientemente significativas para modificar a caracterização dos percursos de aprendizagem, caso dos planos curriculares, dos programas, das metodologias, dos critérios de avaliação, dos estilos de ensino e dos contextos de acção educativa.

A utilização conjunta dos três conceitos (articulação, sequencialidade e transição) pode levar à noção de *continuidade* curricular, ou seja, ao equilíbrio, à consistência, à abrangência, à relevância e à extensão que deve existir ao nível dos processos e práticas de construção do currículo.

Voltando-se à articulação, poder-se-ão identificar duas formas de a observar nas escolas:

- a) *articulação curricular vertical* (presente na continuidade de níveis/ciclos/anos, na hierarquia das decisões e no equilíbrio das componentes curriculares de formação e sua extensão);
- b) *articulação curricular horizontal* (observável na correspondência existente no interior de cada unidade e órgão, na transversalidade entre áreas/disciplinas de um mesmo ano de escolaridade e, ainda, na coerência entre as componentes de operacionalização do currículo).

Esta dupla articulação, de natureza diacrónica e sincrónica, contribui para a clarificação de processos e práticas de regulação do currículo, passando, obrigatoriamente, pela discussão das políticas curriculares, que estabelecem fronteiras e espaços de decisão ao nível da Administração central, da configuração e desenvolvimento dos projectos curriculares locais e da realização dos processos concretos de ensino-aprendizagem.

Da leitura dos normativos ao nível da estruturação do currículo para os ensinos básico e secundário, aceitar-se-á que a melhor representação gráfica da noção de articulação corresponderá a uma teia (fig.1):

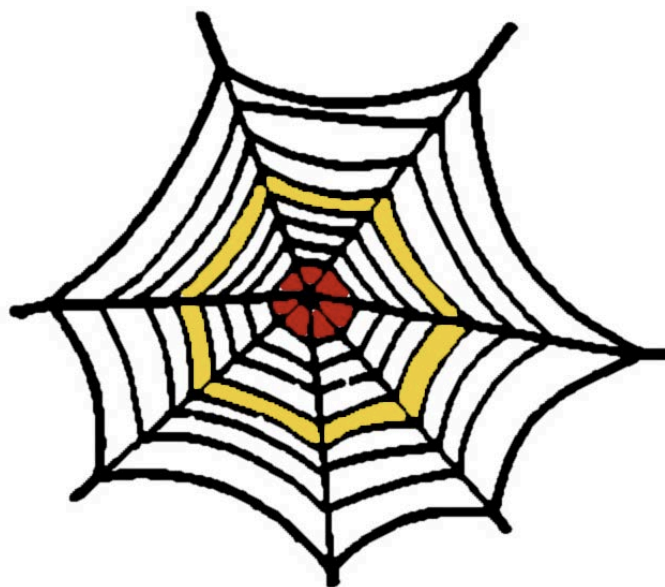


Fig. 1- Articulação curricular (vertical e horizontal)

Entender-se-á, assim, que a articulação tem uma vertente organizacional, curricular e pedagógica. A nível organizacional, a articulação encontra-se nas razões justificativas dos agrupamentos e surge directamente relacionada com as competências dos órgãos de gestão e supervisão. Para além da ligação entre unidades de estabelecimentos ao nível da educação pré-escolar, do ensino básico e do ensino secundário, em que deve existir a “articulação curricular entre níveis e ciclos educativos”<sup>4</sup>, a gestão curricular faz-se pela “promoção da cooperação entre docentes

---

<sup>4</sup> cf. alínea b), ponto 2, art. 6º, Decreto-lei 75/2008, de 22 de Abril.

dos agrupamentos, com representação dos grupos de recrutamento e áreas disciplinares”<sup>5</sup>.

Há, também, articulação da unidade de ensino com o município, no respeito das competências dos conselhos municipais de educação<sup>6</sup>, do coordenador de escola ou estabelecimento de educação pré-escolar com o director<sup>7</sup>, da escola com a direcção regional da educação e outras escolas da área<sup>8</sup> e da escola com as famílias<sup>9</sup>.

Se a articulação curricular se faz em função de contextos, territórios, órgãos e actores, admitir-se-á que a prestação do serviço educativo exige a formulação de actividades conjuntas entre escola e comunidade, no sentido de um território educativo, entre órgãos da Administração central e órgãos da escola, entre órgãos da administração e gestão da escola (Conselho Geral, Conselho Pedagógico<sup>10</sup> e órgãos de gestão intermédia – e nas componentes *inter* (quando se regista a pluralidade) e *intra* (com o registo da singularidade) - e entre professores/alunos/encarregados de educação e outros actores.

A natureza curricular da articulação identifica-se pela congruência existente entre planos curriculares, programas e projectos curriculares, com tudo o que significa na ligação das componentes de formação e suas áreas e/ou disciplinas, sendo directamente observável pela análise das actividades de programação, isto é, de territorialização de propostas gerais a lugares específicos.

As dimensões da articulação dizem respeito a planos curriculares, a programas, a orientações, a projectos, a planificações e a actividades, incluindo aspectos referentes à gestão e implementação do currículo, distribuídos por diferentes fases (desde o currículo prescrito até ao currículo avaliado).

É ao nível das actividades lectivas que mais se concretiza a articulação pedagógica, identificada com a sequencialidade dos percursos de aprendizagem dos alunos, em função de projectos específicos, decorrentes das áreas curriculares e das áreas curriculares não disciplinares e, de igual modo, das actividades de

---

<sup>5</sup> cf. pontos 1 e 2, art. 42º, Decreto –lei 75/2008.

<sup>6</sup> cf. ponto 2, art. 11º, Decreto –lei 75/2008.

<sup>7</sup> cf. alínea a) art. 41º, Decreto –lei 75/2008.

<sup>8</sup> cf. alínea c), art. 12º, Decreto –lei 43/1989.

<sup>9</sup> cf. ponto 1, art. 44º, Decreto –lei 75/2008.

<sup>10</sup> Compete ao Conselho Pedagógico “definir princípios gerais nos domínios da articulação e diversificação curricular, dos apoios e complementos educativos e das modalidades especiais de educação escolar (alínea g), art. 33º, Decreto –lei 75/2008.

enriquecimento curricular. Esta articulação observa-se nos diversos elementos de operacionalização do currículo (objectivos/competências, conteúdos, actividades e avaliação).

Sendo um conceito amplo, que inclui duas ideias estruturantes da organização curricular (totalidade e sequencialidade), a articulação curricular identifica-se como um princípio-chave do processo de desenvolvimento do currículo, exigindo quer a planificação e cooperação entre todos os decisores, situados nos diferentes contextos e níveis de construção do currículo, quer a partilha de posições convergentes, dentro da diversidade de propostas, relativamente ao que deve e pode ser o percurso de aprendizagem dos alunos em função da escolarização. Se a articulação horizontal funciona nas fronteiras de cada percurso, a articulação vertical diz respeito à interligação dos percursos, aos territórios em que estão localizados, aos contextos que os definem, a que correspondem fases distintas do currículo, e aos actores que neles participam (fig.2):

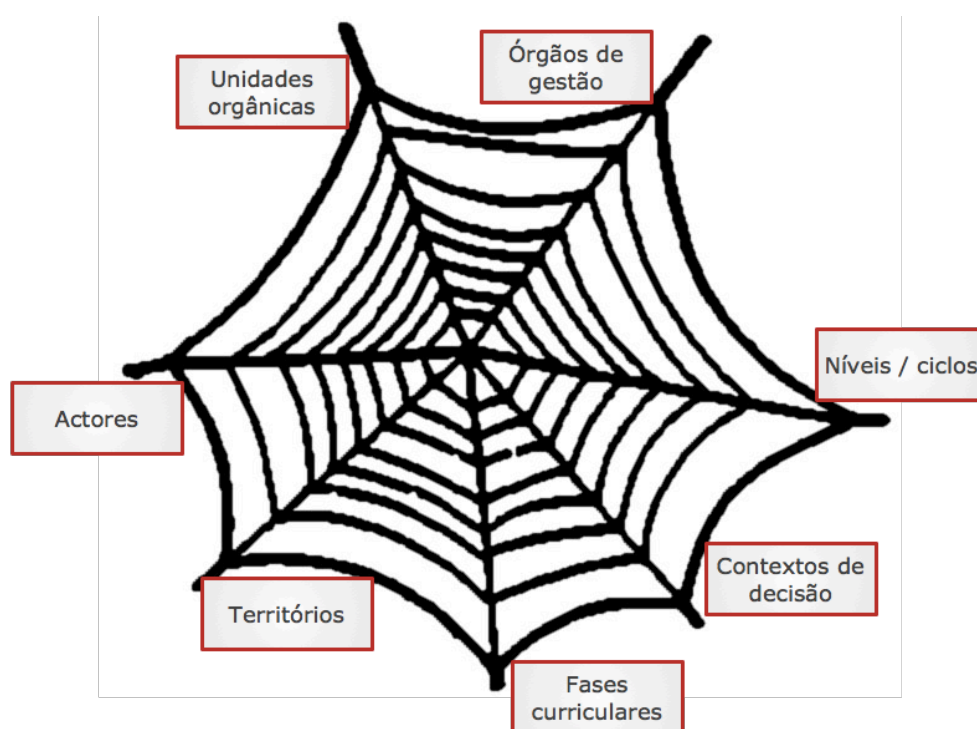


Fig. 2. Dimensões da articulação curricular

### **3. Acompanhamento da prática lectiva**

Sendo o currículo um projecto e/ou um plano, de acordo com o grau de abertura ou fechamento com que é concebido, realizado e avaliado, a sua construção faz-se a diversos níveis e em função de fases inter-relacionadas que lhe dão sentido, na linha, não necessariamente linear, que une os propósitos mais gerais às acções mais específicas. É neste contexto que a articulação – e, por conseguinte, todos os demais princípios de organização do currículo – exige colaboração e planificação. O processo de tomada de decisão curricular, em contexto escolar, está intrinsecamente associado ao trabalho docente, sendo que o ofício de professor se caracteriza pelo domínio de uma plêiade de saberes, de entre os quais podem ser referidos os que dizem respeito aos processos e práticas de desenvolvimento do currículo.

Com efeito, o desenvolvimento profissional docente exige a valorização tanto da acção curricular ao nível da previsão (programação e planificação, incluindo a construção de projectos) e da concretização (leccionação e avaliação), quanto da reflexão sobre a prática.

Uma outra questão que é fortemente valorizada é a da observação lectiva, sendo genericamente aceite o princípio da sua relevância científico-pedagógica. A ausência da supervisão lectiva pode ter efeitos na avaliação qualitativa dos docentes, não permitindo a introdução na sala de aula de olhares críticos, direccionados para uma vertente formadora. A observação será entendida, desse modo, como a introdução de olhares críticos que incidem tanto em conteúdos, ligados às áreas e/ou disciplinas, quanto em questões de ordem pedagógica. Por mais que as práticas curriculares estejam, ainda, subordinadas a lógicas de grupos disciplinares, sem que exista uma cultura de departamento devidamente apropriada pelos educadores e professores, tal como dados de investigação têm indicado, é ao nível do território do departamento curricular que a observação lectiva necessita de ser discutida no plano dos princípios (que finalidades e pressupostos?), da metodologia (quem, quando e como?) e da avaliação (que critérios?).

Com efeito, a argumentação em torno da observação de aulas, como mecanismo de acompanhamento da prática lectiva, só terá efeitos práticos no desenvolvimento profissional dos educadores e professores se for materializada através de uma

instrumentação (naturalista, focada...) que responda, de modo realista, a questões de operacionalização, sobretudo ao nível de quem observa e como observa. A adopção desta lógica de intervenção no espaço da sala de aula terá como consequência a rejeição desta ideia: o acompanhamento da prática lectiva é tanto mais útil e formador quanto mais informal for a sua instrumentação, devendo ser realizado através de diálogos informais entre os professores.

No sistema educativo português, e mais particularmente na organização curricular dos ensinos básico e secundário, e também da educação pré-escolar, a prestação do serviço educativo nem sempre é claramente visível na assunção, por parte dos órgãos de gestão e administração e dos próprios professores, de competências atribuídas no plano normativo. Ou seja: a apropriação indefinida de certas competências, por exemplo, a supervisão da prática lectiva, a realização da avaliação formativa, a transversalidade das aprendizagens, faz com que a legislação seja uma realidade muitas vezes incumprível, no terreno das escolas e das salas de aula, a não ser que sejam adoptados outros mecanismos de regulação, caso de determinados modelos de avaliação docente e de avaliação externa de escolas.

#### **4. Diferenciação e apoios**

A leitura do documento “quadro de referência para a avaliação de escolas e agrupamentos” indicia um entendimento do critério “diferenciação e apoios” na sua relação com processos quer de identificação de necessidades educativas e de capacidades de cada criança ou jovem, quer com os modos de positivamente lhes responder. Este mesmo entendimento parece decorrer do discurso da Lei de Bases do Sistema Educativo quando, na continuidade dos princípios definidos na Constituição da República Portuguesa, explicita como *responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares*<sup>11</sup>.

Como é evidente, a assunção deste compromisso implica a ruptura com a selecção escolar e o recurso a modos de trabalho pedagógico únicos, para dar lugar a

---

<sup>11</sup> cf. art. 2º da Lei 14/89, de 14 de Outubro.

processos de diferenciação pedagógica onde sejam criadas condições de valorização e de aprendizagem de todos os alunos. Neste sentido, há que entender a diferenciação como processo de individualização dos modos de ensinar traduzidos na adequação às características das crianças e jovens presentes nos espaços escolares e aos seus estilos cognitivos.

Diferenciar significa, pois, ter em conta os contextos onde se desenvolve o currículo e ter em conta os distintos pontos de partida dos alunos, de modo que todos atinjam o sucesso educacional e desenvolvam o máximo das suas potencialidades. Ou seja: não significa criar respostas de estatuto e níveis de reconhecimento social diferenciados. Por isso, o princípio de diferenciação tem sido associado ao desafio lançado pela UNESCO (declaração de Jontiem, 1990) para que até ao final do séc. XX se conseguisse uma “educação para todos - desafio este que foi novamente enunciado para esta primeira década do século XXI – e ao princípio da inclusão que ganhou projecção com o Tratado de Salamanca (1994), ao reclamar o direito das crianças e dos jovens com necessidades educativas específicas (NEE) a condições especiais de educação escolar.

A procura da concretização de uma educação democrática numa “escola de massas” tem vindo a conferir ao conceito de inclusão um entendimento mais amplo, onde se incorporam, para além das situações relativas necessidades educativas especiais<sup>12</sup>, as situações que decorrem da heterogeneidade das características e capacidades dos alunos e da diversidade sociocultural, nomeadamente as que justificam o recurso a planos de recuperação<sup>13</sup> e planos de desenvolvimento<sup>14</sup>. A ideia

---

<sup>12</sup> cf. Decreto-lei 3/2008, de 7 de Janeiro com as alterações introduzidas pela Lei 21 de 12 de Maio de 2008. Segundo este diploma legal os apoios especializados visam responder às necessidades educativas especiais dos alunos com limitações significativas ao nível da actividade e da participação, num ou vários domínios de vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais, de carácter permanente, resultando em dificuldades continuadas ao nível da comunicação, da aprendizagem, da mobilidade, da autonomia, do relacionamento interpessoal e da participação social. Os apoios especializados podem implicar a adaptação de estratégias, recursos, conteúdos, processos, procedimentos e instrumentos, bem como a utilização de tecnologias de apoio. Portanto, não se trata só de medidas para os alunos, mas também de medidas de mudança no contexto escolar.

<sup>13</sup> cf. ponto 2, Despacho Normativo nº 50/2005 que refere: “2 – O plano de recuperação é aplicável aos alunos que revelam dificuldades de aprendizagem em qualquer disciplina, área curricular disciplinar ou não disciplinar”; “3 – O plano de recuperação pode integrar, entre outras, as seguintes modalidades: a) pedagogia diferenciada na sala de aula; b) programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; c) actividades de compensação em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo; d) aulas de recuperação; e) actividades de ensino específico da língua portuguesa para alunos oriundos de países estrangeiros”

que matricia este entendimento reside no reconhecimento de que uma das missões da escola é contribuir para a promoção da justiça social, sendo, por isso, necessário criar condições que ofereçam apoios acrescidos a todos aqueles que deles necessitem.

É no âmbito desta perspectiva que associada à ideia de diferenciação há a de apoio, que reconhece o direito a medidas que promovam a aprendizagem de todas as crianças e jovens. Este direito decorre do facto da sociedade ser diversa e de se constatar que a população que frequenta os espaços escolares tem diferentes capitais culturais, diferentes tipos de inteligência, diferentes expectativas face à educação escolar e diferentes necessidades, ainda que todos devam ter as mesmas oportunidades de se apropriarem dos conhecimentos socialmente reconhecidos e desenvolverem competências essenciais à vida em sociedade. É este direito que justifica o recurso aos apoios educativos.

Neste entendimento, é pressuposto que os processos de desenvolvimento curricular sejam contextualizados em função das características do meio em que se situa a escola, dos pontos de partida dos alunos que a frequentam<sup>15</sup> e dos recursos e limitações existentes. Ou seja, esta contextualização implica uma forte relação com o local traduzida na atenção, entre outros aspectos, a: “onde se ensina”, “quem ensina/quem está a aprender”, “como se ensina/como se promove a aprendizagem”, “que recursos se mobilizam”, “como são capitalizadas as experiências diversas dos alunos”, “que relações são estabelecidas com o currículo nacional”.

Por outro lado, o compromisso da igualdade de oportunidades de sucesso<sup>16</sup>, apesar de não totalmente concretizado, tem também vindo a contribuir para substituir a ideia de que a educação escolar se destina apenas a alguns pela que a considera um direito de todos. E é na intenção de concretizar o compromisso de uma *escola com todos e para todos* que se justifica a reconfiguração do currículo nacional aos contextos locais. Para isso, neste processo de adequação/recontextualização, o currículo tem de incorporar os saberes e as culturas locais, tendo por referência os

---

<sup>14</sup> cf. ponto 5, Despacho Normativo nº 50/2005 que refere: “2 – O plano de desenvolvimento é aplicável aos alunos que revelem capacidades excepcionais de aprendizagem”; “3 - O plano de desenvolvimento pode integrar, entre outras, as seguintes modalidades: a) pedagogia diferenciada na sala de aula; b) programas de tutoria para apoio a estratégias de estudo, orientação e aconselhamento do aluno; c) actividades de enriquecimento em qualquer momento do ano lectivo ou no início de um novo ciclo

<sup>15</sup> cf. Decreto-lei 6/2001, de 18 de Janeiro

<sup>16</sup> cf. ponto 2, art.2º, Lei 14/89, de 14 de Outubro.

interesses e as características da comunidade educativa e da população escolar e recorrendo a acções que criem nos alunos o gosto por aprender. A figura 3 pretende ilustrar esta relação entre o currículo prescrito a nível nacional e o resultado do currículo reconstruído a nível local de modo a concretizar processos de diferenciação pedagógica.

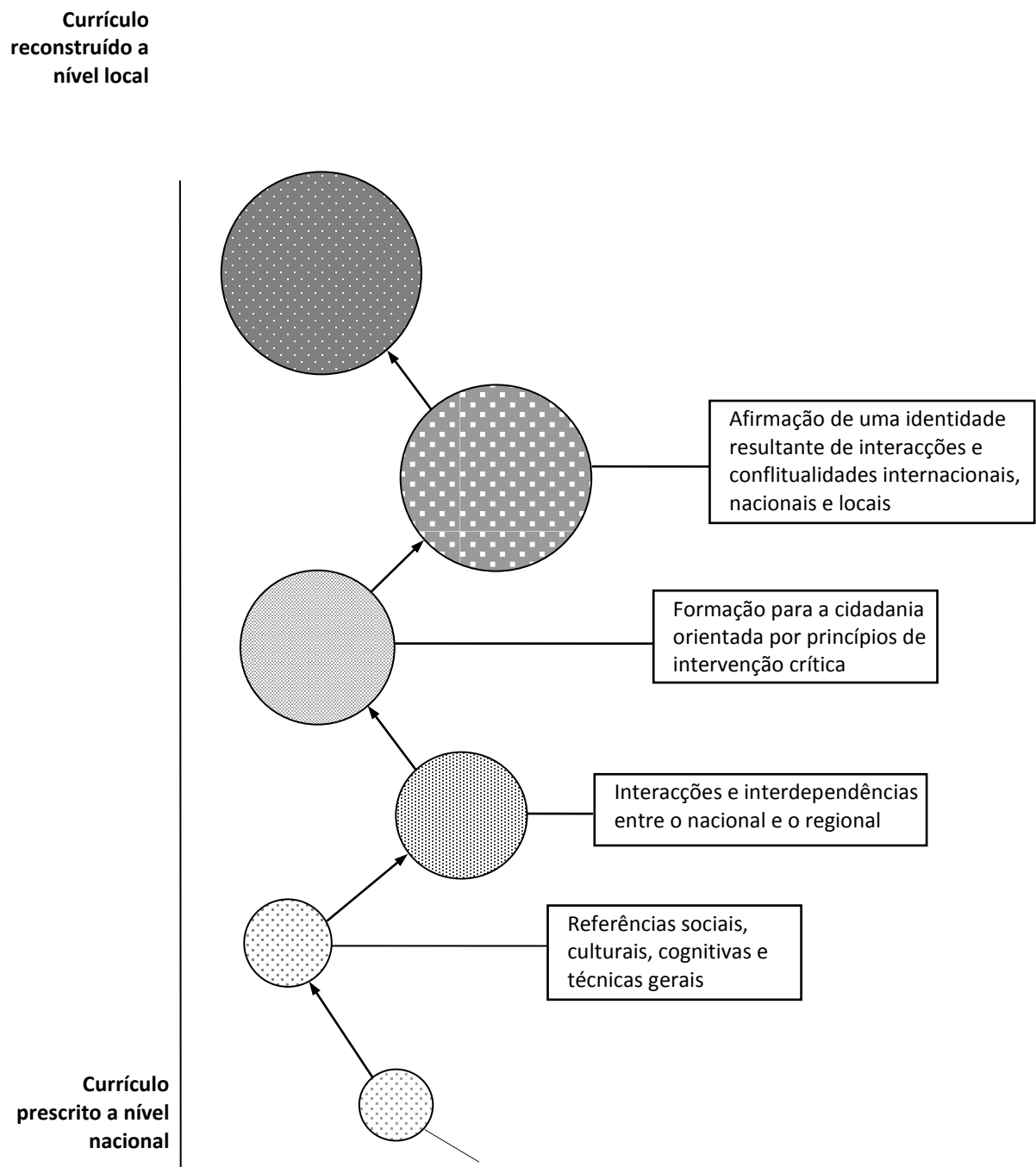


Fig. 3. Relação entre o currículo nacional e o currículo local (Leite, 2002: 102)

Como é evidente, esta adequação coloca às escolas e aos profissionais de educação novas exigências que implicam uma atenção acrescida aos processos de articulação e gestão do currículo, respondendo positivamente à diversidade das populações escolares.

Neste contexto, a ideia de apoio tem subjacente o reconhecimento da educação escolar quer como um direito, quer como um pilar em que se devem estruturar as políticas educativas para promover o desenvolvimento das sociedades. É o reconhecimento de que a sociedade é diversa e que as crianças e jovens, que frequentam os espaços escolares, têm diferentes capitais culturais, diferentes tipos de inteligência, diferentes expectativas face à educação escolar e diferentes necessidades, ainda que todos devam ter as mesmas oportunidades de se apropriarem dos conhecimentos socialmente reconhecidos e desenvolverem competências essenciais à vida em sociedade. É este direito que justifica o recurso aos apoios educativos.

Neste entendimento, é pressuposto que os processos de desenvolvimento curricular sejam contextualizados em função das características do meio em que se situa a escola, dos pontos de partida dos alunos que a frequentam e dos recursos e limitações existentes. Ou seja, esta contextualização implica, entre outros aspectos, o estabelecimento de relações entre “onde se ensina”, “quem ensina/quem está a aprender” e “como se ensina/como se promove a aprendizagem”.

## **5. Abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem**

O critério “abrangência do currículo e valorização dos saberes e da aprendizagem” remete para discursos inconformados com o privilégio, na educação escolar, da transmissão de um conhecimento existente na intenção da mera manutenção da herança cultural. Além disso, sublinha que a educação escolar não se pode limitar a conferir um saber no domínio das disciplinas clássicas, devendo, pelo contrário, ampliar outros saberes e promover a criação de condições que, num

comprometimento com questões de ordem social, permitam o desenvolvimento de competências sociais e de uma aprendizagem contínua.

É no quadro deste entendimento que se justifica a necessidade de a escola se abrir à comunidade educativa e de com ela interagir, formando o que tem sido designado por “cidade educativa” e “cidade educadora”. E é neste entendimento que a escola tem de aprofundar dinâmicas em que se assuma como uma instituição que, juntamente com as outras instituições da comunidade, se co-responsabiliza pela tarefa de formar e de educar crianças, jovens e adultos dessa comunidade.

Como se depreende, a concepção da educação como um acto socialmente comprometido exige processos educacionais e curriculares que vão para além do espaço tradicional da “sala de aula” e que se ajusta a posturas profissionais docentes e ao exercício de um trabalho colectivo, tanto com a comunidade interna à instituição escolar como à comunidade alargada ao território social envolvente. E o reconhecimento da importância de atitudes de co-responsabilização exige o recurso a procedimentos colectivamente partilhados na tomada de decisões.

A par deste entendimento do acto de educar, a utilidade social dos saberes escolares constitui um desafio para a organização e o desenvolvimento do currículo, viabilizando a aprendizagem significativa e holística. A visão holística assenta em princípios de interdependência, apontando para uma educação global que dê conta das realidades próximas (pessoal e local), a par das realidades regionais, nacionais e mundiais. Acredita-se que os currículos centrados nesta visão holística permitem que as crianças e os jovens partam de uma percepção geral das situações e nelas integrem as suas experiências e saberes do quotidiano, proporcionando-lhes perspectivas de interdependência e mecanismos de uma compreensão mais ampla das realidades que as circundam e onde se espera que tenham posições intervenientes.

É com base nestes argumentos que o conhecimento produzido no campo curricular tem vindo a sustentar a necessidade da valorização de experiências significativas, bem como das aprendizagens experimentais nas diferentes áreas e disciplinas. Tais aprendizagens, sempre entendidas no reforço da relação teoria/prática, contribuem para a formação de cidadãos identificados com os espaços culturais e cívicos que os rodeiam, permanentemente predispostos a uma (re)construção positiva dos sentidos que são dados a esses espaços. É também no

quadro destes argumentos que se tem apontado para uma educação global e proposto o recurso a processos que convivam com lógicas de integração curricular, onde os conhecimentos das diversas disciplinas escolares, em vez de se apresentarem isolados e de forma abstracta, estabelecem relações entre si e têm um enquadramento real.

Retomando o que se pretendeu exemplificar com a figura 3, esta abrangência do currículo pressupõe que se parta do que, a nível nacional, é prescrito e que conterà as referências sociais, culturais, cognitivas e técnicas gerais ampliando-o (recheando-o) com outros contributos resultantes de redes de comunicação diversas e de interações com outras realidades que o vão reconstruindo, de modo que o núcleo curricular assuma, simultaneamente, características do global e do local.

Nesta lógica, o currículo prescrito a nível nacional constitui um referencial para os programas escolares, em torno do qual outros conteúdos e vivências se articulam, não numa atitude aditiva (e muito menos subtractiva do ponto de vista cultural), mas numa postura que reconhece o enriquecimento que advém da interação e da diversidade. Estas ideias de reconfiguração/adequação do currículo têm por base modelos pedagógicos concretos, de que são exemplo o método de projectos de Kilpatrick, as metodologias activas de Freinet, os centros de interesse e o método global de Decroly. Ao conceberem o ensino e a aprendizagem não como meros actos de acumulação de conhecimentos atomizados, mas sim como meios de construção e reconstrução desses conhecimentos, tais modelos permitem a contextualização da acção e o envolvimento dos diferentes protagonistas. Ao retomar-se nos nossos dias estas ideias, os modelos propostos adquirem outras interpretações e ampliam algumas das soluções então encontradas, na medida em que dão sentido, nomeadamente nos projectos curriculares, aos contextos escolares e às características dos alunos na intenção de a todos propiciar a reconstrução do saber experiencial e o desenvolvimento de competências de participação consciente nas comunidades locais, situando-as nas dimensões nacional e mundial.

No caso do “quadro de referência para a avaliação das escolas”, para além dos aspectos aqui apresentados e que, de um modo geral, são associados às questões de abrangência do currículo, é também enunciado o “incentivo a práticas activas e experimentais, na aprendizagem das ciências, e uma atitude positiva face ao método científico”. Esta inclusão poder-se-á compreender no reconhecimento de que o

recurso a estes procedimentos é potenciador de aprendizagens de rigor, de identificação de problemas e de procura de respostas a problemas e situações reais, ou seja, de aspectos que ampliam o campo de abrangência do currículo pré-determinado.

## **Bibliografia**

- Bolívar, A. (2003). *Como melhorar as escolas. Estratégias e dinâmicas de melhoria das práticas educativas*. Porto: Edições ASA.
- Cortesão, L., Leite, C., & Pacheco, J. A. (2003). *Trabalhar por projectos em educação. Uma inovação interessante?* Porto: Porto Editora.
- Gaspar, I., & Roldão, M. C. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gimeno, J. (1996). *La transición a la educación secundaria*. Madrid: Morata.
- Leite, C. (2002). *O currículo e o multiculturalismo no sistema educativo português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/FCT.
- Leite, C. (2003). *Para uma escola curricularmente inteligente*. Porto: Edições ASA.
- Leite, C., & Fernandes, P. (2006). Desafios para um currículo escolar comprometido com a inclusão". *Revista Educação, Temas e Problemas*, 3 (2), 203-215.
- Pacheco, J. A. (2006). *Currículo: teoria e práxis* (3ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Pacheco, J. A. (org.). (2008). *Organização curricular portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- Pires, E. L. (1993). *Escolas básicas integradas*. Porto: SPCE.
- Portugal/Inspeção Geral da Educação (2009). *Avaliação externa das escolas 2007-08 Relatório*. Lisboa: IGE.
- Ribeiro, A. C. (1990). *Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.