

Francisco Sousa

Universidade dos Açores

fsousa@uac.pt

ALGUNS OBSTÁCULOS À CONSTRUÇÃO DE PROJECTOS CURRICULARES PROMOTORES DA EQUIDADE

É hoje claro que nem a uniformidade curricular, que começou a ser sistematicamente criticada em Portugal há quase vinte anos (Formosinho, 1991, 1993), nem a diferenciação curricular estratificadora – isto é, associada a uma lógica de atribuição de diferentes valores a diferentes tipos de conhecimento e de controlo do acesso aos diferentes estratos de currículo resultantes dessa atribuição (Young, 1998, pp. 14-21) – promovem a equidade nos sistemas educativos. O desenvolvimento de formas não estratificadoras de diferenciação curricular parece, portanto, o único caminho possível para a construção de um currículo respeitador do princípio da equidade. Mas há obstáculos à assunção dessa abordagem. Numa tentativa de contribuir para a compreensão dos mesmos, recorre-se, nesta comunicação, a um estudo empírico através do qual se procurou caracterizar o pensamento e a prática de docentes do ensino básico relativamente à diferenciação curricular. Tendo os resultados relativos à dimensão individual dessa problemática sido já apresentados e discutidos (Sousa, 2007, 2008), focar-se-á agora uma dimensão organizacional, sendo esse foco subordinado a dois objectivos específicos do já referido estudo empírico:

- Compreender até que ponto os órgãos de gestão intermédia da escola estudada organizavam o seu trabalho numa lógica de diferenciação curricular;
- Identificar representações da diferença (entre estudantes) subjacentes a esse mesmo trabalho.

A metodologia assentou sobretudo em três técnicas de recolha de dados: entrevistas com directores de turma, observação de reuniões de conselhos de turma e análise dos documentos processados por esses órgãos.

Os resultados do estudo evidenciam que os referidos documentos foram usados mais para efeitos de cumprimento de obrigações burocráticas do que para efeitos de gestão curricular, o que denuncia uma tendência para a burocratização, que tem vindo também a ser assinalada pela investigação sobre projectos curriculares de turma e que se manifesta sobretudo na produção de muita informação de caracterização das turmas que acaba por não ser mobilizada na prática pedagógica (Freire, 2005). Nesta comunicação será sugerido que, mais do que resultar de uma simples atracção pela lógica burocrática, a dificuldade de construção de projectos curriculares de turma que funcionem como instrumentos de gestão curricular ao serviço da equidade radica, em grande parte, numa representação da diferença em que esta última tende a ser considerada como sinónimo de défice, estreitando-se assim o leque de oportunidades de exploração de dimensões da diferença entre estudantes não associadas a dispositivos de estratificação.

PROJECTOS CURRICULARES EM POTÊNCIA OU GESTÃO BUROCRÁTICA DO CURRÍCULO E DA DIVERSIDADE DISCENTE?

Esta comunicação baseia-se num estudo que abordou a diferenciação curricular num plano predominantemente micro-curricular mas atendeu também a outros planos, de forma a responder à preocupação de compreender a relação entre o que foi observado ao nível do trabalho individual de algumas professoras e o que acontecia em contextos mais alargados. Na sequência desse esforço de contextualização, procedeu-se a uma recolha e análise de dados ao nível das direcções de turma e dos conselhos de turma de forma sistemática. A presente comunicação dá conta dessa análise.

Os conselhos de turma, bem como os directores de turma – que lhes presidem –, têm, no actual modelo de organização e gestão das escolas portuguesas, uma importância crucial em termos de gestão curricular intermédia (Favinha, 2000; Roldão,

1998)⁵². O conselho de turma é responsável pela concepção e implementação do Projecto Curricular de Turma (PCT), que pode funcionar como instrumento de gestão curricular mas tem estado sujeito ao risco de ser entendido como mera obrigação burocrática. Quaisquer que sejam as obrigações legais, a coordenação do trabalho de todos os professores de determinado grupo de alunos é fundamental para garantir coerência e eficácia na acção curricular. No actual quadro organizacional, isto exige do director de turma o exercício de uma liderança que garanta “que as aprendizagens se integrem num todo com sentido e não apareçam aos olhos dos alunos como segmentos curriculares separados que nada têm a ver uns com os outros” (Roldão, 1998, p. 5).

No que diz particularmente respeito à diferenciação curricular, um PCT coerente e eficaz mobiliza o conjunto dos professores da turma para formas comuns de abordagem a determinadas diferenças entre alunos, sem prejuízo de abordagens específicas em cada área curricular ou disciplina. Se numa determinada turma há, por exemplo, um grupo de alunos que abertamente manifestam atitudes anti-escola, poderá ficar definido no PCT que um dos objectivos prioritários para esses alunos será a compreensão da importância da escolarização face à sua situação concreta na sociedade. Como a manutenção desta prioridade no caso de alunos que já compreendam a importância da escolarização implicaria um desnecessário desperdício de esforços, faz sentido diferenciar a prossecução do referido objectivo, atendendo ao facto de a sua relevância variar em função dos alunos. Faz também sentido que o director de turma e o conselho de turma assumam um papel central nesse processo de diferenciação, até porque se trata de um objectivo claramente não disciplinar, que é susceptível de ser trabalhado com o contributo de várias disciplinas em articulação.

DUAS TURMAS, MUITO PAPEL, POUCO TRABALHO DE PROJECTO

Os dados aqui discutidos referem-se a duas turmas, adiante designadas por turma branca e turma azul, constituídas numa escola básica e secundária açoriana no ano escolar de 2001/2002. Nesse ano, nem o conselho da turma branca nem o conselho da turma azul elaboraram um projecto curricular, o que é perfeitamente lógico, atendendo à ausência de um Projecto Curricular de Escola (PCE) nesse estabelecimento de ensino no referido ano⁵³. Para estudar empiricamente o trabalho de gestão curricular geral feito com essas duas turmas recorreu-se a entrevistas com as respectivas directoras de turma – a Leonor no caso da turma branca e a Alberta no caso da turma azul –, à análise das actas das reuniões dos respectivos conselhos de turma, à observação de duas dessas reuniões⁵⁴ e à análise dos processos individuais dos alunos.

De acordo com o nº 15 do anexo ao Despacho Normativo nº 98-A/92 – que regulamentava a avaliação dos alunos no ano em que os dados foram recolhidos –, o processo individual do aluno devia consistir num registo do percurso escolar desse mesmo aluno, nele devendo constar “todos os elementos relevantes para o seu desenvolvimento integral”. Os processos consultados no âmbito deste estudo – que, em conjunto, ocupam cerca de 500 páginas de papel A4 por turma – incluem vários tipos de documentos: fichas biográficas, relatórios, planos de apoio, fichas de informação aos encarregados de educação.

As fichas biográficas proporcionam vários elementos de caracterização do aluno que extravasam as questões estritamente escolares. Contêm informações sobre a família do aluno, sobre a forma como este último ocupava os seus tempos livres e sobre questões relativas à sua saúde e à sua alimentação (por exemplo, quantas horas costumava dormir por noite e qual a composição habitual do seu pequeno-almoço). Além disso, numa parte mais directamente relacionada com a actividade

⁵² Os departamentos curriculares também têm alguma importância neste nível de gestão do currículo, na medida em que são responsáveis pela articulação curricular no seio de determinadas áreas curriculares. Este aspecto da gestão curricular não foi explorado neste estudo por se considerar o trabalho do conselho de turma mais relevante à luz das questões que orientaram a investigação.

⁵³ Os órgãos de gestão da escola começaram a elaborar o primeiro PCE e os primeiros PCT no ano lectivo de 2002/2003.

⁵⁴ Incompatibilidades de horário inviabilizaram a observação de mais reuniões.

escolar, estas fichas informavam os professores sobre vários aspectos da relação do aluno com a escola, incluindo as suas disciplinas preferidas, as disciplinas em que sentia mais dificuldade, como é que se deslocava para a escola e quanto tempo gastava nessa deslocação. A ficha usada na turma branca inclui ainda algumas informações sobre os hábitos de estudo do aluno e sobre as suas atitudes para com a escola. Este tipo de informação está ausente da ficha usada na turma azul mas, em contrapartida, está presente nas respostas a um questionário feito aos alunos dessa mesma turma, sendo tais respostas disponibilizadas nos processos individuais.

Não foram encontrados quaisquer dados que evidenciem – ou, pelo menos, sugiram – ter havido algum aproveitamento curricular das informações disponíveis nas fichas biográficas e nas respostas aos questionários acima referidos. A propósito desta questão, a Leonor, directora da turma branca, disse em entrevista que, uma vez que “raramente havia problemas” na turma, quase não procurou a informação disponibilizada pelos documentos em causa, mas, nas raras ocasiões em que “houve problemas”, até consultou esses documentos, a fim de “tentar compreender melhor o que se passava com os alunos”. A Alberta, directora da turma azul, disse que tentava aproveitar alguma informação relativa aos interesses dos alunos, no sentido de procurar relacionar esses mesmos interesses com o currículo formal. Mas admitiu que essa diligência se restringia à disciplina que leccionava, Ciências Físico-Químicas (FQ), não se tratando, portanto, de uma orientação assumida pelo conselho de turma. Disse ainda que não podia fazer nada em relação a certas informações, como, por exemplo, a de que determinado aluno dormia pouco. Questionada sobre a conveniência ou não de fazer aos alunos perguntas que geram respostas face às quais não há capacidade de intervenção, esta professora disse que é importante conhecer bem os alunos, mesmo que não se possa intervir em determinados aspectos das suas vidas. As entrevistas a estas professoras sugerem também que a Leonor concebia a diferenciação curricular sobretudo como assistência ao aluno em dificuldade e a Alberta concebia a diferenciação curricular sobretudo como simpatia para com as experiências do aluno.

Apesar das respostas acima destacadas, através das quais as directoras de turma diplomaticamente atribuem alguma importância às informações veiculadas pelos documentos em discussão, tornou-se evidente que o aproveitamento curricular dessas informações foi extremamente reduzido. Os dados analisados evidenciam que, em geral, a experiência do aluno e o currículo formal são mantidos como duas realidades separadas, apesar de algum esforço de articulação entre as duas por parte da Alberta – directora da turma azul e professora de FQ. Uma acção curricular assente no princípio da continuidade da experiência (Dewey, 1902, 1997) não deixaria de trabalhar curricularmente determinadas informações veiculadas pelos fichas biográficas e pelas respostas aos questionários, como, por exemplo, o facto de dois alunos da turma azul e quatro alunos da turma branca terem afirmado que não estavam na escola por vontade própria. As concepções e as práticas curriculares predominantes nas duas referidas turmas dispensam esse tipo de informação, pelo que os documentos que o veiculam tendem a ser arquivados sem serem usados. Nos casos estudados, o processamento desses documentos foi assim entendido como cumprimento de uma obrigação burocrática, o que é evidenciado não só pela não mobilização da informação por eles veiculada mas também pela ausência de reflexão sobre o sentido da mesma. No caso da ficha biográfica usada na turma branca, esta ausência de reflexão manifesta-se de forma caricata na questão relativa aos meios de deslocação usados pelos alunos para percorrerem a distância casa-escola, cujas alternativas de resposta eram as seguintes: “a pé”, “de autocarro”, “de carro”, “de moto”, “de comboio” e “de metro”. O facto de os dois últimos meios de transporte não estarem disponíveis nos Açores teria certamente motivado algum cuidado de adaptação da questão à região se as informações veiculadas pela ficha fossem realmente consideradas relevantes.

A informação veiculada pelas fichas destinadas aos encarregados de educação é extremamente sintética. Estas fichas dão a conhecer a classificação obtida pelo aluno em cada disciplina no final de cada período escolar, sendo as classificações quantitativas acompanhadas de sínteses descritivas tão breves que não merecem uma análise sistemática no âmbito da

presente comunicação, como ilustram os seguintes exemplos típicos, extraídos de fichas relativas a alunos das duas turmas estudadas: “a aluna atingiu satisfatoriamente os objectivos da disciplina”; “o aluno não atingiu as competências essenciais, pelo que deverá trabalhar mais e procurar ser mais assíduo”; “a aluna não atingiu os objectivos essenciais, revela inúmeras dificuldades na compreensão e relacionamento dos conteúdos e é muito distraída nas aulas”.

Os restantes documentos contidos nos processos individuais – planos de apoio e relatórios – foram analisados em conjunto porque fazem parte de uma mesma sequência de obrigações legais associadas ao regime de avaliação dos alunos em vigor na altura em que os dados foram recolhidos. Assim, o Despacho Normativo nº 98-A/92 – que regulamentava esse mesmo regime de avaliação – determinava que se o aluno, no final do segundo período, se encontrasse longe de atingir os objectivos curriculares deveria ser sujeito a uma avaliação sumativa extraordinária e a um plano de recuperação. Caso o resultado dessa avaliação sumativa extraordinária revelasse um grande atraso do aluno em relação aos objectivos curriculares, o aluno poderia ser retido no mesmo ano de escolaridade, devendo o director de turma elaborar um relatório que incluísse um plano de apoio ao aluno para o ano lectivo seguinte. De uma maneira geral, e no que diz respeito aos aspectos formais, os planos e relatórios encontrados nos casos da turma branca e da turma azul seguem estas orientações legais, mas sem as cumprirem com total rigor. Assim, os “planos de recuperação” são muitas vezes chamados de “planos de apoio para o 3º período” e os planos de apoio concebidos no final de determinado ano lectivo para serem aplicados no ano lectivo seguinte aparecem todos associados a determinadas disciplinas e professores, em vez de serem integrados em planos gerais elaborados pelas directoras de turma.

Treze alunos da turma azul e catorze alunos da turma branca tinham nos seus processos individuais planos de apoio e relatórios, alguns dos quais elaborados em anos lectivos anteriores a 2001/2002. Esses documentos – mais abundantes nalguns processos do que noutros – foram analisados relativamente a vários aspectos, de forma a evidenciar determinados padrões de conceptualização identificáveis na linguagem usada pelos diversos professores das duas turmas que os redigiram. Trata-se de padrões bastante sugestivos quanto ao entendimento dos docentes em causa sobre a diferença entre estudantes e sobre formas de lidar com ela.

Um dos aspectos comuns a todos os relatórios e planos de apoio analisados é o uso de uma linguagem claramente associada à ideia de que o único tipo de diferença com que se trabalhou nos processos em causa foi a diferença entendida como défice. Os referidos documentos incluíam sempre um diagnóstico da situação do aluno em dado momento, sendo esse diagnóstico tipicamente introduzido por uma das seguintes expressões ou por palavras equivalentes: “o aluno revela as seguintes dificuldades”; “o aluno revela carências ao nível de”. O problema mais diagnosticado foi “falta de hábitos e de métodos de trabalho e estudo”, tendo sido mencionado em 118 documentos – o que corresponde a 17% do total dos problemas diagnosticados no conjunto das duas turmas –, seguindo-se “falta de concentração”, com 86 referências (11,3%). Agrupando as expressões utilizadas nos diagnósticos em causa sob categorias relativas a diferentes tipos de problemas, verifica-se que 49% dos problemas diagnosticados são de natureza intelectual, podendo ser subdivididos em problemas gerais (27% do total), como, por exemplo, “dificuldade de aplicação de conhecimentos” e problemas relativos a aspectos mais específicos (22% do total), tais como o “domínio de estruturas e regras gramaticais” e a “interpretação de textos”. A ideia de falta de interesse e empenho no trabalho por parte do aluno é sugerida por 30% dos enunciados, entre os quais se encontra, por exemplo, a afirmação de que determinado aluno era distraído e não fazia os trabalhos de casa. O problema mais diagnosticado – “falta de hábitos e de métodos de trabalho e estudo” – pode ficar fora desta categorização, na medida em que a linguagem usada para referi-lo juntou quase sempre num único enunciado a dimensão intelectual (o método) e a dimensão atitudinal (o hábito, o esforço), ou então ser incluído nessa mesma categorização através da divisão do referido enunciado em dois, o que altera a percentagem de problemas de natureza intelectual para cerca de 58% e a percentagem de problemas

relativos à falta de interesse e esforço para cerca de 38%. Há ainda a referir uma pequena percentagem de problemas diagnosticados (4% do total) que remetem para interesses, expectativas e estados psíquicos do aluno: “falta de aspirações sociais e culturais”, “insegurança” ou “falta de auto-confiança” e “interesses divergentes dos escolares”⁵⁵. Estas características atribuídas a determinados alunos são – à semelhança das anteriormente referidas – apresentadas através de um discurso que as subordina à ideia de défice. Dada a natureza dos documentos em discussão, é compreensível que os diagnósticos neles contidos sejam dominados pela indicação de défices. Mas nada impede que os diagnósticos incluídos em planos de apoio e documentos afins também indiquem outras características dos alunos – incluindo os seus interesses e as suas capacidades –, que possam ser tidas em conta na concepção de estratégias de apoio.

Relativamente às estratégias para lidar com os problemas diagnosticados, verifica-se um predomínio de orientações que recomendam a intensificação de práticas que já eram habituais. Assim, recomenda-se, por exemplo, o reforço do controlo sobre os trabalhos de casa e a intensificação da comunicação com os encarregados de educação dos alunos. 71% dos enunciados situam-se nesta linha de continuidade, sendo o mais frequente “valorizar mais a participação do aluno na aula”, com 88 referências. Apenas 9% dos enunciados – entre os quais “diversificar actividades” e “elaborar materiais adaptados à situação do aluno” – sugerem claramente a possibilidade de concepção de estratégias compatíveis com uma ideia de diferenciação curricular aberta à inovação. Os restantes enunciados (20%) estão redigidos numa linguagem relativamente ambígua no que respeita às questões aqui em discussão. “Acompanhar o aluno de perto”, “individualizar o ensino” e “orientar o aluno quanto a métodos de estudo” são enunciados – frequentemente escritos nos documentos em análise – que podem representar quer práticas inovadoras quer práticas rotineiras, consoante a orientação estratégica definida em cada caso concreto.

Outro aspecto comum a todos os relatórios e planos de apoio analisados é a extrema superficialidade das afirmações neles registadas. A maioria dos documentos tem apenas uma ou duas páginas, nas quais se apresentam problemas diagnosticados e propostas de estratégias para os resolver de forma muito breve – por exemplo, afirmando que o aluno revela “ausência de determinados pré-requisitos” e que se deve “treinar o raciocínio lógico e abstracto através de exercícios adequados”. Além de serem extremamente breves, estes enunciados referem-se a aspectos muito genéricos do trabalho escolar. Alguns professores da área de Línguas fazem diagnósticos um pouco mais específicos – referindo-se, por exemplo, a “dificuldades na interpretação de textos” e a “problemas de sintaxe” –, mas, mesmo assim, de uma forma muito superficial.

Há ainda a realçar a elevada repetição de problemas diagnosticados e principalmente de estratégias propostas por parte do mesmo professor relativamente a diferentes alunos em determinado momento – repetição sincrónica –, bem como a igualmente elevada repetição do mesmo diagnóstico e das mesmas estratégias relativamente ao mesmo aluno em diferentes momentos – repetição diacrónica. Para evidenciar este facto de forma quantitativa, foram calculados índices de repetição. Obtiveram-se índices de repetição sincrónica através do rácio entre o total de problemas diagnosticados ou de estratégias previstas relativamente a todos os alunos num determinado momento de avaliação e o total de cruzamentos possíveis entre alunos e problemas diagnosticados ou estratégias previstas nesse mesmo momento. Seguindo uma lógica semelhante, obtiveram-se índices de repetição diacrónica através do rácio entre o total de repetições efectuadas e o total de repetições possíveis no segundo momento.

Os índices de repetição foram, na maioria dos casos, muito elevados, tendo-se registado vários casos de repetição total (índice 1). Registaram-se também algumas excepções a esta tendência, entre as quais se encontram, por exemplo, os índices de repetição sincrónica relativos à disciplina de FQ leccionada pela Alberta no ano escolar de 2000/2001: 0,26 no caso dos

⁵⁵ Esta última expressão, apesar de ter sido encontrada em apenas quatro documentos, suscita uma questão que poderia gerar, por si só, um estudo de caso: com base em que fundamentos considera um professor que a manifestação, por parte de um aluno, de interesses não escolares constitui “um problema”?

problemas diagnosticados e 0,48 no caso das estratégias. No quadro 1, apresentam-se os índices médios de repetição relativos ao conjunto de todos os relatórios e planos de apoio analisados nas duas turmas.

Quadro 1. Índices médios de repetição de problemas diagnosticados e estratégias previstas nos relatórios e planos de apoio

	Diagnóstico	Estratégias
Repetição Síncronica	0,73	0,81
Repetição Diacrónica	0,76	0,88

A superficialidade dos enunciados acima referidos (quer dos relativos a diagnósticos quer dos relativos a estratégias) e a elevada frequência com que os mesmos se repetem de documento para documento sugerem que – à semelhança do que já se discutiu relativamente a outros documentos contidos nos processos individuais dos alunos – os relatórios e os planos de apoio em análise podem ter sido entendidos pelos professores mais como obrigação burocrática do que como instrumentos importantes de gestão curricular, o que acabou por ser admitido em entrevista pelas próprias directoras de turma.

A maioria dos professores tem hoje acesso a meios informáticos de processamento de texto que, através de ferramentas de “cópia e colagem”, permitem a fácil e rápida repetição, em número ilimitado, de enunciados escritos. Em contextos nos quais se tende para a redução dos processos de avaliação à sua dimensão burocrática, associada ao não aprofundamento da reflexão sobre a situação concreta de cada aluno, tais meios tecnológicos podem constituir um estímulo adicional à adopção de uma orientação para o cumprimento das obrigações burocráticas com o mínimo de esforço possível. Nos documentos em análise, há casos evidentes de redução do esforço ao mínimo possível, por via do cumprimento das orientações burocráticas mínimas.

Assim, vários relatórios supostamente elaborados em final de ano lectivo constituem uma cópia quase total dos planos de apoio precedentes, com duas adaptações. A primeira consiste na substituição da expressão pré-activa “sugiro que sejam adoptadas as seguintes estratégias” pela expressão pós-activa “foram adoptadas as seguintes estratégias”. A segunda adaptação consiste na introdução da expressão “o aluno _____ as dificuldades diagnosticadas” – incompleta à partida, para que no final do processo de avaliação fosse completada através do registo a caneta de um dos seguintes resultados: “superou”, “não superou” ou “superou parcialmente”. Outro exemplo extremo de cumprimento de determinadas obrigações com o mínimo de esforço possível é proporcionado por vários planos de apoio para o terceiro período de determinado ano lectivo (planos de recuperação). A nota “aplicar no próximo ano lectivo”, escrita a caneta, foi acrescentada a esses planos, valendo como novo plano.

De acordo com o projecto de Gestão Flexível do Currículo (GFC) em vigor no ano lectivo de 2001/2002 na escola onde foram recolhidos dados para este estudo, os conselhos de turma reuniram semanalmente, devendo uma parte de cada reunião ser dedicada à planificação das actividades lectivas da semana seguinte. Assim aconteceu, de facto, com a turma branca e com a turma azul, conforme documentam as actas das reuniões dos respectivos conselhos de turma.

Na primeira página de cada acta, abaixo de um quadro destinado às assinaturas dos participantes na reunião, aparece sempre impressa a seguinte frase: “a gestão curricular implica uma maior autonomia e responsabilização das escolas e dos professores, que têm de assumir a liderança do processo”. No texto propriamente dito, as actas referem-se ao que se passou nas reuniões de forma bastante resumida, principalmente no que diz respeito ao trabalho de planificação, referindo apenas

que esse trabalho ocorreu, sem fornecerem qualquer indicação relativa ao conteúdo da planificação. Nas duas reuniões observadas, cada professor informou o respectivo conselho de turma sobre quais os conteúdos que tencionava abordar, seguindo-se um período dedicado à exploração da possibilidade de serem incluídos na planificação pontos comuns a várias áreas curriculares ou disciplinas. Tomada a decisão sobre quais os conteúdos a abordar, os professores preencheram uma grelha de planificação. Num dos casos observados, não se conseguiu criar qualquer ponto comum de planificação. No outro caso, decidiu-se que o tema “amizade” seria abordado nas disciplinas de Inglês, Francês e Educação Moral e Religiosa Católica. Apesar da escassez de dados sobre as planificações elaboradas pelos conselhos de turma – resultante do reduzido número de reuniões observadas e do facto de essas mesmas planificações não terem ficado registadas em documentos oficiais –, é possível inferir dos dados disponíveis que se tratou de uma planificação dominada por uma lógica estritamente disciplinar. Como as directoras de turma revelaram em entrevista, nas reuniões não observadas manteve-se uma sequência de trabalho de planificação que começava pela declaração de intenções por parte de cada professor relativamente à disciplina por si leccionada, seguindo-se uma tentativa, nem sempre bem sucedida, de planificação de pontos comuns a várias disciplinas. Além disso, na primeira reunião do conselho da turma branca, discutiu-se um modelo de planificação proposto pela directora de turma, tendo-se tomado a decisão – registada em acta – de “retirar a parte correspondente às competências transversais”, devendo estas últimas ser incluídas nas planificações sempre que possível. O desenvolvimento de competências transversais parece, portanto, ter sido entendido como uma finalidade desejável mas não prioritária nem estruturante do trabalho desenvolvido com as duas turmas em causa.

Situando esta problemática num contexto mais amplo, é importante notar que o conselho executivo da escola evidenciou alguma preocupação no sentido de promover formas de trabalho curricular transversal e/ou interdisciplinar. Essa preocupação reflecte-se de forma bastante clara na avaliação que aquele órgão realizou no final do ano lectivo de 1999/2000 sobre a implementação do GFC na escola. No documento em que são apresentados os resultados dessa avaliação, verifica-se que cinco das doze questões colocadas aos professores num inquérito se relacionam com a problemática da transversalidade, em relação à qual a entidade avaliadora conclui o seguinte:

O trabalho a nível de transversalidade de conteúdos nas diferentes áreas é considerado positivo (cerca de 39% dos professores inquiridos aponta este aspecto), embora nem sempre se faça (...), em virtude de as reuniões semanais, e estas seriam o momento ideal para o fazer, serem preenchidas com assuntos relacionados com o comportamento de alunos mais problemáticos, ou por falta de coincidência ou relação entre os programas de certas disciplinas que compõem as áreas.

Os programas das disciplinas são aqui claramente identificados como os principais instrumentos orientadores do trabalho curricular dos professores, o que constitui um dos principais sustentáculos de uma organização curricular dominada por uma lógica disciplinar, sem deixar espaço para que competências transversais possam adquirir um papel relevante no currículo. Nota-se que houve algum esforço no sentido de tentar desenvolver competências transdisciplinares, mas esse esforço acabou por ser frustrado, o que não é surpreendente, na medida em que se tratou de um esforço apoiado sobretudo nos programas das disciplinas e esses programas, como se refere no documento de avaliação acima citado, tinham pouca “coincidência ou relação” entre si. De acordo com os documentos oficiais relativos ao currículo nacional do ensino básico, a via privilegiada para a construção da transdisciplinaridade não é a procura de pontos comuns nos programas das várias disciplinas, mas sim a operacionalização das competências gerais enunciadas nesses mesmos documentos no âmbito de cada disciplina, tendo em conta as especificidades disciplinares em termos de saberes, procedimentos, instrumentos e técnicas essenciais. Por outras palavras, compete aos responsáveis por cada disciplina realizar duas tarefas em articulação: promover o desenvolvimento de competências específicas dessa mesma disciplina e fazer com que ela contribua para o desenvolvimento das competências transversais.

Numa lógica deliberativa, o trabalho dos conselhos de turma poderia ter sido organizado, por exemplo, em torno da análise contínua da situação concreta das turmas semana a semana e orientado para a decisão sobre quais as competências a trabalhar prioritariamente e sobre as melhores formas de trabalhá-las. Em vez disso, partiu-se de conteúdos programáticos previamente enquadrados em programas disciplinares e, sem problematizar esse enquadramento – definido num plano abstracto no qual não se teve nem se poderia ter tido em conta a situação concreta das turmas em causa –, fizeram-se algumas tentativas no sentido de encontrar pontos comuns a vários programas. Em termos geométricos, esta situação pode ser concebida como um exercício realizado sobre figuras fechadas. Através desse exercício, ensaia-se a intersecção de algumas dessas figuras, sem pôr em causa o formato original das mesmas. Este exercício enquadra-se claramente na lógica de uma geometria Euclidiana, ao contrário do exercício geométrico necessário para representar a contínua ponderação de quais as competências prioritárias a trabalhar e de como trabalhá-las, numa sucessão de deliberações realizadas em vários níveis de decisão: conselho de turma, professores de determinada área curricular, professores de disciplinas específicas. A representação deste processo deliberativo é mais compatível com a geometria fractal e com as geometrias do hiperespaço.

Cerca de metade do texto das actas analisadas consiste no registo de informações, sobre vários assuntos, transmitidas pelas directoras de turma e pelos restantes professores aos conselhos de turma. Na maioria dos casos, essas informações relacionam-se com resultados de testes escritos e com o conteúdo de reuniões entre as directoras de turma e encarregados de educação de determinados alunos.

As actas também incluem comentários de carácter diagnóstico, sendo todos eles muito breves e genéricos e – exceptuando quatro referências a alunos com “dificuldades na aprendizagem” – centrados em aspectos não directamente relacionados com a aprendizagem em si, tais como a assiduidade, o interesse pelas actividades escolares e o comportamento mais ou menos irrequieto de determinados alunos. Por vezes – em menos de metade dos casos – esses comentários vêm acompanhados de orientações para lidar com os problemas diagnosticados. Isto acontece mais frequentemente quando as actas se referem a situações de falta de interesse pelas actividades curriculares e de comportamento indisciplinado por parte de alguns alunos. Perante essas situações, decidiu-se nalguns casos rever a disposição dos alunos na sala de aula e noutros casos decidiu-se que a directora de turma discutiria o assunto com os encarregados de educação dos alunos em causa. Três das quatro referências a “dificuldades na aprendizagem” encontradas nas actas são acompanhadas de orientações para lidar com essas mesmas dificuldades, tendo, nos três casos, ficado escrito que seriam criadas “estratégias de remediação”, não se especificando quais.

REFLEXÕES FINAIS

O trabalho das professoras que participaram no estudo decorreu num contexto organizacional em que algumas condições favoráveis ao desenvolvimento de práticas efectivas de gestão curricular – sobretudo a regularidade e a elevada frequência das reuniões dos conselhos de turma – não foram aproveitadas para desenvolver projectos curriculares adequados às turmas observadas. Os dados disponíveis permitem inferir que nenhuma dessas turmas beneficiou, no ano lectivo de 2001/2002, de um PCT, mesmo que se adopte uma concepção abrangente deste último e, na ausência de um documento específico, se procure noutras fontes manifestações de um eventual projecto curricular implícito. Os documentos onde esse hipotético projecto implícito poderia ter sido esboçado foram claramente utilizados não como instrumentos de gestão curricular mas sim como atestados do cumprimento de determinadas obrigações burocráticas mínimas a que os professores estavam sujeitos. Esses documentos carecem de qualquer elemento de reflexão minimamente aprofundada sobre a aprendizagem e sobre os problemas na realização da mesma, limitando-se a enunciar comentários superficiais e repetitivos, sem qualquer utilidade em termos de (re)definição de percursos de aprendizagem. Os processos individuais analisados disponibilizam alguns dados

biográficos gerais sobre os alunos que, nalguns casos, até poderiam ter ajudado os professores a compreender e a ultrapassar determinados obstáculos à aprendizagem, mas esses dados não foram geralmente aproveitados para fins curriculares. No discurso usado nos documentos analisados, o conceito de diferença é reduzido à ideia de défice, sendo as respostas a esse défice predominantemente concebidas na lógica da intensificação de práticas já habituais. Além de se ter baseado nesta concepção redutora sobre a diferença, o trabalho curricular concebido para as duas turmas em causa assentou numa concepção redutora do conhecimento escolar, na medida em que, apesar de alguns apelos à transversalidade, funcionou segundo uma lógica quase exclusivamente disciplinar. Sendo o trabalho disciplinar indispensável ao aprofundamento de conhecimentos específicos de determinadas áreas do saber, não há razão para que esse trabalho deixe de ocupar uma posição central em projectos curriculares de escola e de turma. Mas estes projectos não podem, à luz do actual currículo nacional do ensino básico, consistir numa mera adição de abordagens disciplinares, uma vez que esse currículo nacional apela fortemente ao desenvolvimento de competências, isto é, ao desenvolvimento da capacidade de mobilizar e combinar criativamente conhecimentos – adquiridos numa variedade de áreas curriculares – em situações não rotineiras. O currículo apresentado à turma branca e à turma azul foi, em suma, um currículo fragmentado, resultante de uma oportunidade perdida: a oportunidade de construir projectos curriculares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Touchstone.
- Favinha, M. (2000). *Importância da gestão intermédia na gestão curricular: O papel do director de turma*. Comunicação apresentada ao V Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Faro.
- Formosinho, J. (1991). O currículo uniforme: Pronto-a-vestir de tamanho único. In F. A. Machado e M. F. Gonçalves (Orgs.), *Currículo e desenvolvimento curricular: Problemas e perspectivas* (pp. 262-267). Porto: ASA.
- Formosinho, J. (1993). Organizar a escola para o (in)sucesso educativo. In F. Alves e J. Formosinho (Orgs.), *Contributos para uma outra prática educativa* (2ª ed., pp. 17-46). Porto: ASA.
- Freire, A. (2005). Projectos curriculares de turma: Da formalização à gestão contextualizada. In M. C. Roldão (Org.), *Estudos de práticas de gestão do currículo: Que qualidade de ensino e de aprendizagem?* Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Roldão, M. C. (1998). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Sousa, F. (2007). Uma diferenciação curricular inclusiva é possível? Procurando oportunidades numa escola açoriana. In D. Rodrigues (Org.), *Investigação em educação inclusiva* (Vol. 2, pp. 93-119). Lisboa: Fórum de Estudos de Educação Inclusiva.
- Sousa, F. (2008). *Exploring opportunities for an inclusive approach to curriculum differentiation*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Göteborg (Sweden).
- Young, M. F. (1998). *The curriculum of the future: From the 'new sociology of education' to a critical theory of learning*. London: Falmer Press.