

A FLEXIBILIDADE CURRICULAR EM PORTUGAL: QUE PAPEL PARA A AUTOAVALIAÇÃO DOS ALUNOS?

THE CURRICULAR FLEXIBILITY IN PORTUGAL: WHAT ROOL FOR THE STUDENTS SELF-EVALUATION?

Carlos Alberto Ferreira¹

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro – UTAD

Resumo

Com a finalidade da criação de iguais oportunidades para o sucesso escolar dos alunos em Portugal, foi recentemente implementada a flexibilidade curricular nos ensinios básico e secundário. Esta medida tomada pelo Ministério da Educação traduz-se na atribuição de uma certa autonomia curricular às escolas e aos professores para fazerem a gestão do currículo em função da diversidade de necessidades e de interesses dos alunos que acolhem. Assim, o aluno e as aprendizagens que tem de realizar passaram a assumir uma centralidade nas práticas de ensino e de avaliação das aprendizagens. Daí que o objetivo do presente texto seja o de evidenciar a importância da autoavaliação regulada do aluno no contexto de práticas de flexibilidade curricular. Pois, sendo ele que constrói a sua aprendizagem, a prática avaliativa deve contemplar a sua autoavaliação, que consiste na sua reflexão intencional e crítica, em função de critérios de avaliação interiorizados, sobre o seu desempenho na realização de tarefas de aprendizagem. Desta forma é possível ao aluno regular o seu próprio processo de aprendizagem, tornando-se autónomo e responsável pelo mesmo.

Palavras-chave: Flexibilidade Curricular; Aluno; Autoavaliação.

Abstract

With the purpose of creating equal opportunities for students' school success in Portugal, curricular flexibility has recently been implemented in primary and secondary education. This measure taken by the Ministry of Education translates into the granting of a certain curriculum autonomy to schools and teachers to manage the curriculum according to the diversity of needs and interests of their students. Thus, the student and the learning that has to be done began to assume a centrality in teaching practices and learning assessment. Hence, the aim of this paper is to highlight the importance of the student's self-assessment in the context of curricular flexibility practices.

¹ Doutorado em Educação, na especialização em Desenvolvimento Curricular Investigador integrado do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Universidade do Porto. E-mail: caferreira@utad.pt.

Because, as the student builds his/her learning, the evaluative practice must contemplate his/her self-evaluation, which consists of his/her intentional and critical reflection, in function of internalized evaluation criteria, about his/her performance in the accomplishment of learning tasks. This way it is possible for the student to regulate his/her own learning process, becoming autonomous and responsible for it.

Key-words: curricular flexibility; student; self-evaluation.

INTRODUÇÃO

Com o intuito da criação de condições nas escolas portuguesas que promovam a igualdade de oportunidades no sucesso escolar dos alunos dos ensinos básico e secundário, o Ministério da Educação publicou o Decreto-Lei nº 55/2018 que atribui às escolas e aos professores uma certa autonomia para gerirem flexivelmente o currículo em 25% da carga horária total das disciplinas. Nesta gestão flexível do currículo espera-se que os professores reconstruam esse currículo prescrito com a integração de conteúdos que decorram das diferentes necessidades e interesses dos vários alunos e das características do meio de que fazem parte. Desta forma, pretende-se, também, que os alunos realizem aprendizagens significativas e úteis, adquiram as competências previstas para os doze anos de escolaridade obrigatória e se tornem cidadãos ativos e responsáveis.

A gestão e o desenvolvimento curriculares no contexto da flexibilidade pressupõem a mudança de atitudes e de hábitos profissionais dos docentes, pois têm de trabalhar colaborativamente na articulação horizontal e vertical do currículo, na planificação das aulas e têm de utilizar métodos de ensino ativos para os alunos. Por outro lado, se o aluno ganha centralidade no processo de ensino e de aprendizagem, também na avaliação das suas aprendizagens deve ter um papel ativo, realizando a autoavaliação contínua dos seus processos de aprendizagem e regulando-os de forma autónoma e responsável.

É neste contexto que pretendemos refletir sobre a importância das práticas da autoavaliação regulada da aprendizagem pelos alunos, uma vez que, nas práticas de flexibilidade curricular, o processo de ensino e de aprendizagem deve dar respostas às necessidades e aos interesses dos alunos, também terão de ser os alunos a desempenharem um papel ativo na realização da avaliação das suas aprendizagens e na regulação dos processos que lhes permitem adquirir.

Assim, estruturamos o presente texto em três pontos essenciais: no primeiro procuramos caracterizar a flexibilidade curricular no contexto educativo português; no



segundo ponto abordamos pistas para a concretização da flexibilidade curricular nas práticas educativas das escolas e dos professores e, por fim, no terceiro ponto, refletimos sobre o contributo da autoavaliação regulada do aluno na concretização das práticas da flexibilidade curricular nas escolas e nas salas de aulas.

A FLEXIBILIDADE CURRICULAR: UMA NOVA REALIDADE CURRICULAR NO CONTEXTO EDUCATIVO PORTUGUÊS

Vive-se atualmente em Portugal uma nova realidade curricular nos ensinos básico e secundário, decorrente da recente publicação, pelo Ministério da Educação, do Decreto-Lei nº 55/2018, que regulamenta o currículo destes níveis de ensino. Esta realidade de que estamos a falar é a da flexibilidade curricular, que, de acordo com o artigo 3º do referido normativo, é entendida como

a faculdade conferida à escola para gerir o currículo dos ensinos básico e secundário, partindo das matrizes curriculares-base, assente na possibilidade de enriquecimento do currículo com os conhecimentos, capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Antes de ser implementada a nível nacional no ano letivo de 2018/2019, a flexibilidade curricular foi precedida de uma experiência piloto que decorreu no ano letivo de 2017/2018 em escolas do país que a ela aderiram (Despacho nº 5908/2017). Foi dessa experiência piloto e das reflexões feitas sobre a mesma que resultou o normativo acima referido e que incita as escolas e os professores de todo o país a iniciarem práticas de flexibilidade curricular.

Com esta medida de política curricular, o Ministério da Educação pretendeu dar autonomia curricular às escolas e aos professores para gerirem flexivelmente o currículo prescrito ou formal (PACHECO, 1996; GASPAR & ROLDÃO, 2007) dos dois níveis de ensino, por forma a que sejam garantidas condições pedagógicas para a realização de aprendizagens significativas pelos alunos, para o seu sucesso escolar e para a sua formação para a cidadania (Decreto-Lei nº 55/2018; COSME, 2018; TRINDADE, 2018). Entende-se aqui por sucesso escolar o cumprimento, pelos alunos, das aprendizagens essenciais definidas para cada disciplina por ano de escolaridade e a aquisição das competências descritas no “Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (MARTINS, 2017) no final dos 12 anos de escolaridade obrigatória. Competências estas que se relacionam com as literacias científica, digital, cultural e cívica, com o pensamento crítico, com a resolução de problemas complexos, com a autonomia e responsabilidade cívica, com a cooperação com os outros e com a promoção da saúde e do bem-estar



pessoal e coletivo (MARTINS, 2017). Na posse destas competências, espera-se formar cidadãos ativos e responsáveis, capazes de (con)viverem numa sociedade da informação, tecnológica, multicultural, em constante mudança e exigente em termos sociais e profissionais (HARGREAVES, 2003).

Esta flexibilidade curricular traduz-se na gestão, pelas escolas e pelos respetivos professores, de 25% do total de horas previsto para cada disciplina (Decreto-Lei nº 55/2018, art. 12º). Assim, as escolas e os professores devem gerir os conteúdos programáticos e outros que resultem dos interesses e das necessidades dos alunos, bem como das características do meio de que fazem parte. A abordagem desses conteúdos deve ser feita a partir de questões que os alunos colocam sobre a sua realidade social e/ou natural, garantindo, assim, que façam aprendizagens significativas (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980; COSME, 2018; COHEN & FRADIQUE, 2018). Esta margem de autonomia curricular pode ser superior a 25% do total da carga horária anual de cada disciplina para as escolas que tiverem elaborado e implementado um plano de inovação curricular (Portaria nº 181/2019). Estes planos de inovação curricular constituem soluções consideradas inovadoras para o combate ao abandono e ao insucesso escolares e são da responsabilidade das escolas (Portaria nº 181/2019, preâmbulo). Neste caso, “compete a cada escola decidir sobre a adoção de plano de inovação, definindo a percentagem de carga horária das matrizes curriculares-base que pretende gerir” (Portaria nº 181/2019, art. 4º- ponto 2).

A flexibilidade curricular apela, por isso, a que a escola seja curricularmente inteligente e que os professores assumam um papel de agentes construtores de currículo (LEITE, 2003). Isto porque são chamados a reconfigurarem o currículo prescrito, nas margens de autonomia que lhes é concedida, em função dos diferentes interesses e das necessidades dos vários alunos de cada turma e da escola na sua globalidade e, ainda, do património de saberes, de atitudes e de procedimentos da cultura disponível que todos os alunos têm de ter acesso para a sua formação pessoal e social e para o prosseguimento de estudos (COSME, 2018).

A reconfiguração do currículo em função dos diferentes alunos e do património cultural comum (COSME, 2018) implica que “o foco tem de passar do centro político-administrativo da decisão e da prescrição para o centro da realização da ação educativa que é a escola e as salas de aula” (ALVES, 2017, p. 10). Por isso, novas formas de organização dos alunos, o trabalho colaborativo dos docentes na articulação curricular e a utilização de métodos de ensino ativos para os estudantes são medidas pedagógicas e



curriculares a implementar para que se concretize a flexibilidade curricular, com vista ao cumprimento das suas finalidades e propósitos. Neste contexto, Cohen e Fradique (2018, p. 1) referem que a escola e os seus professores têm de

desenhar e planificar as opções curriculares, num quadro de afastamento do que é uniformizador e fechado, constituindo-se [a flexibilidade curricular] referência facilitadora da implementação de metodologias promotoras de aprendizagens ativas, visando o desenvolvimento de competências próprias de cidadãos do século XXI, que se pretendem mais sabedores, cooperantes, conscientes, interventivos, autónomos, criativos, críticos, dinâmicos, comunicadores, colaborativos e responsáveis.

Daí que flexibilidade curricular incite os professores a repensarem o seu papel no processo de ensino, deixando de ser transmissores de conhecimentos para passarem a ser interlocutores qualificados na relação dos alunos com o património cultural comum, constituído pelos saberes, atitudes e procedimentos que todos devem aceder para o exercício da cidadania ativa e responsável (COSME, 2018). Por este motivo, o professor, enquanto prático reflexivo, tem de implementar estratégias de ensino diferenciadas, alicerçadas num ensino por situações problemáticas da vida real dos alunos, na procura de respostas adequadas às suas diferentes necessidades e interesses e ao acesso ao dito património cultural comum, por forma a que os alunos realizem aprendizagens com sentido, úteis e, assim, se promova o sucesso escolar.

PARA UMA PRÁTICA DA FLEXIBILIDADE CURRICULAR NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

Para que seja promotora do sucesso escolar e da qualidade das aprendizagens nos alunos, a prática da flexibilidade curricular implica que as escolas abandonem “a gramática escolar” que existe desde a Revolução Industrial e que se traduz na transmissão, pelo professor, dos conteúdos programáticos na ordem prescrita nos programas a todos os alunos como se fossem iguais (ALVES & CABRAL, 2017). Por sua vez, os alunos não podem continuar a ter o papel de meros ouvintes das informações transmitidas pelo professor, para as memorizar mecanicamente e delas darem provas em situações formais de avaliação por testes escritos ou exames.

Num contexto social complexo e exigente como o que se vive atualmente e com a escolarização de massas, que leva a que as escolas e os professores tenham que dar respostas diferenciadas às necessidades e interesses dos alunos, novos papéis são exigidos às escolas e aos seus professores na gestão e no desenvolvimento curriculares, bem como nas práticas de ensino. Pois, só com a mudança de “gramática escolar”, como



referem Alves e Cabral (2017), é que as escolas e os professores conseguem promover a igualdade de oportunidades no acesso e no sucesso educativos de todos os alunos e cumprem a sua missão de formar cidadãos conscientes, responsáveis e ativos.

Com o intuito de promover a mudança educativa e pedagógica, a flexibilidade curricular constitui uma medida que visa que a gestão do currículo prescrito e as práticas de ensino e de aprendizagem tenham de ser concebidas no respeito pela diversidade de alunos existentes na escola e nas salas de aula. Pretende-se que os professores reconfigurem o currículo prescrito com a tomada de decisões curriculares que atendam à diversidade de alunos que a escola acolhe. Para isso é fundamental o trabalho colaborativo dos docentes na articulação horizontal e vertical do currículo e na gestão e na integração dos conteúdos programáticos com outros decorrentes das necessidades e dos interesses dos seus alunos, numa perspetiva de integração curricular (BEANE, 2002). Esta integração curricular acontece quando o professor

centra o currículo na própria vida e não no domínio de informações fragmentadas no seio das fronteiras das disciplinas. Trabalha a partir de uma visão de aprendizagem como integração contínua de novos conhecimentos e experiências, para aprofundar e alargar o nosso entendimento de nós mesmos e do nosso mundo (BEANE, 2002, p. 29).

Assim, para que haja essa integração curricular é preciso que o processo de ensino e de aprendizagem se estruture por situações problemáticas do interesse dos alunos e relacionadas com o meio de que os alunos fazem parte, o que implica a abordagem interdisciplinar dessas situações criadas na sala de aula (BEANE, 2002; MAINGAIN & DUFOUR, 2008). Esta abordagem interdisciplinar pressupõe a articulação dos saberes de cada disciplina para o aprofundamento de um tema ou para a resposta a um problema (FERREIRA, 2010). Também os métodos de ensino e de aprendizagem têm de implicar ativamente os alunos na construção de aprendizagens com sentido e com utilidade para o exercício da cidadania ativa e responsável.

É o caso, por exemplo, da estruturação do processo de ensino e de aprendizagem por projetos pedagógicos que resultem de questões do interesse dos alunos sobre fenómenos ou acontecimentos da sua vida em sociedade (RANGEL, 2002). Enquanto método de ensino e de aprendizagem (KILPATRICK, 2006), o trabalho de projeto constitui “um dispositivo metodológico que, mobilizado para suscitar situações de formação na sala de aula, pode ser utilizado para despertar a curiosidade dos alunos e estimulá-los a olhar o mundo e a encontrar as respostas para viver no mesmo” (COSME, 2018, p. 56).

Tendo estes projetos origem nas questões que os alunos colocam sobre a realidade que os rodeia e que os inquieta, os alunos, organizados em pequenos grupos



com interesses comuns, planejam e realizam atividades de pesquisa (RANGEL, 2002). Nessa pesquisa em diferentes fontes previamente estipuladas no plano de trabalho que elaboram, os alunos recolhem, tratam e analisam dados, num processo que os leva a mobilizar, de forma integrada, conceitos e informações de várias disciplinas para a obtenção de respostas aprofundadas e integradas para os problemas ou situações problemáticas que são o objeto de estudo (Ferreira, 2010). As aprendizagens realizadas pelos alunos são compartilhadas com os colegas e até com a própria comunidade educativa, numa perspectiva de socialização e de divulgação do conhecimento construído.

O papel do professor no trabalho de projeto é o de alguém que ajuda na obtenção de consensos nos alunos, que os observa e que os avalia durante a realização das tarefas de pesquisa, que os orienta no trabalho que têm que fazer e que os ajuda a ultrapassar as dificuldades que vão sentindo durante a pesquisa e no tratamento da informação recolhida. Ainda estimula os alunos a avaliarem o trabalho que vão realizando e a avaliarem a participação de cada elemento do grupo nesse trabalho, de modo a terem consciência das aprendizagens que vão fazendo e do que precisam melhorar (Ferreira, 2009a).

A importância da autoavaliação dos alunos nas práticas de flexibilidade curricular

Uma vez que a flexibilidade curricular instiga a que as práticas educativas e curriculares se centrem nos alunos e nas aprendizagens que têm de realizar (TRINDADE, 2018), a avaliação dessas aprendizagens tem de “estar integrada no processo de ensino-aprendizagem, aumentando e valorizando a presença da dimensão formativa” (COHEN & FRADIQUE, 2018, p. 78). Esta avaliação formativa tem grande relevância no ensino básico, pelas suas funções de diagnóstico contínuo e de regulação dos processos de aprendizagem, pelo que é considerada a principal função da avaliação das aprendizagens neste nível de ensino (Despacho-Normativo nº 1-F/2016). Daí que essa relevância também se faça sentir nas práticas da flexibilidade curricular, nas quais os alunos devem ter um papel ativo na avaliação dos seus processos de aprendizagem, dos resultados que vão conseguindo em cada tarefa de aprendizagem e, ainda, na regulação desses processos.

A avaliação das aprendizagens com e pelos alunos assume um papel central nas práticas de flexibilidade curricular, porque, numa dimensão diagnóstica inicial, através dela diagnosticam-se os interesses e as necessidades dos alunos. É com esse diagnóstico inicial que são possíveis as opções curriculares que os professores devem



tomar para a reconfiguração do currículo prescrito e para a decisão sobre os objetivos de aprendizagem adequados aos alunos, sobre os conteúdos a serem trabalhados e os métodos, as estratégias e os recursos de ensino a utilizar (FERREIRA, 2007; COHEN & FRADIQUE, 2018).

Já para a verificação contínua das aprendizagens que os alunos vão realizando e das dificuldades que vão tendo durante o processo de ensino e de aprendizagem (FERREIRA, 2007), o aluno deve desempenhar um papel ativo, concretizado pela autoavaliação regulada da sua aprendizagem (PINTO & SANTOS, 2006; SIMÃO, 2005). Uma vez que a avaliação diz respeito em primeiro lugar ao aluno (ABRECHT, 1994), esta autoavaliação é por ele realizada e, por isso, da sua responsabilidade.

Desta forma é possível que as práticas educativas e avaliativas estejam centradas nos alunos e nas aprendizagens que têm de realizar, tendo estes um papel ativo em todos os momentos do processo de ensino e de aprendizagem, o que garante, à partida, mais condições para o seu sucesso escolar.

A autoavaliação regulada das aprendizagens do aluno

A prática da flexibilidade curricular deve orientar o processo de ensino e de aprendizagem para que os alunos tenham um papel ativo em todos os momentos desse processo, incluindo o da avaliação das suas aprendizagens. Como referido anteriormente, esse papel ativo dos alunos na avaliação das aprendizagens concretiza-se pela sua autoavaliação contínua, entendida como o “olhar crítico consciente sobre o que se faz, enquanto se faz e/ou depois de se ter feito” (SIMÃO, 2005, p. 273). Tal conceção de autoavaliação remete para a reflexão intencional e crítica do aluno sobre o seu desempenho durante a realização de tarefas nas aulas com vista à autorregulação do seu processo de aprendizagem.

Daí que essa autoavaliação do aluno constitua uma prática avaliativa realizada pelo próprio aluno, que é da sua responsabilidade e que o compromete com a sua própria aprendizagem. Segundo Allal (1999), esta prática avaliativa do aluno é iniciada com a planificação que deve fazer da realização da tarefa de aprendizagem em que se vai envolver, ao que designa de operação de antecipação. Para essa planificação da tarefa, o aluno que tiver interiorizado os respetivos critérios de avaliação, de realização e de sucesso (VESLIN & VESLIN, 2001). Por isso, esses critérios têm de ser dados a conhecer pelo professor ou negociados por este com os respetivos alunos. Cohen e Fradique (2018, p. 77) chamam a atenção para a importância da partilha dos critérios de avaliação das tarefas de aprendizagem, considerando que “os alunos devem ter acesso prévio aos



critérios de avaliação, possibilitando, assim, a reflexão sobre o seu desempenho, as suas dificuldades e as tarefas a realizar”.

Durante a realização dessa tarefa e através do seu autocontrolo (Simão, 2004; 2005), o aluno vai comparando o que está a fazer com os critérios de realização da mesma, que constituem procedimentos ou orientações para a realização da tarefa (Veslin & Veslin, 2001). Este ato comparativo contínuo permite ao aluno verificar as aprendizagens que está a fazer e detetar erros ou os aspetos a melhorar no seu desempenho, ao que Allal (1999) designa de operação de autoavaliação. Caso o aluno verifique, através da sua autoavaliação, que cometeu algum erro ou que está com alguma dificuldade, deve questionar-se sobre o porquê de ter errado ou de sentir a dificuldade, num processo de reflexão metacognitiva que lhe permitirá autorregular a sua aprendizagem, isto é, modificar intencionalmente as estratégias e os raciocínios usados na realização da tarefa, procedendo à autocorreção do erro (Simão, 2004; 2005). É, então, que o aluno desencadeia uma estratégia de autorregulação que consiste em procurar informação em outras fontes, retirar informação, acrescentar informação, relacioná-la de outra forma etc (Allal, 1999).

Depois de concluída a tarefa, Allal (1999) refere que o aluno deve proceder à sua avaliação final para verificar se a mesma cumpre os critérios de sucesso definidos, isto é, se possui as características finais que tem de ter, o que lhe permite ver se foi concluída com sucesso (Veslin & Veslin, 2001). Caso não os cumpra, terá de proceder a nova reflexão e regulação, alterando a resolução da tarefa no que for necessário para assumir as características desejadas. É através desta avaliação final que os alunos verificam se cumpriram os objetivos definidos para a tarefa de aprendizagem em que estiveram envolvidos e se nela foram sucedidos (Ferreira, 2009b; Simão, 2005).

Trata-se, portanto, de uma prática avaliativa que, no seu exercício, envolve, de forma interrelacionada, componentes motivacionais, metacognitivos e comportamentais do aluno (Simão, 2004). Pois,

é através do autocontrolo intencional, para o qual a motivação desempenha um papel essencial, que o aluno vai exercendo a autoavaliação contínua da realização da tarefa, conseguida pela comparação entre o que está a fazer e os critérios de realização e de sucesso da mesma (FERREIRA, 2009b, p. 3504).

É neste ato reflexivo e comparativo do aluno sobre o seu desempenho com os critérios de avaliação durante as tarefas de aprendizagem que lhe é possível ir controlando o processo de realização de cada tarefa e ir autorregulando-o, com a adoção de estratégias que lhe permitam concluí-las com sucesso. Por esta razão, a autoavaliação



regulada constitui uma prática que compromete o aluno com a sua aprendizagem, tornando-o autónomo e responsável pela mesma, sendo criadas as condições para que os alunos façam mais aprendizagens e com a qualidade pretendidas, porque por eles geridas e com sentido.

A autoavaliação do aluno no contexto da flexibilidade curricular

Enquanto medida tomada pelo poder central para a promoção do sucesso escolar e para a qualidade das aprendizagens que os alunos fazem, a flexibilidade curricular concretiza-se pela atribuição de uma certa autonomia curricular e pedagógica aos professores na gestão do currículo prescrito em função da diversidade de alunos a quem se destina e das aprendizagens de saberes, atitudes e procedimentos de que necessitam para esse sucesso escolar e para o exercício de uma cidadania informada, ativa e responsável.

Daí que esta flexibilidade curricular, para além de implicar o trabalho colaborativo dos professores de uma turma na gestão curricular e na planificação das práticas educativas, pressupõe que sejam utilizados métodos de ensino ativos para os estudantes, como é o caso do trabalho de projeto ou do ensino por problemas (Cosme, 2018; Ferreira, 2010), que lhes permitem a construção de aprendizagens significativas e úteis para a sua vida.

Se no contexto da flexibilidade curricular a centralidade dos alunos nas práticas letivas é inegável, também o é nas da avaliação das aprendizagens. Esta centralidade dos alunos na avaliação das aprendizagens é visível desde logo no diagnóstico inicial dos seus interesses e das suas necessidades. Pois, a gestão curricular, a planificação do ensino e as decisões didáticas para as práticas letivas devem ter por referência essas diferentes necessidades e interesses dos alunos, verificadas através da avaliação diagnóstica.

Entende-se esta avaliação como sendo aquela que é feita no início do processo de ensino e de aprendizagem (início do ano, início de um período letivo, início de uma nova unidade de conteúdos) para diagnosticar os pré-requisitos, os conhecimentos prévios e os interesses dos alunos, “que possibilitem que esteja em situação inicial propiciadora de sucesso na aprendizagem, determinando, por isso, a tomada de decisões iniciais relativas àquele processo” (FERREIRA, 2007, p. 24). Assim, as opções relacionadas com os objetivos, com os conteúdos, os métodos, as estratégias e os recursos de ensino a usar



e, desta forma, as tarefas de aprendizagem a serem propostas aos alunos, ou até mesmo negociadas com eles, dependem deste diagnóstico inicial.

Mas é, sobretudo, durante o processo de ensino e de aprendizagem que o papel dos alunos ganha centralidade, porque a verificação das aprendizagens que estão a fazer e das dificuldades ou erros cometidos deve ser feita não só pelo professor como pelo aluno, através da sua autoavaliação regulada da aprendizagem (ALLAL, 1999; SIMÃO, 2004; 2005). Tendo uma função formativa e formadora (FERREIRA, 2007; 2009b), esta autoavaliação deve ser contínua, porque realizada por cada aluno durante e após a realização das tarefas de aprendizagem. Entende-se a autoavaliação como um processo mental e intencional de reflexão crítica ou de questionamento interno do aluno sobre as estratégias que está a usar na realização da tarefa de aprendizagem em que se encontra envolvido, processo este feito pela confrontação do seu desempenho com os critérios de avaliação dessa tarefa de aprendizagem e que foram interiorizados por ele (SIMÃO, 2005; VESLIN & VESLIN, 2001).

Caso verifique, através do autocontrolo, que não está a realizar a aprendizagem pretendida, isto é, que o seu desempenho na tarefa não é o melhor ou é erróneo, tem de alterar os procedimentos usados, num processo de autorregulação da sua aprendizagem desencadeado pelo próprio aluno. Estas alterações de procedimentos consistem, como refere Allal (1999), em reajustamentos na tarefa que passam por retirar ou acrescentar informação, articulá-la de outra forma, sequenciar a informação de uma maneira diferente etc.

Depois de concluída a tarefa de aprendizagem, o aluno deve proceder à sua avaliação final, pela comparação com os critérios de sucesso definidos para a mesma. Com esta avaliação final o aluno verifica se a tarefa que acabou de realizar possui todas as características indicadas nesses critérios, por forma a ser considerada concluída com sucesso.

Assim, com a sua autoavaliação regulada o aluno compromete-se com a sua aprendizagem e torna-se autónomo e responsável pela mesma. Porém, este procedimento não dispensa o papel observador e avaliador do professor, que deverá estar atento ao que os alunos fazem para intervir pedagógica e atempadamente em caso de dificuldades que os alunos não consigam autonomamente ultrapassar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



A prática da flexibilidade curricular nas escolas e pelos professores portugueses constitui uma realidade que está a ser iniciada e que resultou de uma medida tomada pelo Ministério da Educação que vem exigir a alteração de práticas de gestão curricular e de ensino. Constitui, por isso, um desafio para eles, porque os obriga a tomarem decisões curriculares e pedagógicas com foco na diversidade de alunos e nas aprendizagens que têm que realizar, de forma a criarem as condições para o seu sucesso escolar.

Desse modo, não faz mais sentido o uso exclusivo da exposição oral de conteúdos pelo professor de igual forma para todos os alunos como se fossem iguais. A gestão curricular que responda aos interesses e às necessidades dos diversos alunos, bem como que incorpora as características do meio de que são provenientes pressupõe a diferenciação pedagógica e o uso de métodos de ensino ativos para os estudantes.

Se o protagonismo do aluno se faz sentir nas opções por conteúdos e por métodos de ensino adequados aos interesses e às necessidades dos diferentes alunos, também se deverá refletir na avaliação das aprendizagens. Dando-se ao aluno a oportunidade de construir ativamente a sua aprendizagem, é compreensível que seja ele o principal responsável pela monitorização do processo de construção da mesma. É esta a ideia que é defendida neste texto, pois com a autoavaliação regulada da aprendizagem, o aluno assume um compromisso com a sua aprendizagem, torna-se autónomo e responsável pela mesma, o que garante mais condições para a realização de aprendizagens com qualidade e para o seu sucesso escolar.

Por outro lado, a prática da autoavaliação leva ao desenvolvimento de competências de autocontrolo e metacognitivas nos alunos que são úteis para a sua formação pessoal e para o exercício da cidadania ativa e responsável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRECHT, R. **Avaliação Formativa**. Porto: Edições Asa, 1994

ALLAL, L. Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. In Depover, C. & Noël (Eds.). **L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes** (p.35-56). Bruxelles: De Boeck Université, 1999.

ALVES, J. M. Autonomia e Flexibilidade: Pensar e Praticar Outros Modos de Gestão Curricular Organizacional. In Palmeirão, C. & Alves, J. M. (Coord.). **Construir a Autonomia e a Flexibilidade Curricular. Os desafios da Escola e dos Professores** (p. 6-14). Porto: Universidade Católica Editora, 2017.



ALVES, J. M. & CABRAL, I. **Uma outra Escola é Possível. Mudar as regras da gramática escolar e os modos de trabalho pedagógico.** Porto: Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Católica Portuguesa, 2017

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D. & HANESIAN, H. **Psicologia Educacional.** 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

BEANE, J. A. **Integração Curricular.** Lisboa: Didáctica Editora, 2002.

COHEN, A. C. & FRADIQUE, J. **Guia da Autonomia e Flexibilidade Curricular.** Lisboa: Raiz Editora, 2018.

COSME, A. **Autonomia e Flexibilidade Curricular: Propostas e Estratégias de Ação.** Porto: Porto Editora, 2018.

FERREIRA, C. A. **A Avaliação no Quotidiano da Sala de Aula.** Porto: Porto Editora, 2007.

FERREIRA, C. A. (2009a). A avaliação na metodologia de trabalho de projeto: uma experiência na formação de Professores. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, 43 (1), 143-158.

FERREIRA, C. A. (2009b). Analisando Práticas de Auto-Avaliação de Alunos do 1º Ciclo do Ensino Básico Português. In Silva, B. D., Almeida, L. S., Barca, A. & Peralbo, M. (Orgs.). **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia** (p. 3501-3514). Braga: Centro de Investigação em Educação.

FERREIRA, C. A. (2010). Vivências de Integração Curricular na Metodologia de Trabalho de Projeto. **Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación**, 18 (1), 91-105.

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

HARGREAVES, A. (2003). **O ensino na sociedade do conhecimento. A educação na era da insegurança.** Porto: Porto Editora.

KILPATRICK, W. **O Método de Projeto.** Viseu: Edições Pedagogo, 2006.

LEITE, C. **Para uma escola curricularmente inteligente.** Porto: Edições Asa, 2003

MAINGAIN, A. & DUFOUR, B. **Abordagens didáticas da Interdisciplinaridade.** Lisboa: Instituto Piaget, 2008.

MARTINS, G. O. (Coord.). **Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.** Lisboa: Ministério da Educação, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – **Decreto – Lei Nº 55/2018**, de 6 de julho: currículo dos ensinos básico e secundário portugueses.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – **Despacho – Normativo nº 1-F/2016**, de 5 de abril- Sistema de avaliação das aprendizagens no ensino básico português.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – **Despacho nº 5908/2017** – Experiência piloto da Flexibilidade Curricular em Portugal.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – **Portaria nº 181/2019**, de 11 de junho – Regulamenta os planos de inovação curricular.

PACHECO, J. A. **Currículo: Teoria e Práxis**. Porto: Porto Editora., 1996.

PINTO, J. & SANTOS, L. **Modelos de Avaliação das Aprendizagens**. Lisboa: Universidade Aberta, 2006.

RANGEL, M. **Áreas curriculares não disciplinares**. Porto: Porto Editora, 2002.

SIMÃO, A. M. V. O conhecimento estratégico e a auto-regulação da aprendizagem. Implicações em contexto escolar. In Silva, A. L., Duarte, A. M., Sá, I. & Simão, A. M. V. **Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante. Perspectivas psicológicas e educacionais** (p. 77-94). Porto. Porto Editora, 2004.

SIMÃO, A. M. V. (2005). Reforçar o valor regulador, formativo e formador da avaliação das aprendizagens. **Revista de Estudos Curriculares**, 3 (2), 265-289.

TRINDADA, R. **Autonomia, flexibilidade e gestão curricular: relatos de práticas**. Lisboa. Leya, 2018.

VESLIN, O. & VESLIN, J. Évaluation Formatrice et Critères de Réalisation. In Figari, G. & Achouche, M. **L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels** (p. 89-101). Bruxelles: De Boeck Université, 2001.

Artigo recebido em: 15 de outubro de 2019

Aceito para publicação em: 20 de dezembro de 2019

