METAS, MITOS E DESAFIOS

as metas curriculares na perspetiva do

Projeto IDEA

METAS, MITOS E DESAFIOS

as metas curriculares na perspetiva do Projeto IDEA

Maria Dulce Gonçalves

2012

sinapis
EDITORES

Título:
METAS, MITOS E DESAFIOS
as metas curriculares na perspetiva do Projeto IDEA

© 2012, Maria Dulce Gonçalves

Imagem da capa:
Maria Dulce Gonçalves

Edição:

sinapis
EDITORES

Paginação:
www.conceitos4all.net

Impressão e acabamento:
Várzea da Rainha Impressores, SA

Estrada Nacional 8, nº 6
2510-082 Óbidos

ISBN: 978-989-691-114-0
Depósito Legal: 347892/12

Setembro de 2012

"O essencial é invisível aos olhos."

Antoine de Saint-Exupéry

Índice

PRÓLOGO 9
Inesperadamente, neste verão…

METAS 19
Da aprendizagem ao currículo...

MITOS 93
As ideias e os pressupostos subjacentes às metas...

DESAFIOS 117
Sugestões e propostas práticas para melhor fazer...

POSFÁCIO 141
Um futuro a construir...

Nota Final 147
Referências 149
Equipa IDEA – Publicações disponíveis 151
Sobre a autora 157
Projeto IDEA – sugestões e contactos 159

PRÓLOGO

Inesperadamente este verão...

Verão, tempo de férias. Costumo dizer que prefiro trinta minutos de férias por dia do que trinta dias de férias num ano. Que prefiro diluir as férias nos meus dias, por uns minutos de recreio ou de sabor, recuperar energias, ter tempo. Podem ser só trinta minutos, ou ainda menos. É a qualidade que conta, é o significado que nos preenche. Coisas pequenas, simplesmente.

Não tanto que me aborreçam as férias "grandes", antes pelo contrário. Não me enfado de nada fazer, não me enfado de me enfadar, quando passam lentos os dias, quando nem me apetece mexer nem planear nada de especial. Especial é ter tempo e escolha. E escolher devagar. Para trinta minutos ou por trinta dias. Sabe sempre bem. Saudades de me esquecer das horas e dos dias no Alentejo mais interior ou de caminhar sem destino a respirar o mar de Porto Covo. A ilha, o sol, os cheiros e os sons, o sabor bom do que de mais simples o mar tem...

Tempo de férias é tempo de fazer o que mais se gosta, tal qual se gosta. Poder escolher o que fazer, o que não fazer... E isso inclui às vezes coisas pequenas que a olhos alheios nem férias hão de parecer.

Quando estas linhas lhe chegarem às mãos, as férias terão acabado. Para quem trabalha em educação, setembro é tempo de recomeço, de início de ano. Sem *réveillon* nem foguetes, mas às vezes com muitas surpresas. E nem sempre as que mais desejávamos.

Serve tudo isto para contar que, inesperadamente este verão, me apeteceu mudar de rumo e assentar arraiais em casa. Entre o computador e os passeios com a cadela. Sem *stress* e sem pressões. Um suave agosto, a escrever por gosto. A preparar tudo para voltar a Avis, não para férias ou banhos na barragem como sempre, mas inesperadamente, para um novo encontro IDEA. Ou melhor, para um seminário de abertura do ano escolar, como temos feito noutros anos. Neste caso, para continuar tudo o que em junho fizemos e dissemos, mas agora de forma ainda mais prática, específica e urgente.

Inesperadamente este verão, foram publicadas as Metas Curriculares. Nada que normalmente me emocione ou me tire o sono, confesso. Eu, como a maioria dos psicólogos e professores que conheço, não nutro especial estima por diplomas e normas. Se puder não leio, se me for permitido, passo ao largo. Mas inesperadamente este verão, foi só começar a ler o documento mais oficial que consegui encontrar e não conseguir parar... Não de ler, mas de pensar. Pensar que um texto assim, uma mudança ou *"revolução"* assim, não me podia deixar ficar a banhos como se nada fosse.

As coisas que mais nos tocam, que mais nos chocam, geram quase sempre um desejo imparável de partilhar, de sobre o assunto conversar, como quem não quer acreditar e precisa dos olhos e da voz do outro para confirmar... *"Já leram isto? Vão ver, leiam por favor, talvez vos custe acreditar..."* O meu mail para toda a Equipa IDEA seguiu direto na noite de 3 de

agosto, quando eu ainda mal tinha lido, quando eu mal podia acreditar. Sabem o que representa andar anos a estudar um assunto, a observar, a medir, a investigar...? É bastante solitário o trabalho do investigador, muito menos agora desde que somos Equipa IDEA. Mas mesmo assim, sabemos que investigamos assuntos que nem sempre nos tornam populares e consensuais, com temas que é difícil partilhar, por tradição ou desconhecimento, ideias feitas e dificuldade em conceber o que se pode mudar. Quantos dos nossos colegas e amigos sabem o que é *fluência*, *velocidade de leitura*, procedimentos de *avaliação com base no currículo*, indicadores da *compreensão do texto*...? Quantos nos entendem e comungam do nosso entusiasmo quando tentamos relacionar tudo isso com dificuldades na aprendizagem e com qualidade na educação...? E depois, de repente, subitamente em agosto, eis que nos cai no colo um texto assim, com chancela oficial e estatuto de coisa obrigatória, de âmbito nacional e para já... Um documento que tanto contradiz como inova, que tanto nega tudo o que eu mais acredito, como abre oportunidades que me pareciam rigorosamente impensáveis há uns meses atrás. Um documento que fala de Metas, sim, mas que as define recorrendo a algumas das coisas que melhor sabemos e mais estudamos na UL e na Equipa IDEA: *fluência na leitura, velocidade de leitura, compreensão do texto, revisão da composição escrita, tomada de consciência e auto-observação de dificuldades*... Daqui a uns meses, todos os professores de diferentes graus de ensino, muitos pais e a maioria dos alunos, hão de saber afinal o que é *fluência na leitura*, hão de ter experimentado medir a sua própria *velocidade de leitura* ou a de mais alguém, estarão atentos e motivados para a melhorar... Devo estar a sonhar. Meses e anos a tentar mostrar como algumas pequenas coisas fazem a

diferença na vida de uma criança em dificuldade. A sugerir que experimentem e verifiquem que é possível ver sorrir quem antes apenas achava que nunca havia de conseguir, e que agora já nota que está a evoluir e de novo a acreditar. Que é possível melhorar e vencer dificuldades, que afinal se consegue e se é capaz... Os meninos *"eu não consigo!"* são alguns dos que mais trabalho nos dão. O esforço que é preciso para vencer a barreira de não acreditar, de desistir antes de tentar, de sempre confirmar que não dá para aprender o que a todos parece tão simples de conseguir...

Anos e anos de tudo isto e subitamente em agosto eis que é universal e obrigatório medir o que ainda nunca se mediu em Portugal. Ainda. Que agora passa a ser *quase* obrigatório, antes de a partir do próximo ano ser definitivamente critério maior de sucesso e qualidade na educação. Sabe o leitor quantas palavras lê por minuto? Ou qual a velocidade de leitura de cada um dos seus filhos, sobrinhos ou afilhados... Agora, que o ano letivo já começou, que o documento das metas já deve andar por aí trabalhado de tantos modos, agora provavelmente já foi medir. Ou está a pensar ir. Coisa que nem imaginava há uns meses. E quem diz *fluência* diz *revisão*, ou *compreensão* ou *planeamento*, ou *autorregulação* ou tantas outras coisas... Conceitos científicos finalmente transformados em letra de lei, em procedimento universal, em critério de avaliação, em meta curricular...

Portanto, como vos dizia, podia ter sido de foguetes e euforia esta minha entrada em agosto. Finalmente...!

E, no entanto...

Foi precisamente o tamanho deste (en)tanto que tanto me fez pensar. Moer e remoer. Que tão inesperada parecia a bênção de um tal decretar, como a loucura de alguns dos

valores propostos, a ausência de procedimentos específicos para os medir, a omissão gritante de alguns aspetos essenciais e, sobretudo, todos os pressupostos que de forma muito (pouco) discreta me pareceram vir a acompanhar a festa...

E eu que trabalho sobre conceções e sobre crenças, que fui formada nisto de ajudar a repensar, a reestruturar, a mudar o modo de pensar, assim fiquei presa a um paradoxo difícil de solucionar. Numa assentada, o MEC tinha recorrido à colaboração de (bons e) conceituados psicólogos, até de renome internacional, que tinham trazido para o terreno os conceitos e os indicadores de qualidade que melhor nos servem e podem fazer mudar... mas de forma ainda mais surpreendente, associados a idades e a valores muito diferentes de tudo o que na UL temos vindo a observar, associados a princípios e a alterações que tanto podem prejudicar, tanto o sistema no seu conjunto como os professores e outros profissionais no terreno, e sobretudo, os alunos individualmente. E se assim for, quando a voragem passar e as novidades assentarem, ainda paga o justo pelo pecador. Ainda corremos o risco de responsabilizar (e de dispensar) o contributo da Psicologia e de algumas excelentes IDEA's, reféns das melhores intenções, mas pelas piores razões.

Houve uma expressão que me inquietou em especial. De forma imprescindível. A expressão surge a fechar o texto introdutório do documento das Metas Curriculares de Português. *"As metas incidem objetivamente nos desempenhos que, de forma imprescindível, todos os alunos deverão revelar (...)"* (pág. 6). Isto é, de referencial a seguir a título indicativo em 2012-2013, ano em que se espera que haja *"uma familiarização por parte dos professores, como também uma aferição e uma posterior concretização*

decorrente da experiência.", como se diz na página 3 da introdução geral[1], este documento vai tornar-se obrigatório e orientar as avaliações a realizar a partir do ano seguinte. A partir de 2013-2014, está previsto que as metas definam os desempenhos que, *de forma imprescindível*, todos os alunos devem revelar. Compreendem como é preocupante...? E urgente...? O que os professores (e outros investigadores) não testarem, não ajudarem a aferir e a concretizar durante este ano letivo, vai fixar-se depois como nível de desempenho *imprescindível*. Obrigatório e imprescindível. Alguém consegue imaginar o que vai suceder aos alunos (ou aos professores ou mesmos aos pais dos alunos) que não consigam alcançar esses níveis imprescindíveis...? No meio de tudo o que de melhor este documento poderia representar do ponto de vista de quem estuda e investiga em Psicologia Educacional, eis que se erguem fantasmas inimagináveis. Quando o valor definido agora para a velocidade de leitura no final do 1º ano é, no mínimo, de 55 palavras por minuto (meta 7, página 9), convidamos o leitor a comparar esse valor com os resultados dos nossos estudos no Projeto IDEA, e que partilhámos no Encontro de junho (Gonçalves, 2012). Tal como faremos de novo e de forma mais específica na primeira secção deste livro. As Metas serão aí cuidadosamente analisadas, não de forma completa, na sua imensa vastidão, mas de forma muito pessoal e seletiva, nos aspetos que mais diretamente se prendem a tudo o que temos vindo a investigar. Serão analisados os valores apontados pelo Ministério, que parecem extremamente elevados e impossíveis de cumprir. Mas

[1] Processo de elaboração e implementação das metas, p. 2-3 do documento "Metas Curriculares" publicado em agosto e disponível na página da DGIDC, http://www.dgidc.min-edu.pt/

também o que do ponto de vista do IDEA sabemos sobre a aprendizagem e sobre as dificuldades, tudo o que nos ajuda a perceber o que parece faltar ou parece ser perigosamente tradicional e conservador. Uma regressão mais do que uma evolução?

Na segunda parte, Mitos, analisam-se os pressupostos que parecem transparecer do documento, à luz de investigações sobre crenças e conceções com crescente impacto em termos internacionais e mais recentemente, em Portugal e no Brasil.

Mas porque nos resta a esperança de um ano de aferição e de experimentação, como o próprio MEC recomenda, este livro surge sobretudo para abrir de par em par uma janela de oportunidade. Se Portugal não conhece, por exemplo, valores de fluência de leitura (e de escrita) representativos do que realmente se passa com os nossos alunos, está em tempo de se experimentar e de se ver. Não a pedido dos investigadores, como temos feito nos últimos anos, mas por sugestão do próprio Ministério. Que, no entanto, não publicou ainda nem documentos nem materiais que melhor expliquem como se fará a medição e a definição de critérios (métricas) ao longo deste ano e para o futuro.

Na terceira parte, Desafios, sugerem-se formas simples de agir (e reagir) a um documento como o agora publicado, não de uma forma obediente nem submissa, antes de uma forma crítica, democrática e muito ativa. Querem alguns professores pelo menos levar este desafio a sério e olhar estas metas na prática, observando e discutindo abertamente o que elas contêm? Antes que se fixem em letra de lei e sejam mais uma burocracia a cumprir com desagrado nas escolas, sem alma e sem paixão, sem resultados práticos a não ser o cansaço e o crescente desacreditar de tantos professores...

Há um ano, em pleno verão, havia professores dedicados a preparar *blogs* e documentos que permitissem chegar ao início do ano letivo de 2011-2012 com capacidade de utilizar as metas de aprendizagem então definidas por uma equipa da Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Esses materiais e todos esses esforços estão ainda bem documentados na *internet*. Ou mesmo na página da DGIDC onde ainda figuram mais extensamente as antigas Metas de Aprendizagem, do que as mais recentes Metas Curriculares. Talvez em breve seja diferente. Mas por ora, antecipa-se o desânimo de muitos professores que ainda mal refeitos de tudo o que se esforçaram por fazer para as antigas Metas (antigas com apenas dois anos, publicada em 2010), se vão deparar agora com algo de bem diferente e quase completamente novo, na estrutura, nos princípios, nos critérios. E se todos desanimarem, daqui a um ano o desânimo será dos nossos alunos, em especial dos que sentem maiores dificuldades na aprendizagem e no cumprimento do currículo único em Portugal estabelecido. E agora tão bem (ou tão mal) medido...

Na perspetiva do Projeto IDEA, imprescindível é a evolução, a melhoria contínua de todos os alunos, qualquer que seja o seu nível de desempenho atual e o seu potencial de aprendizagem. Que se estimule, verifique e comprove que todos estão em evolução na aprendizagem. Que as dificuldades não os impeçam, antes os ajudem a evoluir, individualmente e em grupo. Que os ajustes necessários para lidar com essas dificuldades favoreçam inclusivamente a mudança e melhoria contínua das práticas docentes, do desenvolvimento curricular e, no limite, do próprio sistema educativo.

Dificuldades de aprendizagem, problemas, perturbações ou distúrbios de aprendizagem: como quer que se traduza a expressão *"learning disability",* a realidade é que todos os alunos são diferentes e cada vez mais diferentes entre si. E que provavelmente haverá muito mais episódios e casos de alunos em dificuldade nas condições que agora se antecipam. O que é precisamente o efeito contrário ao que se deseja no documento, ao que os alunos esperam e Portugal precisa.

Este é um livro simples, crítico e construtivo. Escrito numa linguagem tão clara e simples quanto possível, para facilitar a todos, psicólogos, professores, pais e público em geral, uma leitura informada do documento Metas Curriculares publicado em agosto de 2012. Com Portugal de férias e o nosso desamor por documentos normativos, muitos ainda nem terão notada ou analisado o que assim se propõe (ou impõe). A meu ver, a única coisa que se impõe é que não se perca esta oportunidade na voragem dos tempos difíceis que nos esperam em Portugal e em especial, na nossa Educação. Como tudo na vida, esta dificuldade pode ser funcional e tornar todos mais conscientes da importância de uma definição mais atual e objetiva da missão e dos objetivos da Escola, ou tornar-se disfuncional por reação mais impulsiva (e compreensiva) a algumas destas metas na sua estrutura de conjunto.

Os capítulos que se seguem foram escritos em sequência, de forma simples e descomplexada, desenhados para uma leitura rápida, mas não apressada, leve sem ser superficial. Que o assunto é grave e pode pesar muito na balança do sucesso educativo. Mas precisamente por isso, não se compadece com rodeios e teorizações que nos conduzam a debates muito minuciosos, muito interessantes, mas, na prática,

intermináveis. Como o Projeto IDEA sempre propõe, é na prática e na investigação que reside a oportunidade de mudança, de melhoria e evolução do sistema e das ideias prévias que lhe dão origem.

E assim passo adiante, antes que se me gaste o verão inteiro em conversas preliminares. Vamos à função.

No capítulo Metas, analisamos.

No capítulo Mitos, repensamos.

No capítulo Desafios, sugerimos.

Talvez queira experimentar algumas dessas sugestões e investigar connosco. E partilhar com os seus colegas, com os pais dos seus alunos, com a sua comunidade.

Um a um, creio que fazemos a diferença. A única diferença que conta. A única que é verdadeiramente imprescindível.

METAS

Da aprendizagem ao currículo...

Nenhum professor em Portugal conhece normas ou valores de referência, por exemplo, para a fluência na leitura. A que velocidade se espera que um aluno leia um texto adequado à sua idade no final do 2º ano de escolaridade? E no final do ciclo, que velocidade deve ter alcançado? A realidade é que todos os professores, mais ou menos experientes, vão desenvolvendo as suas próprias intuições sobre o que é ler bem, quem lê bem, quem lê mal. E fazem-no de forma apreciativa, global, vai acontecendo ao longo dos dias e dos meses, porque vão ouvindo os alunos a ler, a treinar, conhecem-lhes as dificuldades, os engasgos, os tropeços e as angústias. Uns vão lendo, há os que já sabem ler muito bem, alguns são um problema. Os professores conhecem todos, e dia a dia vão tentando tudo o que sabem e podem para que uns e outros se vão encaminhando. Ler é uma barreira essencial, uma etapa que todos devem ultrapassar. E os professores sabem que em cada turma nem todos irão vencer esta batalha ao mesmo tempo nem com a mesma facilidade. Que os há que parece que já nasceram ensinados e outros que Deus nos acuda... Pensa-se em falta de apoio em casa, em pais divorciados, em pais ausentes, em problemas congénitos e muito frequentemente em dislexia ou hiperatividade. Quando

as dificuldades se agigantam e nada parece evoluir, quando a pais e professores lhes parece que já não é normal e já não sabem o que mais fazer, sugerem-se finalmente outras ajudas. Que se vá ao médico, ao psicólogo, ao terapeuta da fala, que se façam testes, análises e exames, que se veja o que se passa afinal.

A realidade é que a escola e a sociedade portuguesa vivem ainda mergulhadas numa cultura de apreciações simples e muito pessoais. Crescemos habituados a descrições genéricas e critérios dicotómicos. Ou é ou não é. Bom aluno, mau aluno. Já sabe ler, não sabe ler. Há expressões comuns que se ouvem com enorme frequência. Que este já lê tudo. Que aquele outro continua a gaguejar, perde-se, come palavras, não passa disto. Há quem não leia nada, há quem não dê uma para a caixa. E há os que leem tão bem que dá gosto ouvir.

A realidade é que não é culpa nem defeito de ninguém. O que é bem português é isto de querermos sempre saber de quem é a culpa, encontra-se um culpado, está resolvido metade do problema. Desengane-se o leitor que por aqui não encontrará nada disso, que nesta matéria não conheço nem culpados nem inocentes. Nem me move nenhuma vontade de apontar o dedo a ninguém. Antes a necessidade de tomarmos consciência de algumas coisas simples que, sem sabermos bem como, acabam por nos complicar muito a vida. E de nos responsabilizarmos por fazer melhorar tudo o que estiver ao alcance de cada um de nós. Seja muito ou pouco, em conjunto, muito há de ser.

De modo geral, os portugueses parecem não gostar muito de procedimentos, regras e padrões de conduta. De estatísticas, indicadores, métricas e observações sistemáticas. De monitorização e gestão pela qualidade. Nada disso tem

muito a ver connosco, com a nossa cultura, com o nosso modo de estar, na vida como na escola. Preferimos acreditar que está tudo bem do que ir medir a tensão, o colesterol ou até o peso. E se os medimos, guardamos para nós uma ideia geral que nos parece simplificar as coisas. O colesterol está alto, a tensão está boa, o peso... é preciso perder uns quilinhos. Não nos habituaram nem temos muita paciência para números e folhas de registo nem para muitos outros sistemas de monitorização e observação sistemática, listas de verificação, escalas de valores, gráficos de evolução. Está lá tudo na caderneta do nosso bebé, e quando os filhos são pequeninos ainda lhes sabemos percentis e valores intermédios, em que idade se espera isto ou aquilo. Para grande desgosto da minha filha, eu própria já me esqueci em que mês começou a andar, com que idade começou a falar. Não escrevi na altura, perdeu-se no tempo. Ela própria hoje em dia, dezoito anos depois, foge da balança porque não é preciso, sabe bem quanto pesa, tem uma ideia.

A realidade é que esta questão nos é cultural. Temos uma ideia mais ou menos global sobre cada coisa, o que está bem e o que está mal, o que é pior e o que é melhor. O que é ler bem, o que é ler mal. Depende da idade, do ano de escolaridade. Mas a experiência vai ensinando como avaliar e classificar. E a generalidade dos pais e professores aceita até com dificuldade que seja necessário preencher uma ou duas páginas inteiras de itens para avaliar um aluno em cada período. Eu sei que não é politicamente correto dizer-se isto assim e que com o tempo já nos habituámos a ler os resultados escolares do Básico naquelas folhas padrão, *não satisfaz*, *satisfaz*, *bom*, *muito bom*, item a item, às vezes quase tudo quase igual, noutros casos preenchidas com um enorme

cuidado de rigor e precisão. Lidas depois por alguns pais com muita atenção, com tanto empenho e dedicação. E com uma enorme aflição se aqui ou ali, neste ou naquele item, os valores estão abaixo do que se esperava...

A realidade é que já nem notamos que esta forma de avaliação no final de cada período não nos ajuda muito a verificar se a criança está ou não a evoluir, em que aspetos tem evoluído mais, em que áreas tem evoluído menos. Se um determinado item era *satisfaz* em dezembro e continua *satisfaz* em março, supõe-se que houve progresso ou não...? Eu julgo que a maior parte das pessoas responderá que não. Era *satisfaz*, continua *satisfaz*, está na mesma. E no entanto, o professor que avaliou o aluno provavelmente considerou, de forma mais ou menos intuitiva, um valor de evolução, uma estimativa de tudo o que se espera que o aluno vá adquirindo ao longo do tempo, período a período. Se a apreciação global do item se mantem a um nível satisfatório, a realidade é que só pode ter havido evolução, a evolução ou melhoria contínua que se espera em cada nível de escolaridade. Ficar ou estar na mesma teria, objetivamente, que se traduzir numa descida de nota ou classificação, numa apreciação menos satisfatória. Espero não estar a confundir o leitor, mas a realidade é que já vi muitos pais surpreendidos com esta minha apreciação. Porque sou IDEA (Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem) tento sempre ajudar todos a tomar consciência da sua evolução, mais ou menos positiva, mais ou menos significativa, mais ou menos apreciada. Se numa consulta de Pediatria uma criança que estava no percentil 50 continua seis meses depois no percentil 50, isso não significa que não tenha crescido. Pelo contrário. Significa sim que cresceu dentro do que se esperava, que acompanhou

naturalmente a evolução de todo o grupo à sua volta. E julgo que isto todos entendemos muito bem. O que nunca entendi é como, quando se trata de coisas de escola ou de educação, tudo tende a ser entendido de forma diferente. Ora tal como no crescimento em altura, se na escola o desempenho na leitura era satisfatório e continua a ser satisfatório uns meses depois, isso só pode significar que o aluno evoluiu como se esperava, acompanhando a evolução de todo o grupo. Pode não se saber quantificar essa melhoria, o que é pena, digo eu, porque a nossa experiência no Projeto IDEA mostra que medir o desempenho do aluno, com alguns indicadores muito simples, ajuda muito a melhorar ainda mais. Pode até dizer-se que no fundo o aluno está na mesma, no sentido em que ocupa a mesma posição relativamente ao grupo. Pode dizer-se e sentir-se tudo isso, até porque a noção de *satisfaz*, geralmente não nos satisfaz. As palavras têm destas coisas, sabe-se lá porquê... Um *satisfaz* sabe-nos sempre a mediania e a mediania a pouco. Na tal cultura de apreciações globais, ser vulgar, ter um padrão de comportamento igual à maioria, ser normal, soa muitas vezes a pouco. E, no entanto, estatisticamente falando, ser normal e mediano, é sempre o mais frequente. Ser satisfatório ou normal é ser como os outros e isso, não sei porquê, não soa bem. Queremos mais, melhor. O que é muito bom, se isso servir para nos empenharmos mais e melhor. E sobretudo, se não nos impedir de dar o devido valor a quem todos os dias se esforço muito para acompanhar o grupo e o faz com todo o empenho apesar das dificuldades. É importante dar valor a quem evolui todos os dias, a quem alcança valores médios, a quem cumpre o que foi pedido, a quem chega onde tanto se desejava. Eu sei, do pelotão ninguém fala, perdem-se-lhes os nomes e não se gabam

vitórias. Aos atletas olímpicos exigem-se medalhas. E no entanto, quando os vejo correr, suar, treinar, insistir assim, na frente ou no pelotão, no primeiro ou no último lugar, não consigo deixar de pensar como todos são excelentes e heroicos, muito para lá do que a maioria de nós alcança. Mais do que tudo, cada um deles aprende todos os dias a superar dificuldades e tenta ser melhor do que si próprio.

Já pensou o leitor: em sua opinião, o que é um bom aluno? Uma questão interessante, não acha? E nada simples de responder. Uma boa questão para nos fazer pensar e aos alunos. E aos pais. Eu sou suspeita porque no fundo todo o meu trabalho, todos os meus interesses de investigação se centram nisto mesmo de entender o que as pessoas pensam sobre as coisas mais simples (e no fundo tão complexas). Conceções e crenças pessoais, por exemplo. Havemos de voltar a este assunto no capítulo a seguir, sobre mitos e mentalidades. Mas sugiro que o leitor páre agora antes de virar a página, que puxe de uma folha e tire uns segundos para responder a esta questão.

Em sua opinião, o que é um bom aluno?

Experimente depois perguntar a alguém perto de si ou um destes dias pergunte a um dos seus alunos. Ou promova um pequeno debate em turma. Peça-lhes, por exemplos que investiguem e procurem famosos que em sua opinião tenham sido excelentes alunos na escola. Ou alunos menos brilhantes que depois se tenham tornado muito famosos.

A generalidade dos alunos a quem assim se pergunta responde habitualmente que *bom aluno* é aquele que tem melhores notas sem nenhuma dificuldade. Ou seja, ser bom aluno parece ser um atributo de quem chega aos melhores resultados com maior facilidade. E quando eu tento

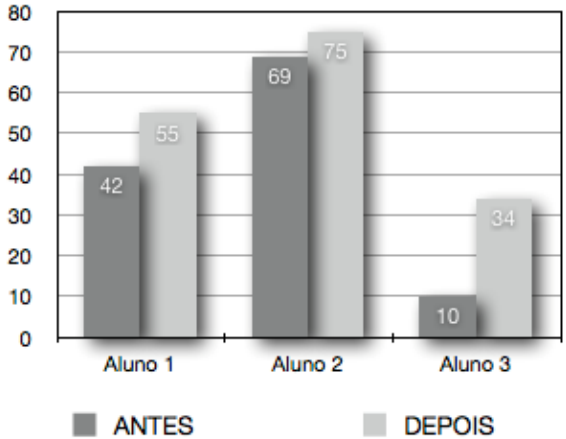
aprofundar um pouco: *e se algumas vezes tiverem de se esforçar...?* Quase sempre me desenganam, aos *bons alunos* não custa nada, pegam nas coisas e já está, fazem quase tudo bem logo à primeira. E como geralmente trabalho com alunos a quem quase tudo custa um pouco (ou muito) mais esforço do que à maioria, ressoa-lhes no tom um não entender como eles, os outros, o fazem, como será que conseguem, numa secreta inveja, uma amarga injustiça... Nasceram assim. Como se houvesse sempre, uns e os outros. *Les uns et les autres.* Os bons e os maus. Os muito bons, com quem mais do que tudo se querem parecer (mesmo quando não o admitem facilmente, tantos confessam que adoravam ser o melhor aluno da turma), os *assim assim* que ninguém valoriza, e os que não conseguem, os que não são capazes.

Até que ponto esta forma de conceber nos marca depois pela vida fora? Ou será que é só na escola e depois nos passa? Os bons atletas, os bons empresários, os bons cozinheiros, os bons artistas. Qual de nós é capaz de pensar e de dizer que são bons aqueles que alcançam os melhores resultados sem dificuldade, sem muito se esforçar, sem muito ter de aprender... Alguns alunos trabalham e empenham-se muito mais, têm muito mais mérito no alcançar dos seus valores satisfatórios e médios do que outros que se sempre obtêm *muito bom*. Alguns pais e professores de crianças em dificuldade compreendem-me muito bem, outros talvez não. Queremos sempre o topo e se o aluno está sempre na nota máxima, se mantem resultados muito bons, então sorrimos porque está a evoluir muito bem. E no entanto, esquecemos que em termos comparativos, este aluno evoluiu tal como o seu colega que manteve o *satisfaz*. Às vezes menos. Mas se ambos mantiveram as suas notas escolares, em princípio isso

significa que ambos cresceram o que se esperava e apenas mantiveram a sua posição em relação ao grupo de referência. Mas os dois estão em permanente evolução. Evolução na aprendizagem.

É por estas e por outras que uma monitorização e observação sistemática podem ajudar muito. Há alturas em que uma criança com um nível médio de velocidade de leitura passa de 42 palavras por minuto, por exemplo, para 55. Como todos os colegas estão a treinar e a desenvolver-se todos os dias, todos tendem a evoluir também e o seu resultado final uma vez comparado com a turma mantem-se no nível satisfatório da maioria dos alunos. Enquanto o aluno no topo, aquele que já lia a 69 ou 70 palavras por minuto, pode ter melhorado para 75 ou pouco mais, mantendo um muito honroso *muito bom*. Embora estes dois alunos mantenham os mesmos notas e valores de apreciação global, o aluno dito satisfatório evoluiu ele mesmo de forma bem mais significativa e satisfatória. Um crédito que dificilmente lhe será dado se nos mantivermos na generalidade das apreciações escolares mais comuns, muito intuitivas e globais.

E o que dizer dos alunos em dificuldade, os que num curto período de tempo, se bem apoiados e estimulados, podem evoluir de apenas algumas palavras por minuto para umas magníficas 30 ou 40 palavras por minuto? Continuam abaixo do nível médio da turma e mantêm uma nota global de *não satisfaz*. Mesmo quando algumas vezes, são eles os que mais evoluíram a nível pessoal.



Qual destes três alunos desejaria que fosse seu filho, ou seu aluno? Qual destes três alunos pode ser considerado um bom aluno? Qual o melhor destes três alunos? Com base em que critério?

Qual destes alunos deve ser premiado e reforçado pela sua evolução, pelos seus resultados?

Saiba o leitor que do ponto de vista do Projeto IDEA, a resposta seria: todos. Todos porque todos estão a evoluir, não importa tanto saber se mais ou menos, se mais ou menos que os outros a seu lado, mas objetivamente todos estão em evolução, mesmo que significativa por diferentes razões... mesmo que em níveis de eficiência diferentes. Contra a voz mais comum, eu seria capaz de em determinadas condições considerar excelente e extraordinária a evolução do Aluno 3. Como pode ser menos positivo o desacelerar do Aluno 2 se representar menos investimento ou motivação, se for por exemplo, o caso de um aluno que ainda não aprendeu a esforçar-se a empenhar-se, demasiado acomodado ou confortável com a facilidade com que obtém resultados.

Somos todos diferentes e os resultados absolutos dizem muito menos sobre cada um de nós do que os resultados relativos (isto é, a nossa curva de aprendizagem) e a observação do que nos move ao longo do processo. Mas a realidade é que vivemos assim, habituámo-nos e nem sabemos que se pode medir e descrever, quantificar e operacionalizar mais e melhor.

Os professores portugueses não conhecem normas ou valores de referência, por exemplo para a leitura, porque na realidade ninguém em Portugal conhece, investigou ou determinou tais valores. A realidade é que nunca se fez em Portugal um levantamento ou estudo sistemático de parâmetros tais como precisão (percentagem de palavras corretamente lidas por minuto) ou velocidade de leitura (número de palavras corretamente lidas por minuto) sempre tendo por base textos adequados ao nível de escolaridade (avaliação com base no currículo). Os estudos de que dispomos e que têm surgido cada vez mais nos últimos anos, referem-se sempre a pequenas amostras de umas dezenas ou centenas de alunos, de uma determinada escola ou região, nunca permitindo uma extrapolação a nível nacional. A realidade é que não sabemos a que velocidade leem em média os nossos alunos, o que é normal, satisfatório ou muito bom. Como não sabemos como crescem na leitura, que curvas de aprendizagem podemos ou devemos esperar. Não temos para a leitura um padrão ou norma como temos por exemplo para o crescimento em altura. Como dizer então que um aluno está ou não a ler bem, a nível satisfatório ou muito bom? A generalidade dos professores desenvolve gradualmente os seus próprios critérios e padrões intuitivos, globais e apreciativos.

Não sabemos por exemplo se o professor da sala do lado ou da escola em frente avaliaria uma leitura, um texto escrito ou uma resposta a um teste da mesma maneira. Geralmente não aferimos critérios. Quando muito, os professores esforçam-se por acordar critérios e valores, intervalos e níveis de exigência. O que observar e como perguntar. Partilham provas e resultados. Empenham-se, mas raramente conhecem procedimentos sistemáticos de medida e padronização. E uma vez mais não estou a culpar ninguém. É uma forma de estar, um padrão nacional. Querem um exemplo que me choca particularmente?

Em janeiro de 2008, entrou em vigor em Portugal a lei do Ensino Especial. É interessante como, Governo após Governo, os períodos de férias e de festas natalícias parecem ser bons momentos para algumas mudanças legais significativas. Em 2008, quando alunos e professores voltaram de férias de Natal, no início do 2ºPeríodo, a meio do ano letivo, as regras do jogo tinham mudado. O Decreto-Lei 319 tinha sido revogado e o Ensino Especial ganhava uma formulação e um significado bem diferente. Nos meses a seguir devem-se ter realizado centenas ou milhares de ações de formação de curta, média ou longa duração, para que todos os professores e psicólogos soubessem usar a CIF (Classificação Internacional da Funcionalidade). Ensinaram-se códigos e regras, treinaram-se procedimentos e formas de preenchimento dos documentos necessários, milhares de dúvidas foram colocadas e muitas nunca respondidas. O esclarecimento deveria ter sido quase universal e, no entanto, eu lembro-me de conversar com alguns colegas responsáveis por algumas dessas ações de formação e de eles mesmos me

confessarem muitas das suas dúvidas e questões nunca resolvidas. A Classificação Internacional da Funcionalidade é uma lista de verificação associada a uma escala de valores, desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde para facilitar a recolha de dados, a investigação e comparação internacional em múltiplos aspetos. Um instrumento intencionalmente abrangente, incluindo múltiplos componentes: uma análise da Funcionalidade (v.s. Incapacidade) incluindo o Corpo (funções e estruturas), Atividades e Participação (individual e social) e uma análise de Fatores Contextuais. Foi desenhado para utilização em múltiplas áreas da saúde, clínica, políticas sociais, economia, ambiente e educação. No domínio da educação, a OMS sugere algumas aplicações como "ferramenta pedagógica", na elaboração de programas educacionais de consciencialização sobre necessidades especiais e planeamento de intervenções sociais e comunitárias relacionadas.

Ora, não se conhece outro país que tal como nós aqui em Portugal utilize a CIF ao nível de todo o sistema educativo, como instrumento obrigatório na identificação e sinalização oficial de crianças com necessidades educativas especiais. Uma tão universal e original aplicação deveria ter sido cuidadosamente antecedida de alguns dos procedimentos básicos usados habitualmente no desenvolvimento de provas e instrumentos de avaliação pedagógica ou psicométrica, de natureza formal ou informal. Dou-vos um exemplo muito simples: todos os instrumentos de avaliação devem ser testados quando ao que denominamos acordo intra e interobservadores. O que significa que cada utilizador ou aplicador do instrumento deve pelo menos durante um breve período verificar o grau de acordo consigo mesmo, isto é, até

que ponto usa os mesmos critérios e chega aos mesmos resultados se proceder ao seu preenchimento sucessivamente de forma cega e totalmente independente. Ou seja, quantos profissionais responsáveis pelo preenchimento da CIF experimentaram algum dia aplicar o instrumento duas vezes para o mesmo aluno, com a distância temporal necessária para já não se recordarem? Estariam de acordo consigo próprios? E até que ponto? E quantos investigadores ou profissionais neste domínio terão experimentado pedir a pelo menos duas (ou mais) pessoas diferentes para de forma independente classificarem quanto à funcionalidade um mesmo aluno... Mesmo que por questões éticas e técnicas não fosse aconselhável que todos observassem diretamente cada uma das crianças em estudo, para efeitos de investigação e desenvolvimento da precisão e qualidade do instrumento, todos os observadores poderiam realizar a sua classificação com base em entrevistas e dados gravados. Tudo isto para determinar objetivamente até que ponto o instrumento é fiável e permite preenchimentos consistentes em utilizações diferentes por parte de uma mesma pessoa e por parte de diferentes utilizadores? É algo que se deve fazer sempre, comparando-se consigo próprio e com a parceria de outros colegas, inclusivamente quando se trata da classificação de testes ou, espero bem, no caso dos exames nacionais. Determinar a precisão inter e intraobservador permite a melhoria dos próprios instrumentos ou a melhoria das práticas de formação até que se atinjam valores de acordo considerados aceitáveis para os objetivos em vista. Todos os instrumentos e procedimentos de avaliação devem passar por este crivo, por esta etapa. Quantas vezes assim se procede no sistema educativo nacional? Sei dizer apenas que mesmo que

alguns assim o façam, não encontro referência e documentos publicados que o ilustrem e que nos orientem (e ao público em geral) quanto à qualidade e rigor dos resultados que depois se obtêm e divulgam.

Como pessoalmente adoraria conhecer a perspetiva de alguns dos milhares de atuais utilizadores da CIF nas escolas, em inquéritos de opinião sincera quanto aos ganhos e vantagens específicas da utilização deste instrumento. Que vantagens lhes traz na prática, que mais-valia tem o atual procedimento oficial, o que mais os ajuda, o que lhes pareceria dispensável?[2]

A CIF é um sistema internacional de classificação da saúde e dos estados relacionados com a saúde que se aplica a todas as pessoas. Permite descrever situações relacionadas com a funcionalidade do ser humano, permitindo organizar a informação de maneira útil, integrada e facilmente acessível (cito excertos do documento original da OMS[3] na sua tradução portuguesa de 2004, p. 10-11). Permite descrever e

---

[2] Se o leitor quiser partilhar connosco, Equipa IDEA, a sua própria experiência, testemunho e opinião, ficaremos muito gratos e atentos. Encontrará o nosso mail (lispsi@lispsi.pt) de novo no final deste livro. A nosso ver, há imenso que aprender com quem está no terreno.

[3] Se o leitor trabalha na área da Educação pode nunca ter contactado com a CIF na sua formulação original, fora do contexto do MEC, o que em minha opinião pode ajudar muito a entender os pressupostos, os objetivos, o âmbito e as aplicações previstas. Torna-se muito mais fácil entender a bondade e coerência do modelo originalmente proposto pelos seus autores, de uma forma muito mais ampla e inovadora do que nas muito restritivas aplicações ao contexto educativo português. Mas isso não é da responsabilidade de quem propôs e successivamente tem vindo a desenvolver a CIF. Os documentos originais publicados pela OMS estão traduzidos e publicados pela Direção-Geral da Saúde e pelo Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência. Sobretudo este último organismo divulga ao público materiais e recursos muito interessantes a que com enorme facilidade se pode aceder online em http://www.inr.pt/content/1/55/que-cif

não diagnosticar nem diferenciar. Pelo contrário. Como se refere no Guia do Principiante coloca-se o foco da atenção na funcionalidade e não na incapacidade, no potencial e não na doença. "Todo o ser humano pode experimentar problemas de saúde" (p. 3) tal como todo o aluno pode experimentar problemas na aprendizagem. A existência de códigos e critérios comuns permite a investigação e melhoria das práticas de apoio ao doente e uma perceção de como este evolui ao longo do tempo, à medida que o seu estado se vai agravando, mantendo ou melhorando. Pode por isso ser alvo de preenchimento por diferentes profissionais em diferentes momentos, para que em conjunto se apercebam da evolução de cada caso e lhe adequem recursos e apoios.

Ora será que assim é entendida no contexto educativo nacional, como instrumento descritivo, caracterizador, acessível e flexível, útil para organizar e partilhar a informação disponível sobre cada aluno? Quem costuma consultar e atualizar esta informação ao longo do tempo? É a CIF uma oportunidade de partilha de dados provenientes profissionais? E nesta adaptação portuguesa ao contexto educativo, verificam-se bons resultados? Permite esclarecer e descrever o potencial de funcionalidade de cada aluno? É realmente sensível à mudança e ao modo como cada aluno sinalizado vai evoluindo ao longo do tempo? Até que ponto é que se adapta e abrange as mais diversas situações de deficiente aprendizagem tal como surgem nas nossas escolas?

Tantas perguntas sem resposta, tantas respostas desperdiçadas, ignoradas. Os instrumentos não são em si mesmos nem maus nem bons, nem úteis nem inúteis. Como claramente se indica no próprio documento da OMS (p.11) é essencial que se definam objetivos e domínios de aplicação.

Posso avaliar o meu peso atual com uma fita métrica? Posso, no fundo posso, sempre me dará uma medida e uma indicação do que se passa. Pode é não ser o mais adequado, atual, comum ou útil dos muitos métodos disponíveis. Como não me convém nada confundir os resultados obtidos (neste caso em centímetros) com outros indicadores de peso, mais precisos e específicos.

A meu ver a CIF mede e caracteriza as necessidades educativas especiais e a evolução na aprendizagem de cada aluno tão bem (ou tão mal) quanto uma fita métrica mede o peso. E mediria provavelmente menos mal se fosse adequadamente entendida e usada pelos profissionais no terreno como um instrumento descritivo e não como um instrumento de diagnóstico e sinalização seletiva dos alunos, porque isso a CIF não é, nunca foi nem nunca será. Serve cada coisa ao que serve e só como último recurso nos convém misturar as coisas. Haverá casos na escola em que é útil preencher a CIF? Não tenho dúvidas de que sim. Como não tenho dúvidas que para muitos professores e psicólogos o seu preenchimento é mais uma rotina, uma burocracia (mais uma!), obrigatória para a atribuição de apoios e meios educativos complementares, muito mais do que uma "boa balança" que permita descrever e observar cada aluno na sua evolução na aprendizagem. E com razão. Há em termos internacionais muitos outros procedimentos de caracterização e monitorização das deficiências e dificuldades na aprendizagem que vale muito a pena conhecer, experimentar, utilizar de forma muito mais prática, funcional e simples. Veja o leitor alguns exemplos na última secção deste livro, Desafios, ou nos múltiplos capítulos do Livro I dos Encontros IDEA.

Serve tudo isto para mostrar como perduram em Portugal algumas imprecisões e confusões que muito complicam a vida das nossas escolas por ausência de boas práticas de investigação e de monitorização da evolução na aprendizagem (Projeto IDEA, obra citada, p. 20 e seguintes). E algumas delas parecem tornar-se ainda mais duradoiras e persistentes quando nos vêm com chancela internacional, nesta nossa convicção que é sempre melhor o que nos vem de fora. Mesmo quando, como sucede tantas vezes, já nem lá fora se usa o que nós tarde decidimos importar ou adotar[4].

E que tem tudo isto a ver com as Metas Curriculares? Vamos ver. Em síntese, referimos até agora três aspetos:

Em primeiro lugar, culturalmente não estamos habituados, nem sequer valorizamos, formas de avaliação e de observação mais sistemáticas e estruturadas, preferindo quase sempre abordagens mais generalistas, compreensivas e intuitivas.

Em segundo lugar, o conceito de qualidade na aprendizagem e as ideias de senso comum sobre o que é um bom aluno, estão quase exclusivamente associados a uma apreciação de notas e resultados finais. Habitualmente, não temos em conta etapas e curvas de aprendizagem (que descrevem a evolução de cada aluno e de cada turma), nem consideramos diferenças de ritmo e outras características individuais. E esquecemos muitas competências e aspetos processuais: método, persistência, resiliência, motivação,

[4] A título de exemplo: a aprovação e sucesso crescente na venda de fármacos para tratamento da Hiperatividade e do Défice de Atenção, só ocorreu em Portugal no início deste século, décadas depois da sua introdução no contexto americano e no momento em que por lá tinha já entrado em acentuado declínio.

objetivos e valores. Independentemente do processo e do contexto, do empenho demonstrado ou da qualidade de trabalho, da evolução individual ou do potencial de aprendizagem, no final consideramos quase sempre que melhor é quem mais acertar, de imediato e sem esforço.

Por último, em Portugal gostamos muito de importar formatos, instrumentos e estratégias pedagógicas. Mas nem sempre o fazemos respeitando os pressupostos, os objetivos e os resultados que já foram obtidos no contexto de origem. Ou as necessidades de adaptação ao nosso próprio contexto. Pelo contrário, assimilamos tudo aos nossos esquemas e ideias prévias. Isto é, continuamos a pensar tal como pensávamos, aprendemos a fazer diferentes, mas afinal com os mesmos objetivos e pelas mesmas razões. Pegamos no que importámos e aplicamos tal como nos parece melhor, de acordo com os nossos próprios pressupostos e objetivos. Foi o que fizemos com a CIF, por exemplo. Há a CIF da Organização Mundial de Saúde e a CIF tal como a usamos na escola em Portugal. É um exclusivo nosso, não se conhece que mais alguém no mundo a use assim. E deste modo, tudo parece mudar, e nada muda afinal. A CIF aí está, um instrumento internacional, com uma perspetiva completamente inovadora. Mudou alguma coisa depois da CIF? Mudou a forma como pensamos os casos, como organizamos a informação, como sistematizamos os dados, como comunicamos entre técnicos e especialistas... tudo aquilo para que a CIF foi feita, onde está tudo isso? Ou não será que na prática apenas a usamos para sinalizar os que precisam de Ensino Especial. E uma vez sinalizados, preenchida a CIF porque assim tem de ser, que mais aproveitamos de um tão vasto e revolucionário instrumento?

Mudamos as práticas, nada mudamos na prática. A novidade aparente satisfaz um desejo de modernidade e de progresso. Numa leitura superficial até parece que acompanhamos os melhores entre os melhores e afinal os resultados práticos são muitas vezes extremamente conservadores. Que ganharam os alunos, os professores e as escolas, os pais e a comunidade, com a introdução da CIF? Já alguém perguntou? Já alguém respondeu? Quanto se gastou afinal? ...e afinal para quê?

Está mais moderno, funcional e produtivo o sistema de avaliação e sinalização dos casos de alunos em dificuldade? Respondemos-lhes mais e melhor, com maior celeridade e eficácia? Ou demoram tanto mais os processos, tardam tanto mais os apoios... Há alunos meses e meses a aguardar uma sinalização e um encaminhamento que tarde ou nunca há de chegar... Quando a prática demonstra que o mais importante era agir, intervir, tão precocemente quanto possível.

Ou seja, gostamos de mudar, procedimentos e formatos, mas no fundo, conseguimos quase sempre que nada de essencial mude. Sabemos que é uma característica da espécie humana, o medo de mudar, a resistência à mudança... e mais ainda, quando não se entende bem o quê e o porquê...

Pense o leitor: no essencial a escola dos seus filhos, a escola onde ensina, é assim tão diferente da escola que frequentou em criança? O que se aprende, como se aprende, quando se aprende? O que se avalia, como se avalia, quando se avalia? O que se valoriza, o que se deseja e espera? Tudo isto, mudou assim tanto ou ainda quase nada...?

Ora a meu ver, a definição de metas pode contribuir para reforçar estas e outras tendências bem nacionais ou, pelo

contrário, pode servir para repensar e reformular tudo isto. Tudo depende de como as metas sejam formuladas (e reformuladas ao longo do tempo), de como forem sendo inseridas no sistema, avaliadas e validadas, da compreensão e adesão genuína por parte dos seus utilizadores.

Se forem impostas à escola e encaradas apenas como mais trabalho, mais burocracia, mais horas de dedicação aos papéis e menos aos alunos; se forem introduzidas simplesmente como uma bitola de maior intransigência ao nível dos resultados finais; e finalmente, se se limitarem a importar receitas e padrões a funcionar noutros contextos, é provável que uma vez mais, tudo mude para nada verdadeiramente mudar. Se os professores cumprirem contrariados e ninguém explicar para que lhes serve, se a lógica e pressão dos números se sobrepuser a tudo, se esquecerem a qualidade dos processos e a garantia de que todos estão a evoluir nas suas aprendizagens, se todos se esquecerem que não basta simplesmente importar o que lá fora parece resultar, ou pior ainda, o que lá fora parece já não está a resultar... nesse caso, corremos o risco de, uma vez mais, estar a gastar tempo e dinheiro, a criar equívocos e a perder talentos. Cada vez mais há excelentes professores a fugirem do caos e alunos com enorme potencial a serem tratados como doentes.

Neste enquadramento, parece especialmente interessante acompanhar e analisar o atual processo de introdução de metas no sistema educativo português.

Dizem-nos que as metas servirão sobretudo para uma definição mais sistemática, objetiva, consensual e clara, do que se deve aprender em cada nível de escolaridade. Naturalmente que não se espera que isso seja uma tarefa fácil, por todas as

razões já referidas. Cultura, conceitos e hábitos, quase nada concorre a favor de uma abordagem tão mais estruturada e específica. Mas, por isso mesmo, as metas podem ser um contributo importante para clarificar e repensar o que na escola se ensina e aprende. Pessoalmente julgo que nos podem levar muito mais longe. A definição de metas pode facilitar o desenvolvimento de procedimentos de avaliação aferida e formativa, estabelecer as bases para um futuro sistema de Qualidade na Educação, incentivar a mais e melhor investigação em Psicologia Educacional. Quer o leitor um exemplo muito concreto? Na Equipa IDEA trabalhamos com procedimentos de avaliação com base no currículo, e as metas podem ajudar-nos imenso porque nos ajudam a clarificar objetivos e critérios. Voltamos à questão inicial deste capítulo: A que velocidade se espera que um aluno leia no final do 2º ano? E no final do Ciclo, que velocidade deve ter alcançado?

Se determinarmos e definirmos valores, critérios, intervalos de referência isso vai possibilitar-nos a todos a comparação entre diferentes grupos de alunos, ano após ano. Além disso, podem ajudar-nos a melhorar a formação a autorregulação dos próprios professores que terão padrões de referência e poderão aprender a determinar as suas próprias curvas de aprendizagem, aluno a aluno, turma a turma. Podem ajudar-nos na elaboração de manuais e materiais de apoio, até porque será possível verificar se nos permitem alcançar o que pretendíamos conseguir em cada nível de escolaridade.

Dito isto, é tempo de olharmos as Metas Curriculares.

Metas Curriculares

As metas curriculares, na sua versão dita definitiva, foram publicadas pelo Ministério da Educação e Ciência (MEC) no dia 3 de agosto de 2012. Foram colocadas na página inicial do sítio da Direção-Geral da Educação[5], numa pasta junto de outros documentos sobre a revisão da estrutura curricular, com o título discreto: *Metas curriculares do ensino básico homologadas.* agosto estava no início, meio mundo a banhos, outro meio a sonhar com o descanso. A comunicação social deve ter feito uma ou duas referências breves, muito breves. O jornal Público deu notícia logo nesse dia, pela mão da jornalista Bárbara Wong[6]. Esta notícia ainda está disponível online[7].

"Depois de os documentos iniciais terem sido apresentados, a 28 de junho, e de ter havido um período de discussão pública, até 23 de julho passado, o Ministério da Educação e Ciência divulgou os documentos que pretende que sejam "um meio privilegiado e fundamental de apoio à planificação e organização do ensino, constituindo uma ajuda para o professor na escolha das estratégias a seguir", defende em comunicado à imprensa."

A autora deste artigo refere de forma breve o processo de discussão pública que decorreu até 23 de julho, no final do ano letivo, em plena época de avaliações e de tantas outras tarefas, tantas que muitos nem terão tido possibilidade de contribuir.

Mesmo assim, refere o Público, citando o MEC, houve 178 contribuições: 90 de sociedades científicas, associações de

---

[5] http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php

[6] Conhecem o blog *"Educar em Português"* que assina em parceria com a Ana Soares…? (http://www.educaremportugues.com/)

[7] Disponível em http://publico.pt/1557627

professores e outras entidades e 88 de professores e outros interessados. Como se refere no comunicado do Ministério:

"Os comentários, críticas e sugestões recebidos foram depois analisados pelas equipas de cada disciplina e integrados os elementos suscetíveis de enriquecer e melhorar os documentos iniciais. Este processo participado constituiu um importante contributo para a versão final das metas curriculares"

Nos comentários à notícia do Público de dia 3 de agosto registadas na página deste jornal, podem ler-se algumas reações que revelam surpresa, incompreensão, revolta. Mas sobretudo muita perplexidade, dificuldade em acreditar. Em acreditar, por exemplo, que tenha sido possível analisar tantos contributos, tudo rever e tudo melhorar, em apenas 10 dias, entre 23 de julho e 3 de agosto. Julgo que a maioria dos que contribuíram para a discussão pública terão demorado mais do que isso a analisar os extensos documentos publicados em 28 de junho e a preparar os seus próprios pareceres.

Os documentos propostos para discussão pública ainda estão disponíveis no Portal do Governo, sob o título: *Proposta de Metas Curriculares do Ensino Básico em Consulta Pública.*

Comparando as propostas divulgadas em junho e a versão final homologada, não é fácil encontrar diferenças que justifiquem o *"importante contributo"* referido no comunicado do MEC. No Quadro em anexo, assinalam-se a título de exemplo, algumas das diferenças observadas entre os documentos (proposto e homologado) para a disciplina de Português, **antes e depois do período de consulta pública**, diferenças que se ilustram de forma muito breve com alguns exemplos.

Exemplos de alterações na disciplina de Português:

• fizeram-se **pequenas revisões** no texto introdutório, nalguns casos retirando justificações e razões. Por exemplo, no que se refere à muito inesperada aglutinação dos objetivos e metas no domínio da Leitura e Escrita nos dois primeiros ciclos do Ensino Básico. A associação manteve-se, as justificações foram eliminadas.

• **fundiram-se descritores**: por exemplo, *escutar os outros* e *esperar pela sua vez para falar* eram aspetos distintos que surgem agora associados num mesmo descritor **(1º Ano, Oralidade, Objetivo 1.)**. Tal como *formular perguntas* e *formular pedidos* que agora surgem simplesmente como *formular perguntas e pedidos*. Não se sabe como será feita a avaliação destes descritores múltiplos, nos casos em que o aluno apenas cumpre apenas um deles.

• **eliminaram-se descritores**: por exemplo, *reconhecer o significado de um mínimo de 150 novas palavras* **(1º Ano, Oralidade, Objetivo 2.2.),** que efetivamente não se imagina como poderia ser facilmente medido.

• **retiraram-se ou reformularam-se alguns objetivos**, sendo que algumas dessas alterações clarificam o texto original, como por exemplo: ao descritivo *fazer inferências* **(2º Ano, Iniciação à Educação Literária, Objetivo 20.)** acrescentou-se o parêntesis *(de sentimento – atitude)*.

• **adicionaram-se novos objetivos e descritores**, como por exemplo, *apropriar-se de novos vocábulos*, com o descritor: *Reconhecer o significado de novas palavras, relativas a temas do quotidiano, áreas do interesse dos alunos e conhecimento do mundo (por exemplo, profissões, passatempos, meios de transporte, viagens, férias, clima, estações do ano, fauna e flora)*. **(2º Ano, Leitura e Escrita, Objetivo 9.)**, sem indicar como será medido.

Não se notam outras alterações significativas ao conteúdo, estrutura ou extensão do documento original.

Comecei a leitura do documento das Metas Curriculares homologadas, nessa mesma noite ao serão, e no dia seguinte comecei a escrever este livro. Sobretudo porque alguns dos objetivos e descritores homologados eram tão surpreendentes que eu reagi de imediato com a necessidade de escrever para pedir opiniões e partilhar razões. Estaria eu a ler bem? Naquela noite, em pleno agosto, meio mundo de férias, mandei uma mensagem a todos os colegas da Equipa IDEA e abri o debate em *Facebook* (ver Quadro na página seguinte).

Custava a acreditar! Valores assim fixados com base em que estudos ou observações, nacionais ou internacionais...?

Vejam-se por exemplo os dados recentemente publicados no Encontro IDEA em Avis, com base em anos de avaliação funcional da Fluência na Leitura. Mesmo em escolas com excelentes condições de funcionamento e muita qualidade docente, há em todas as turmas valores mínimos muitíssimo inferiores ao proposto e homologado pelo MEC. Note-se que os dados da Equipa IDEA são em tudo similares ao que se observa em termos internacionais, em países de língua latina, com características mais semelhantes à nossa: Brasil, Peru, México, Espanha. Falta-nos ainda perceber como vamos medir cada um destes descritores em Portugal. Talvez o MEC tenha intenção de inovar e criar procedimentos diferentes do usual, que possam dar origem a valores tão extraordinários.

Tanto me surpreendeu o que li, que na manhã seguinte escrevi sem parar mais de uma dezena de folhas, com tópicos e notas rascunhadas. Não sabia ainda que haveriam de ganhar a forma de um livro. Foi apenas uma forma de reagir, de dar testemunho e de refletir. Fui tendo a noção de que poderia ser útil analisar tudo isto com base no que temos aprendido nestes anos de investigação no Projeto IDEA.

Foram hoje publicadas as metas curriculares para o ensino básico, como uma referência e um auxiliar das escolas para a organização das aulas e avaliações, na elaboração de diferentes provas nacionais, um apoio para os encarregados de educação.

Desconhece-se com base em que fontes e investigação. São incompreensíveis e impossíveis, a meu ver, muitos dos descritores e parâmetros aí indicados. Baseio-me na minha própria experiência em múltiplas escolas, com diferentes professores, em sucessivos casos de maior ou menor dificuldade na aprendizagem. Ontem definiu-se a obrigatoriedade de um ensino obrigatório até aos 18 anos. Hoje fixa-se a fasquia com mínimos elevadíssimos, muito superiores a tudo o que temos observado na nossa investigação na Universidade de Lisboa, por exemplo, ao nível da Fluência na Leitura. Trabalho que continuaremos nos próximos meses e anos, com todos os professores e escolas que nos quiserem acompanhar. Só com base em dados empíricos, escola a escola, monitorizando e acompanhando a evolução de cada turma e de cada aluno se podem fixar métricas e metas.

Convido todos os colegas e colaboradores do Projeto IDEA a consultarem a título de exemplo o que agora se consagra sobre Fluência da Leitura: um mínimo de 55 palavras por minuto para o 1ºano, de 90 palavras por minuto para o 2ºano, de 110 palavras para o 3º ano e 125 palavras no mínimo para o 4ºano. São valores mínimos, considerados imprescindíveis! Quando, como sabem, os resultados que temos obtido nem mesmo chegam a estes valores médios. Está tudo em:
http://www.portugal.gov.pt/media/675639/portugu_s.pdf

Tenho um respeito profundo pelos colegas convidados pelo MEC para esta tarefa, e pelo facto de todos os documentos publicados virem assinados, responsabilizados. Mas em ciência o debate é que gera evolução e mais investigação. Portanto, página a página este livro surgiu assim. Filho de agosto. Escrito por gosto e sem complicar. Como quem gosta de conversar. Como faço muitas vezes em aula ou nas sessões de formação, quando mais do que tudo, tento fazer-me entender, esclarecer, questionar, ajudar a pensar. Vale o que vale. Não é um tratado nem o relato de anos de investigação. Os dados rigorosamente analisados e fundamentados foram publicados em junho passado, no Livro I dos Encontros IDEA, onde o leitor também encontra uma longa lista de materiais disponíveis *online*, de forma permanente e completamente gratuita.

Este livrinho é outra coisa, mais simples e muito mais pessoal. Sentei-me e fui escrevendo dia após dia, quis analisar e aprender com tudo o que fui lendo sobre as novas Metas Curriculares para o Ensino Básico. Com comentários que decorrem do que fui fazendo e aprendendo em muitos anos de prática e de investigação. Por isso, não tem este livro nem um caráter técnico nem exaustivo. Outros dirão muito mais e melhor, do seu saber e de sua justiça, sobre muitos outros aspetos que a mim menos me tocam, que não sei analisar, coisas de que não saberia falar. Aqui apenas se referem os aspetos que no documento Metas Curriculares do Ensino Básico Homologadas se cruzam com o que no Projeto IDEA temos vindo a investigar e a fazer. Mais uma forma de incentivar ao debate e à participação. Construtiva e democrática. Antes que uma vez mais tudo seja absorvido pelo sistema, como mais uma burocracia, como mais uma

mania, antes que os professores, sempre tão pacientes, apenas se resignem a esperar *"que lhes passe mais esta..."*

Parece-me que neste caso há pelo menos tanto a dizer como a fazer. De forma muito simples e de imediato. Que o ano começa agora e as metas são já para amanhã. É verdade que serão apenas indicativas durante o ano letivo de 2012-13. Mas estão já dadas como definitivas e finais e entram obrigatoriamente em vigor daqui a um ano. De forma absoluta. Ou será que, como se refere na introdução, ainda é possível contar com a experiência e a observação de investigadores e professores empenhados...?

"O primeiro ano, em que é fortemente recomendado o seguimento das metas, sem que haja, ainda, uma obrigatoriedade do seu cumprimento, permitirá não apenas uma familiarização, por parte dos professores, como também uma aferição e uma posterior concretização decorrente da experiência." *Excerto do documento de Introdução aos documentos mais específicos a cada área disciplinar, na página da Direção-Geral da Educação.*

Que significado pode ter aqui a expressão *aferição*? Serão estas as metas ou haverá margem de aferição e verificação na prática? No dicionário *aferição* é o ato de aferir, o que significa: cotejar com os respetivos padrões, comparar, avaliar, examinar a exatidão de... Definido agora o padrão, como se definiram, por exemplo, valores mínimos para a velocidade de leitura em cada ano de escolaridade, que irão os professores cotejar, comparar, avaliar...? Se não se confirmar a exatidão (ou a viabilidade) destes valores, como sou levada a prever, haverá uma nova revisão? E que papel se reserva afinal para a experiência dos professores, na definição de critérios, na forma como tudo isto se vai concretizar?

Está ainda prevista a publicação de cadernos de apoio, que provavelmente tudo virão clarificar, mas ainda sem nenhuma indicação sobre quando estarão disponíveis.

"As metas serão acompanhadas de cadernos de apoio, contendo suportes teóricos aos objetivos e descritores definidos e exemplos de concretização de alguns descritores e de estratégias e métodos de ensino. Do mesmo modo, os níveis de desempenho esperados serão, sempre que possível, objeto de especificação e incluirão o material de apoio a disponibilizar brevemente." Excerto do documento de Introdução aos documentos mais específicos a cada área disciplinar, na página da Direção-Geral da Educação.

Imprescindível

Um poeta diria que *imprescindível é o Amor*.[8] Um educador acrescentaria, o amor ao saber. Amar a leitura, amar a escrita, amar a língua, amar a cultura e o património, a música e as outras artes, as ciências, a matemática e a filosofia, a poesia. Amar os outros e os nossos valores comuns. Amar-se a si próprio, apaixonar-se pela vida e pelos seus próprios projetos de aprendizagem.

Um dos aspetos que mais me surpreendeu no novo documento das metas curriculares homologadas, foi o uso da palavra *imprescindível*. É verdade que os textos agora publicados alternam entre expressões muito diferentes. As metas orientam, servem de referência, especificam, clarificam, preparam a aprendizagem nos anos seguintes, e uma vez

[8] *"Fundamental é mesmo o amor"*, como Tom Jobim nos ensinou a cantar.

atingidas, reforçam até a autonomia do professor na escolha de como deve prosseguir e tentar ir mais além.

"As metas curriculares estabelecem aquilo que pode ser considerado como a aprendizagem essencial a realizar pelos alunos, em cada um dos anos de escolaridade ou ciclos do ensino básico." Excerto da Missão na introdução aos documentos, na página de notícias da Direção-Geral da Educação[9]

No texto introdutório, a missão deste documento é definida como *"um referencial para alunos e professores"* e um pouco depois, como *"referências fundamentais para o desenvolvimento do ensino",* clarificando o que nos programas deve ser considerado prioritário.

"...as metas ajudam a encontrar os meios necessários para que os alunos desenvolvam as capacidades e adquiram os conhecimentos indispensáveis ao prosseguimento dos seus estudos e às necessidades da sociedade atual." Excerto da Missão na introdução aos documentos, na página de notícias da Direcão-Geral da Educação

No texto de Introdução, que antecede os documentos mais específicos a cada área disciplinar, retoma-se precisamente esta perspetiva, reforçando a ideia de que as metas agora definidas "*devem ser atingidas num determinado ano de escolaridade"*, mas na maioria dos casos retomadas em anos posteriores, "*já que constituem pré-requisitos para futura aprendizagem"*. As metas orientam e definem o que é essencial atingir, mas "*uma vez alcançadas, é possível e desejável ir mais além, sendo o professor quem deve decidir por onde e como prosseguir*". Ou

[9] http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=noticias&noticia=396

seja, por momentos o texto reforça a ideia de continuidade e de interdependência entre anos de escolaridade, tal como já sucedia nas anteriores Metas da Aprendizagem publicadas em 2010[10]. E, no entanto, quando entramos na leitura do documento que especificamente define as Metas Curriculares na disciplina de Português, o tom muda de forma muito surpreendente. Naturalmente que, tal como o Ministério nos explica desde o início, os cinco documentos agora publicados (Português, Matemática, Tecnologias de Informação, Educação Visual e Educação Tecnológica) são da responsabilidade de diferentes equipas técnicas especializadas. E não me cabe a mim, nem tempo nem capacidade teria, analisar todos estes documentos na sua imensa extensão e especificidade. Não sou especialista em desenvolvimento curricular nem tenho formação em didática. A leitura que neste livro me proponho fazer, decorre apenas do que aprendi, investigo e pratico no domínio da Psicologia Educacional, sobretudo na perspetiva do que temos feito na Universidade de Lisboa quanto às dificuldades na aprendizagem no âmbito do Projeto IDEA. Vale o que vale. Trata-se aqui de analisar alguns pressupostos, confrontá-los com os nossos no IDEA, sugerir alternativas e desafios. Estou apenas a reagir e a tentar contribuir, como investigadora e como formadora. Neste âmbito, tudo o que se diz nas páginas seguintes centra-se numa análise dos pressupostos globais destas Metas e em alguns aspetos específicos do Português, apenas porque correspondem ao que temos vindo a investigar.

---

[10] Curiosamente, na data em que escrevo, a meio de agosto de 2012, todos os documentos sobre as Metas de Aprendizagem ainda estão disponíveis no mesmo sítio da Direção-Geral da Educação, tal como desde 2010, mesmo ao lado das novas metas curriculares homologadas. E tudo permanecia inalterado em http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/

A expressão *imprescindível* surge apenas uma vez, e muito especificamente na introdução ao documento das Metas Curriculares para a disciplina de Português. O que talvez não passe de um lapso ou de uma mera força de expressão. Se pelo contrário, se tratar de uma opção intencional, vem acentuar muito (ou talvez clarificar) tudo o mais que se lê nos documentos em volta.

"Os objetivos e descritores de desempenho indicados em cada ano de escolaridade são todos eles obrigatórios" (p. 6)

É verdade que a expressão "obrigatório" já tinha surgido no documento introdutório e na face logo visível da página da Direção-Geral da Educação. Não haja dúvidas, estas Metas hão de ter um caráter obrigatório daqui a um ano. Já o sabemos. Mas de documento em documento vamos passando da referência a uma "*progressiva utilização obrigatória por parte dos professores"* (como se lê logo na página que abre o documento no sítio), para a afirmação de que este documento *assumirá um caráter obrigatório* (como se pode ler na Introdução às Metas Curriculares no seu todo, p.3), para uma definição bem mais explícita de que *todos* os objetivos e descritores são obrigatórios e os níveis de desempenho agora objetivamente definidos devem ser revelados por *todos*[11] os alunos *"de forma imprescindível"*. Trata-se por isso de exigir aos professores *"o ensino formal de cada um deles, para uma maior eficácia do ensino em Portugal"*.

O que terá levado a equipa de Português a radicalizar desta forma o seu discurso?

[11] Sublinhados meus.

A sanha do redator destas Metas Curriculares de Português foi tal que, para cada ano de escolaridade, se repete sempre a reafirmação desta obrigatoriedade. Perdoem se escrevo de forma redundante, mas é assim mesmo. No início de cada capítulo do documento das Metas Curriculares de Português, no cabeçalho que introduz cada ano, lá figura o aviso logo a abrir.

Os objetivos e descritores indicados em cada ano de escolaridade são obrigatórios. Sempre que necessário, devem continuar a ser mobilizados em anos subsequentes.

O que torna tudo isto mais estranho é que nada disto consta dos documentos elaborados para as outras disciplinas, e só *em bom Português* tanto se repete e *ensina* que tudo isto é *obrigatório*, e até *imprescindível*. Para que melhore a eficácia do que se ensina em Portugal, dizem-nos. Os mitos do rigor e da obrigatoriedade, que para alguns sempre se associam a uma maior eficácia, serão analisados no capítulo a seguir.

Aliás, na introdução ao documento das Metas Curriculares para a Matemática, a tonalidade não é nada esta. Não só o documento se apresenta como descrevendo *"o conjunto de metas curriculares da disciplina de Matemática que os alunos <u>devem atingir</u> durante o Ensino Básico"* (sublinhado meu) como um pouco mais abaixo se afirma:

"A prática letiva <u>obriga, naturalmente a frequentes revisões de objetivos gerais e descritores</u> correspondentes a anos de escolaridade anteriores. Estes pré-requisitos não se encontram explicitados no texto, devendo o professor identificá-los consoante a necessidade, a pertinência e as características próprias de cada grupo de alunos."

Uma vez mais o sublinhado volta a ser meu, porque neste caso o que passa a ser obrigatório é a revisão dos objetivos e dos descritores explicitados nas Metas, segundo as necessidades que cada professor identifique e em função das características de cada grupo de alunos.

São as mesmas Metas ou estamos em dois universos diferentes? Pode o mesmo entendimento ser explicado de forma tão diferente? Nunca a palavra *obrigatório* ou *imprescindível* aparece no que respeita à disciplina de Matemática. Para Português, aparece só dez vezes, uma vez no início, outra no início de cada ano de escolaridade. Para que não haja dúvidas. Fica-nos a nós a dúvida: são Metas do mesmo Ministério?

O texto das Metas Curriculares para Português começa por reiterar que o Programa da disciplina aprovado em 2009 continua válido, embora esta metas tenham selecionado *"o fundamental, de modo a que, no que ao ensino é imputável, os alunos possam atingir e revelar os desempenhos aqui enunciados "* (documento referido, p. 4-5). Aliás ao contrário do teor dos excertos citados até aqui, este texto introdutório parece muito mais centrado no que ao ensino diz respeito. A título de curiosidade, em apenas três páginas, a palavra *ensino* (e *ensinados*) é utilizada por quinze vezes, enquanto a palavra *aprendizagem* surge apenas seis. Não me move nenhum espírito miudinho de *mangas de alpaca,* mas numa análise de conteúdo, mesmo que tão superficial quanto esta que aqui faço hoje, alguns destes aspetos costumam contar. E como nos últimos dois anos empenhadamente preparámos (e nos preparámos) para a utilização das chamadas Metas de Aprendizagem, pode ser muito útil compreender o que de diferente nos trazem agora estas novas Metas Curriculares.

Em 2010 saíram as Metas de Aprendizagem. No dia em que assim escrevo, ainda estão visíveis online, no sítio da Direção-Geral da Educação (ver figura na página seguinte). Os documentos disponíveis mostram que as Metas de Aprendizagem têm uma estrutura mais flexível, equilibrada e completa do que estas que agora se homologaram. Mais centrada na aprendizagem e menos no currículo e no ensino.

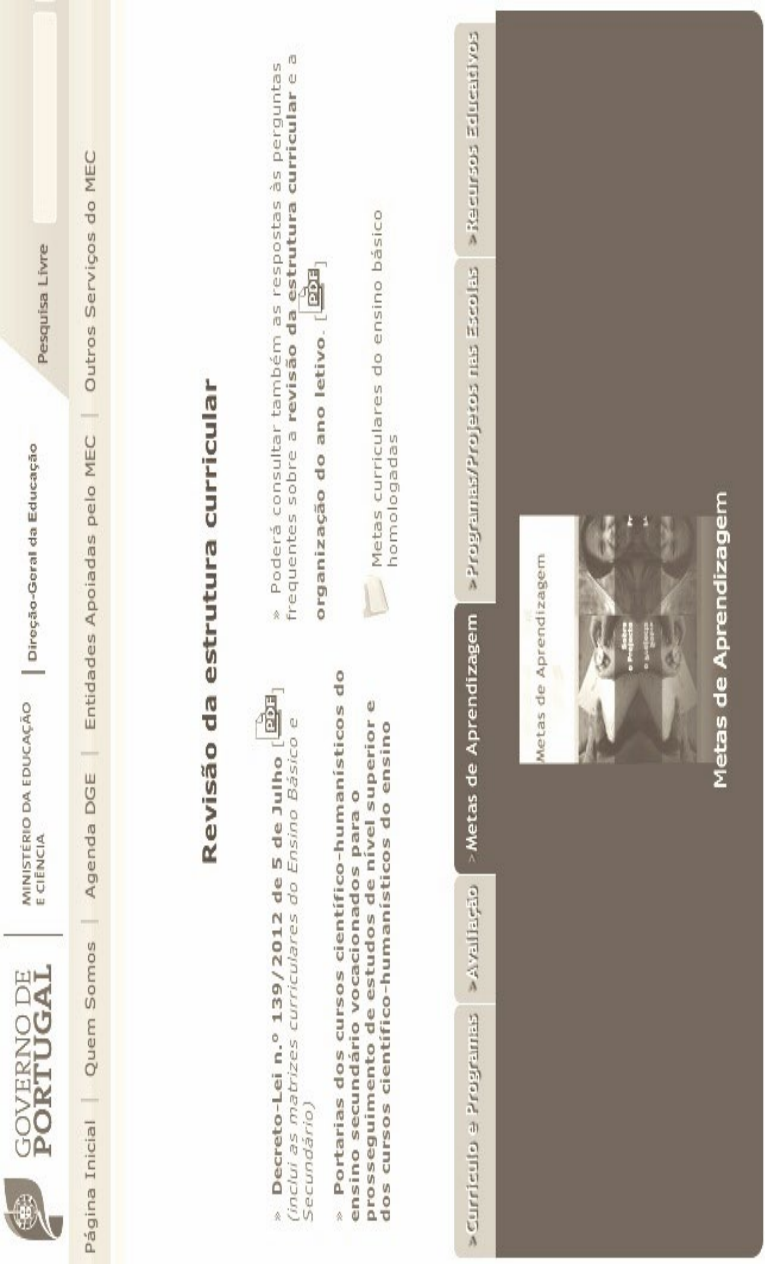
Nos meses e anos seguintes, muitos professores sentiram a necessidade de trabalhar sobre estas Metas de Aprendizagem. Produziram-se múltiplos documentos e listas de verificação, quadros e tabelas, propuseram-se escalas e diferentes estratégias que facilitassem a planificação de aulas e a observação do desempenho dos alunos. Em período de férias, está tudo aí, *online* ainda. Testemunho silencioso de um imenso trabalho que muitas escolas e muitos professores foram fazendo, de forma empenhada e muito voluntariosa.

Agora tudo parece ter sido apressadamente reinventado (desculpem, recuso-me a dizer anulado, ninguém anula o que, entretanto, tivermos aprendido). Agora que todos se preparavam para aplicar as já muito trabalhadas Metas da Aprendizagem, o que aconteceu, alguém sabe explicar?

O sítio da Direção-Geral da Educação nada justifica, nada explica, limita-se a anunciar a revisão.

"O processo de Revisão da Estrutura Curricular pressupõe a formulação de metas curriculares claras, que possam constituir um elemento de referência para a aprendizagem dos alunos e para a monitorização e avaliação dessa aprendizagem."

Para ler em http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/


GOVERNO DE PORTUGAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA
Direção-Geral da Educação
Pesquisa Livre
Página Inicial | Quem Somos | Agenda DGE | Entidades Apoiadas pelo MEC | Outros Serviços do MEC
Revisão da estrutura curricular
» Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho (inclui as matrizes curriculares do Ensino Básico e Secundário)
» Portarias dos cursos científico-humanísticos do ensino secundário vocacionados para o prosseguimento de estudos de nível superior e dos cursos científico-humanísticos do ensino
» Poderá consultar também as respostas às perguntas frequentes sobre a revisão da estrutura curricular e a organização do ano letivo.
Metas curriculares do ensino básico homologadas
>Currículo e Programas
>Avaliação
>Metas de Aprendizagem
>Programas/Projetos nas Escolas
>Recursos Educativos
Metas de Aprendizagem
Metas de Aprendizagem

Ministério da Educação

dgidc

Metas de Aprendizagem

*O projecto **Metas de Aprendizagem** insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos.*

Revisão da Estrutura Curricular

O processo de Revisão da Estrutura Curricular pressupõe a formulação de metas curriculares claras, que possam constituir um elemento de referência para a aprendizagem dos alunos e para a monitorização e avaliação dessa aprendizagem. Deste modo, estão em curso, numa primeira fase, trabalhos de elaboração de Metas Curriculares para as disciplinas de Educação Visual, Educação Tecnológica, Tecnologias de Informação e Comunicação, Português e Matemática do Ensino Básico.

Numa segunda fase, serão elaboradas metas curriculares para as restantes disciplinas do Ensino Básico e do Ensino Secundário.

À medida que forem sendo concluídas e anunciadas, as metas curriculares serão disponibilizadas na página da Direção-Geral de Educação. (http://www.dge.mec.pt)

Enquanto decorre o processo de elaboração de novas metas curriculares, mantêm-se disponíveis para consulta as metas de aprendizagem elaboradas e divulgadas nos anos letivos de 2009/2010 e 2010/2011.

Acesso rápido

Código da Meta: Ir

------ Pré-escolar ------

------ 1.º Ciclo ------

------ 2.º Ciclo ------

------ 3.º Ciclo ------

Portanto, tínhamos desde 2010 um novo e extenso projeto em desenvolvimento até 2013, denominado "Metas de Aprendizagem", que se inseria na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional delineada pelo Ministério da Educação em dezembro de 2009.

Tratava-se de elaborar *"referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo de ensino, desenvolvidos na sua sequência por anos de escolaridade"*[12] Os trabalhos foram coordenados por uma equipa de docentes e investigadores da Universidade de Lisboa, sob coordenação de um colega do Instituto de Educação, Natércio Afonso, com a colaboração de muitos outros especialistas de reconhecido mérito e valor, envolvendo Universidades e Institutos Politécnicos de todo o País, em função das suas respetivas áreas de especialidade[13]. Tinham por base Programas recentemente revistos e publicados e que continuam hoje em dia plenamente em vigor. Constituíam-se como uma proposta flexível, informada e ampla.

"Estes referentes são passíveis de ajustamentos no quadro da autonomia de cada escola ou agrupamento de escolas. Traduzem-se na identificação das competências e desempenhos esperados dos alunos, no entendimento que tais competências e desempenhos evidenciam a efetiva concretização das aprendizagens em cada área ou disciplina e também as aprendizagens transversais preconizadas nos documentos curriculares de referência."

---

[12] Todos os excertos que a seguir se indicam foram retirados online de http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobreo-projeto/apresentacao/

[13] Toda a equipa e Instituições de origem se encontra descrita em http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobreo-projeto/equipa/

O que é que vem justificar agora esta revisão de 2012...?

Em 28 de junho, o comunicado que acompanhava a publicação das novas Metas para consulta pública, limitava-se a recordar que o Ministério se comprometeu a elaborar novas Metas, *"com objetivos claros, rigorosos, mensuráveis e avaliáveis"*.

E a partir daí, em nenhum outro sítio se refere sequer todo o extenso trabalho desenvolvido entre 2010 e 2012 que, no entanto, continua a merecer estar publicado no sítio da Direção-Geral da Educação (ver figuras das páginas anteriores).

Numa primeira abordagem, não parece fazer nenhum sentido que coexistam lado a lado na mesma página oficial do Ministério as Metas de antes e depois. Se a intenção fosse a de proporcionar uma perspetiva histórica, a de preservar documentos ou materiais, o Ministério poderia até ter mantido em alguma zona da página um acesso a todos os documentos e materiais disponíveis na anterior página das Metas de Aprendizagem. Para consulta, estudo ou referenciação. No entanto, pressupostos, bibliografia, equipa de autores, ligações a documentos internacionais, orientações sobre estratégias de ensino e de aprendizagem, tudo foi retirado da página da Direção-Geral. Na página seguinte inclui-se uma figura com um excerto da página oficial tal como ela era, com múltiplos botões de entrada para muitas outras páginas em hiperligação[14].. Um exercício de "Descubra as Diferenças" com a figura da página anterior, mostra como nem tudo ficou como era, mas as Metas de Aprendizagem permaneceram.

---

[14] O leitor ainda consegue aceder a esta página e respetivas ligações, se digitar o seguinte endereço: http://www.metasdeaprendizagem.min-edu.pt/sobreo-projeto/apresentacao/
Se digitar apenas a primeira parte deste mesmo endereço, terá acesso apenas à página tal como existe atualmente (ver figura da página anterior)

Ministério da Educação
dgidc
Metas de Aprendizagem
O projecto **Metas de Aprendizagem** insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional que visa assegurar uma educação de qualidade e melhores resultados escolares nos diferentes níveis educativos.
Educação Pré-escolar
Ensino Básico
Ensino Secundário
Sobre o Projecto
Apresentação
Sobre o Projecto
O Projecto "Metas de Aprendizagem" insere-se na Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional delineada pelo Ministério da Educação em Dezembro de 2009. Consiste na concepção de referentes de gestão curricular para cada disciplina ou área disciplinar, em cada ciclo de ensino, desenvolvidos na sua sequência por anos de escolaridade, incluindo ainda metas finais para a Educação Pré-escolar. Estes referentes são passíveis de ajustamentos no quadro da autonomia de cada escola ou agrupamento de escolas. Traduzem-se na identificação das competências e desempenhos esperados dos alunos, no entendimento que tais competências e desempenhos evidenciam a efectiva concretização das aprendizagens em cada área ou disciplina e também as aprendizagens transversais preconizadas nos documentos curriculares de referência (Currículo Nacional ou Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, e Programa ou Orientações Programáticas da Disciplina ou Área Disciplinar).
As Metas de Aprendizagem constituem, assim, instrumentos de apoio à gestão do currículo, e são disponibilizadas para serem utilizadas voluntária e livremente pelos professores no seu trabalho quotidiano. Não sendo documentos normativos, pretende-se que o seu uso efectivo decorra do reconhecimento da sua utilidade prática por parte dos professores, dos alunos e das famílias.
Apresentação
Documentos de referência
Estratégias de ensino e de avaliação
Bibliografia
Ligações úteis
Equipa
Acesso rápido

Claro que as novas Metas não substituem sequer metade das anteriores Metas de Aprendizagem. Até ao momento apenas foram homologadas Metas Curriculares para cinco áreas disciplinares e todas as restantes aguardam reformulação sem dia nem hora marcada. Talvez seja por isso que é necessário que continuem disponíveis as anteriores Metas de Aprendizagem. Ou haveria disciplinas *com* e *sem* Metas definidas...

Porque razão se investiu apenas na reinvenção destas cinco áreas curriculares? Por que esperamos em relação a todas as outras disciplinas?

Mesmo estas cinco disciplinas já com Metas Curriculares homologadas aguardam a publicação de documentos e de materiais de apoio que fundamentem e orientem em relação ao que agora foi publicado, *sine die*. Assim diz o próprio MEC. Ora os professores de todos os ciclos do Básico vêm preparando a aplicação das Metas de Aprendizagem desde há dois anos e meio e o novo ano letivo está aí a começar.

Excerto do texto DGIDC de Apresentação (2010):

"O projeto (Metas de Aprendizagem) prevê o seu desenvolvimento em quatro fases, até 2013, envolvendo a elaboração de metas por equipas de peritos e o acompanhamento da sua utilização em escolas por equipas de consultores curriculares.

A sua operacionalização foi objeto de um contrato firmado entre o Ministério da Educação, através da Direção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) e o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa."

As Metas de Aprendizagem são simplesmente substituídas antes de terem sido sequer ultimadas e avaliadas.

Alguém sabe explicar porque motivo se desbarata tanto tempo e dinheiro assim? Que crise, que economia ou pedagogia assim o justificam?

Alguém consegue explicar a vantagem de substituir os pressupostos que a seguir se indicam pelo atual arrazoado de *obrigatórios* a ensinar e de *imprescindíveis* a alcançar...

Metas de Aprendizagem (2010) – Pressupostos:

Em cada uma das disciplinas ou áreas disciplinares a elaboração das Metas de Aprendizagem teve como ponto de partida cinco pressupostos:

- *As metas de aprendizagem são entendidas como evidências de desempenho das competências que deverão ser manifestadas pelos alunos, sustentadas na aquisição dos conhecimentos e capacidades inscritos no currículo formal, constituindo por isso resultados de aprendizagem esperados.*
- *As metas de aprendizagem serão sempre expressas em termos do desempenho esperado por parte do aluno.*
- *As metas de aprendizagem integram e mobilizam os conteúdos nas suas diferentes dimensões, os processos de construção e uso do conhecimento, e as atitudes e valores implicados quando for o caso.*
- *Para cada área ou disciplina, as metas de aprendizagem são estabelecidas para o final de cada ciclo, sendo indicados níveis referenciais do seu desenvolvimento , para cada um dos anos que o constituem, exceto na Educação Pré-Escolar, em que apenas se elaboraram metas finais.*
- *As metas são suscetíveis de gestão diversificada por cada escola.*

Mesmo que a avaliação ou a prática dos professores mostrasse insuficiências ou necessidades de reformulação, isso não poderia corrigir-se cirurgicamente, sem matar o doente...? Eventuais alterações ou adaptações poderiam ter sido feitas no âmbito da *gestão diversificada* que as metas de 2010 tão claramente pressupõem (ver quadro da página anterior).

Não sei quantos professores regressaram de férias nas últimas semanas sem se terem sequer apercebido que esta espécie de revolução tinha sido consumada. No meio de tantas outras questões e dificuldades, não sei quantos estarão disponíveis para exigir resposta a algumas destas questões. Mas realmente fizeram-se milhares de horas de trabalho em fases sucessivas e deve ser muito frustrante começar um ano assim... Para alguns professores, surgem agora metas que ainda nem bem explicadas foram, para substituir tudo o que já tinham preparado. É bem diferente esta nova estrutura que quase nada aproveita do que era. Para os restantes, continuam com as anteriores metas na mão, já perfeitamente alinhadas para avançar, simplesmente sem saberem até quando ou como...

No mínimo adivinha-se um ano *sui generis*, um ano em que vão coexistir em todas as nossas escolas do Básico, dois sistemas bem distintos, Metas Curriculares (2012) e Metas de Aprendizagem (2010). Parece que ambos os sistemas vão ter de permanecer em vigor e em simultâneo para diferentes disciplinas. Umas ficarão num dos sistemas, as restantes noutro. Porque um dos sistemas está ainda em fase de formulação e o outro deve prosseguir em fase de concretização. São metas a mais. Precisamente num momento em que todas vão coexistir com tantas outras dificuldades...

Inconsistente

Mas como na apresentação destas alterações apenas se referiu o compromisso assumido de novas Metas para *"definir objetivos claros, rigorosos, mensuráveis e avaliáveis"*[15], vejamos então como estamos de coerência quanto a rigor, operacionalização e critérios das Metas Curriculares.

Neste caso, e porque mais diretamente se relaciona com questões em investigação no projeto IDEA, a análise e os exemplos foram sempre retirados do documento relativo à disciplina de Português.

Encontram-se ao longo do documento grandes diferenças de precisão e rigor quanto à definição de critérios para cada um dos descritores.

Diferenças de critério (exemplo):

Fazer corresponder as formas minúscula e maiúscula da maioria das letras do alfabeto. **(1º Ano, Leitura e Escrita, Objetivo 2.)**

v.s.

Recitar o alfabeto na ordem das letras, sem cometer erros de posição relativa **(1º Ano, Leitura e Escrita, Objetivo 3.)**

Inúmeras vezes são usadas expressões de uso comum como "grande maioria", "mais de metade", "cerca de", "quase todos". Em casos excecionais, quase sempre associados à avaliação do desempenho na leitura, são usadas expressões

[15] No comunicado do Governo, quando da apresentação da proposta de Metas Curriculares para consulta pública em 28 de junho de 2012.

mais precisas, como *pelo menos x de tantos*. Por exemplo *"pelo menos 50 de um conjunto de 60"* (**2º Ano, Leitura e Escrita, Objetivo 14**.). Casos há em que se exige que o desempenho alcance *"todos"* os itens (letras, dígrafos, ditongos, por exemplo) sem nenhuma exceção. Estes diferentes níveis de precisão e de rigor, surgem sucessivamente de forma alternada.

O mesmo descritor pode também estar formulado de forma mista, integrando simultaneamente números e quantificadores rigorosos e advérbios de modo muito mais subjetivos.

Ler em voz alta palavras, pseudo-palavras e textos.

4. Decodificar palavras com fluência crescente: bom domínio na leitura das palavras dissilábicas de 4 a 6 letras e mais lentamente na das trissilábicas de 7 ou mais letras.

5. Ler corretamente, por minuto, no mínimo 65 palavras de uma lista de palavras de um texto apresentadas quase aleatoriamente.

6. Ler um texto com articulação e entoação razoavelmente corretas e uma velocidade de leitura de, no mínimo, 90 palavras por minuto.

(2º Ano, Leitura e Escrita, Objetivo 7, alguns exemplos)

Objetivo a objetivo, oscila-se quase sempre entre uma definição aproximada, por vezes imperativa, e outras indicações completamente subjetivas. Não se sabe ainda que consequências poderão ter estes diferentes critérios. Desconhece-se o que sucederá se um aluno não alcançar valores mínimos específicos (*90 palavras por minuto, no mínimo)*

ou se não decodificar "*com fluência crescente*". Como se irão articular na prática estas diferenças de rigor e de critério? Eu compreendo que se trata de matérias e de desempenhos de naturezas muito diferentes, difíceis de operacionalizar e medir objetivamente em todos os casos. Mas isso obrigaria a decisões estruturais que evitassem esta alternância entre aspetos ditos imperiosos e outros apenas curiosos...

Em alguns descritores usam-se critérios ainda mais inovadores:

Pronunciar o(s) segmento(s) fónico(s) de, pelo menos, cerca de ¾ dos grafemas com acento ou diacrítico e dos dígrafos e ditongos. **(1º Ano, Leitura e Escrita, Objetivo 5.)**

É extraordinária a precisão... Usa-se uma fração no meio de um texto para professores de Português e acrescenta-se o *cerca de* para maior rigor e precisão. Cerca de 3/4 serão 7/10 ou 11/16...? O que é que se deve exigir a uma criança de 6 anos, 1ºano, para verificar o rigoroso cumprimento desta meta?

E será que a generalidade dos professores sabe quantos são *os grafemas com acento ou diacríticos, os dígrafos e os ditongos*...? Será que o cálculo dos 3/4 só é difícil para uma psicóloga sem formação neste domínio?

"Houve a preocupação de as formular de forma clara e precisa de modo a que os professores saibam exatamente o que se pretende que o aluno aprenda." *Excerto da Missão na introdução aos documentos, na página de notícias da Direcão-Geral da Educação*[16]

[16] http://www.dgidc.min-edu.pt/index.php?s=noticias&noticia=396

E que diremos dos pais, como reagirão os pais? Recordo que as metas estão formuladas com uma missão muito concreta, pretendem ser *"um referencial para professores e encarregados de educação"*.

Escrever corretamente cerca de 45 de uma lista de 60 palavras e 5 de uma lista de 15 palavras irregulares, em situação de ditado. **(1º Ano, Leitura e Escrita, Objetivo 13.)**[17]

Como vimos, casos há em que se explicita que não se permitem erros nenhuns. Mas na maioria dos objetivos e descritores, não se indica nenhuma métrica ou critério. Sabemos que é preciso aprender o que se descreve, mas não se indica como ou quanto ou em que circunstâncias. Por exemplo, indicam-se quantas *pseudo-palavras monossilábicas, dissilábicas e trissilábicas (em 4 sessões de 15 pseudo-palavras cada)* devem ser lidas no mínimo e também que é necessário *ler corretamente, por minuto, no mínimo, 25 pseudo-palavras derivadas de palavras* **(1º Ano, Leitura e Escrita, Objetivo 7.)**. Mas logo a seguir, no objetivo seguinte, o descritor não indica nenhum critério de referência: *Ler pequenos textos narrativos, informativos e descritivos, poemas e banda desenhada.* **(1º Ano, Leitura e Escrita, Objetivo 8.).**

---

[17] Quando e como serão publicadas estas listas? Serão diferentes de ano letivo para ano letivo? Haverá várias para que os alunos possam treinar, ou apenas uma de cada tipo? Parece que muitas outras indicações e materiais complementares vários terão ainda de ser publicados. O que é apenas mais um motivo de preocupação. No final, teremos de consultar quantos manuais e documentos diferentes? Se em 10 dias se ultimaram estas metas para uma inesperada publicação no início de agosto, não teria sido preferível trabalhá-las cuidadosamente mais algumas semanas e fazê-las chegar mais coerentes e completas ao início do novo ano escolar?

Exemplos de outros objetivos e descritores sem medidas definidas:

Ler, por iniciativa própria, textos disponibilizados na Biblioteca Escolar **(1º Ano, Iniciação à Educação Literária, Objetivo 19.)**

Interpretar as intenções e as emoções das personagens de uma história. **(1º Ano, Iniciação à Educação Literária, Objetivo 11.)**

Cuidar da apresentação final do texto. **(2º Ano, Leitura e Escrita, Objetivo 18.)**

Noutros casos, a descrição é muito completa e sobretudo muito complexa, sem critérios de medida, mas com múltiplos parâmetros a considerar em simultâneo:

Transcrever um texto curto, apresentado em letra de imprensa, em escrita cursiva legível, de maneira fluente, palavra por palavra e sem interrupção, respeitando acentos e espaços entre as palavras. **(2º Ano, Leitura e Escrita, Objetivo 16.)**

O que é um texto curto? Que escala de legibilidade usar? Que fluência aceitar? Esta discrepância ainda é mais absurda quando, do mesmo modo que para a leitura, se pode medir a fluência da escrita (por exemplo, usando como indicador a velocidade de escrita, número de palavras escritas por minuto). No entanto, os autores optaram por diversas vezes por definir precisamente quantas palavras são exigidas num minuto de leitura, e no caso da escrita, limitaram-se a usar a mesma velha expressão genérica que já existia no antigo documento das Competências Essenciais do Básico e que

afinal as metas supostamente viriam corrigir e melhorar. Não se compreende. Juntando Leitura e Escrita sempre num mesmo domínio, decisão muito discutível e sem paralelo internacional, adotam-se depois abordagens muito diferentes. Quantificam-se valores mínimos para uns aspetos, qualificam-se outros do mesmo teor. Parece que os autores conhecem e estiveram muito mais atentos aos procedimentos de medida da Leitura do que aos procedimentos de descrição e medida da Escrita. Nada o justifica. São dois domínios complementares e muito próximos, naturalmente. Tal como a Oralidade e a Leitura ou tal como a Leitura e a Educação Literária. Todos estes domínios são próximos e, até certo ponto, interdependentes. Mas há tanto mais na Escrita, para lá do que se aprende pela Leitura. Vários estudos indicam que 40 a 50% do tempo na escola é ocupado em tarefas de escrita, primeiro para aprender a escrever, depois escrever para aprender (tirar notas, pensar por escrito, estruturar o pensamento, descobrir soluções e ideias novas). Aos poucos quase sempre a escrita é usada apenas para anotar, preparar o estudo ou simplesmente para avaliar o que se aprendeu em cada disciplina. Mas do planeamento à revisão, muito mais haveria a educar. As tarefas de Escrita requerem e beneficiam muito de uma boa Leitura (que é condição necessária, mas não suficiente) mas envolvem muitas outras questões, problemas e estratégias específicas. E abrem para muitas outras funções e possibilidades: comunicação interpessoal, aprendizagem e descoberta, autoconhecimento, resolução de problemas, expressão emocional. A verdade é que em Portugal nunca investimos num adequado ensino e aprendizagem da Escrita, decididos a deixar a mestria (e a magia) para poetas e escritores e a deixar tudo o mais por conta da Leitura.

Leitura e Escrita

As Metas Curriculares foram agrupadas em grandes domínios de referência, para os quais se enumeram objetivos e descritores. Embora afirmando a validade do Programa de Português homologado em 2009, as metas curriculares "*centram-se no que desse programa é considerado essencial que os alunos aprendam"* e nem os domínios nem os objetivos mantêm a estrutura e as designações que vigoram no Programa.

"Foram globalmente respeitados os domínios existentes (Oralidade, Leitura, Escrita e Conhecimento Explícito da Língua, agora designado Gramática) e foi acrescentado um outro, relativo à Educação Literária."
Introdução ao documento das Metas Curriculares para Português, p.5

Agora a Oralidade engloba a Compreensão Oral e a Expressão Oral, Leitura e Escrita surgem aglutinadas nos dois primeiros ciclos e a Gramática vem substituir a designação Conhecimento Explícito da Língua.

Programa de Português 2009	Metas Curriculares 2012
Compreensão do Oral	Oralidade
Expressão Oral	Leitura e Escrita
Leitura	Educação Literária
Escrita	Gramática
Conhecimento Explícito da Língua	

Do ponto de vista de um Psicólogo Educacional, esta aglutinação da Leitura e da Escrita parece especialmente difícil de entender. Até porque surge com base em dois argumentos muito curiosos: Leitura e Escrita *"constituem a novidade"* do 1ºCiclo porque anteriormente a criança já desenvolveu capacidades em relação a todos os outros aspetos (?!) e *"apoiam-se em capacidades que lhes são em grande medida comuns"*.

Nas últimas décadas multiplicaram-se estudos e desenvolveram-se modelos que descrevem a complexidade dos processos cognitivos envolvidos. Leitura e Escrita não mobilizam os mesmos processos nem os mesmos recursos e requerem o ensino e a aprendizagem explícita de diferentes competências e estratégias. Pelo contrário, esta aglutinação vem reforçar uma tendência de senso comum que tende sempre a associar Leitura e Escrita. O termo *dislexia*, por exemplo, é usado para dificuldades na leitura ou na escrita de forma indistinta, como se tudo fosse uma e a mesma coisa. Ouvimos muitas vezes aconselhar a alunos com uma escrita insuficiente ou problemática que leiam mais, que leiam muito, porque no fundo existe a crença de que é o melhor remédio para se escrever melhor. Pensa-se que para escrever melhor basta ler muito. E isso não é verdade. Estamos todos de acordo que ler muito é essencial. Aumentar a frequência e a qualidade da leitura é um dos principais desafios do nosso sistema educativo, como o Plano Nacional de Leitura tão bem documentou. Aliás, quando no Projeto IDEA salientamos a importância de medir a fluência na leitura não o fazemos para que os alunos leiam mais depressa, mas sobretudo para que os alunos leiam mais. Sobretudo porque isso os vai ajudar a ler melhor. Não é uma meta, é um desafio.

Quando alguns professores começam a trabalhar connosco, estabelece-se por vezes alguma confusão. Parece que queremos todos que os alunos leiam mais depressa. Já observámos turmas onde de uma forma quase inconsciente a medição repetida da velocidade de leitura a coloca a níveis acima da média, com prejuízos graves a nível da precisão. Aumenta-se a velocidade de tal modo que se reduz na precisão, e assim se prejudica a compreensão. Ora não é nada disso o que se pretende.

A fluência é um bom indicador. Costumamos dizer que é o "termómetro da leitura". É uma forma muito simples de observar o que se passa na leitura e de verificar se tudo parece estar bem. Como quando medimos a temperatura. Não ter febre não assegura que não se esteja doente. Mas a febre é um indicador simples, de ampla e fácil aplicação, que alerta para determinados problemas que de outro modo demoraria mais tempo a identificar. Tal como a fluência na leitura. Medir a velocidade de leitura é uma forma muito simples e muito económica de identificar algumas dificuldades na leitura. Algo que qualquer um pode aprender a medir. E isso é muito bom. Se ensinarmos os professores, os pais os avós e os próprios miúdos a medir a sua "temperatura" na leitura, isso pode ajudar a identificar precocemente alguns problemas. Tanto que até costumamos propor uma regra muito simples, tão simples como saber que a partir de 37.5 podemos dizer que *é febre*. Para a velocidade de leitura, a regra é 30, 60, 90, 120 (palavras corretamente lidas por minuto). Não são valores precisos, absolutamente rigorosos, mas apenas aproximados. Do primeiro ao quarto ano, espera-se que o aluno consiga passar sucessivamente cada uma destas fasquias. São valores de referência, que podem ajudar a orientar os professores, os

pais e os alunos. Valores que seguem o modelo de outros valores usados noutros países, sobretudo países de línguas latinas, Português, Espanhol. Para a língua inglesa os valores tenderão sempre a ser mais elevados porque as palavras são mais curtas, com menos sílabas em média. Como os cálculos consideram o número de palavras lidas por minutos, isso tem uma enorme influência, naturalmente. Não se podem esperar em Portugal valores similares aos observados em Inglaterra ou nos Estados Unidos. E seria excelente se fosse possível conduzir alguns estudos de avaliação aferida a nível nacional, pelo menos para a velocidade e precisão na leitura. E que isso fosse feito regularmente, por amostragem, ano após ano. Para encontrar valores de referência, para determinar curvas de evolução na aprendizagem, para formarmos professores e psicólogos de forma mais objetiva e prática. A monitorização regular da leitura (e da escrita) seria uma enorme vantagem.

Mas a verdade é que estamos em Portugal e em plena crise económica. Sejamos realistas. Nas últimas décadas não tivemos financiamento para estudos de Psicologia Educacional de âmbito nacional. A generalidade das Universidades e investigadores trabalham com base em pequenas amostras locais ou oportunistas. É um termo técnico. Designam-se de oportunistas as amostras que aproveitam das oportunidades de investigação que nos vão sendo oferecidas. Podem surgir, por exemplo, com base em voluntários ou em escolas nossas parceiras[18]. Mas são sempre formas de contornar as dificuldades económicas da realização de estudos extensos, que teriam de ter por base amostras

[18] Quando comecei o Projeto IDEA em Avis, também o fiz por saber que do ponto de vista de investigação seria um contexto em que facilmente eu poderia sempre observar toda a população e não apenas uma amostra. Um problema de escala.

aleatórias, representativas do contexto educativo nacional. Dificuldades que nenhum de nós acredita que sejam superadas nos próximos anos.

De uma forma sensata, enquanto não for possível obter e publicar valores de referência de incidência nacional, podemos apenas generalizar com algum cuidado a partir dos dados internacionalmente obtidos. Bem como partir de dados obtidos em pequenas amostras que em Portugal temos vindo a observar. Por isso, os valores 30, 60, 90, 120 são apenas valores aproximados que se sugerem sucessivamente para os quatro anos de escolaridade. Não são metas, são desafios. Valores que todos os alunos são convidados a superar. Progressivamente. Dia após dia, ano após ano. Numa perspetiva de autorregulação e de melhoria contínua.

Quando se observa a leitura, quando se mede a fluência e se observam valores similares ou superiores, excelente! Basta que se continue a saborear a leitura todos os dias e a incentivar todos a ler mais e melhor. Quando pelo contrário se observa que os alunos ainda não alcançaram o nível esperado para o seu ano de escolaridade, numa primeira fase sugere-se basicamente o mesmo. Que se continue a saborear a leitura, a partilhar livros e experiências de leitura, a entusiasmar o aluno a ler todos os dias, mais e mais... E que se use a medida da velocidade de leitura para ajudar o aluno a tomar consciência do seu desempenho, a automonitorizar a sua evolução, a verificar o que consegue melhorar.

Quando é necessário reagir de forma diferente?

A resposta é simples. De uma forma muito prática, quando apesar de toda a estimulação e de todos os esforços instrucionais não se observe evolução de desempenho. Os valores que melhores nos orientam nunca são absolutos, fixos,

pré-determinados. Antes relativo, sobretudo determinados por comparação dos resultados do aluno consigo mesmo. Todos os alunos evoluem a ritmos diferentes. O essencial é que todos estejam a evoluir, mesmo que a um ritmo menor que outros colegas da turma.

Quando apesar de toda a estimulação o aluno não evolui é necessário colocar outras hipóteses de avaliação e suporte mais especializado, tão precocemente quanto possível.

Então para que serve medir a velocidade? Bastaria que todos mantivéssemos uma atitude de incentivo à leitura, ler mais e mais para ser uma ótima solução. Claro que sim.

A generalidade dos alunos não precisa de medir a sua velocidade de leitura mais do que pontualmente, uma a duas vezes por ano. E nesses momentos, sobretudo para que o professor e a escola possam aferir resultados e corrigir procedimentos. No entanto, em quase todos os casos medir a velocidade tem uma mais-valia adicional. E é por isso que a incluímos em todas as boas práticas de avaliação funcional. Lembram-se do que dissemos: os valores de fluência de leitura não são metas, são desafios.

Na prática, verifica-se que a monitorização da leitura, tende a favorecer a evolução e a melhoria contínua, motiva e orienta para a leitura. Mais importante do que saber os números específicos, mais importante do que registá-los e fixá-los, é modificá-los. Fazê-los evoluir. Por isso se chama avaliação funcional. Porque tende a melhorar o desempenho.

Experimente o leitor. Convide uma criança a medir a sua velocidade de leitura, num ambiente positivo de quem se desafia a si mesmo: "vamos experimentar e tu vais descobrir como estás a ler e o que podes melhorar." Pode até explicar-se às crianças, como eu faço muitas vezes, que é como tirar um

retrato quando se é pequenino. Sabemos que não vamos ficar sempre daquele tamanho. Por isso é muito bom tirar muitas fotografias e guardá-las muito bem. Quando crescemos e já nem nos lembramos como éramos, lá estão as fotos para nos mostrar como crescemos. E muito. Com a leitura passa-se o mesmo. Medir a velocidade de leitura é como tirar uma fotografia. Sabemos que as coisas vão mudar, que a criança vai continuar a treinar, a evoluir. Não são números para fixar, não são valores que caracterizam a criança. São indicadores que mudam ao longo do tempo. E o desafio é esse mesmo: *Vamos experimentar? Depois tu vais treinar muito e muito e vamos medir outra vez daqui a uns dias e daqui a uns meses tu nem vais acreditar.*

Ou seja, há uma espécie de efeito placebo na medição da velocidade de leitura. Um efeito de autossugestão e de autorregeneração. Há seguramente, nada de mágico, mas algo de muito real. Como lhe dizia, experimente o leitor. Convide uma criança a medir a sua velocidade de leitura. Como quem faz um risquinho na parede para ir vendo como tanto se cresce em altura. Entende? Não o faça nem para AVALIAR, nem para CLASSIFICAR, nem para passar nenhuma META. Faça-o para que isso funcione a favor do próprio aluno (Avaliação Funcional). Faça-o como um desafio, como um incentivo. A realidade é que muitas crianças que medem pela primeira vez a sua velocidade de leitura, pedem para ler de novo e medir outra vez. Alguns leitores mais conservadores dirão: *querem logo fazer batota*. Batota boa, a meu ver. Nem lhe chamo batota, porque não há neste jogo nenhuma vontade de determinar quem ganha ou quem perde, quem é melhor ou pior. O jogo é IDEA. O que significa que se trata de fazer evoluir na aprendizagem. Tudo o que favoreça essa evolução, nos ajuda e ao aluno também. Por isso, se o aluno quer ler de

novo, sorria. É o primeiro e mais maravilhoso efeito colateral da medição da velocidade de leitura. O aluno quer voltar a ler. E voltar a ler. Porque quer verificar que melhorou. Pudera, está a treinar, e cada vez que voltar a ler, lê melhor. E isso é batota? Batota ou treino? O aluno está a estudar o texto. Como muitos de nós fizemos horas e semanas a fio quando por lá passámos. Treinava-se muito mais a leitura e a escrita há quarenta anos. Aceitávamos todos muito mais facilmente que a repetição e a monotonia de fazer igual uma e outra vez, faziam parte do processo. Repetição. Cópia. Palavras difíceis. Ditados. Mais uma vez. Uma e outra vez. Eram outros os tempos e muito menores as solicitações. Havia até tempo para repetir. Os filmes, os livros, os desenhos animados, eram tantas vezes os mesmos. E a repetição até nos era agradável, pelo menos para alguns de nós, doce rotina de quem já sabia como fazer, cansaço maior para quem muito tinha de se esforçar. Mas eram outros os tempos. O tempo. Não nos fugia nem corria como corre hoje. Hoje falta-nos o tempo. A quase todos. Não há tempo a perder. Impacientamo-nos se alguma coisa não chega depressa ou se é preciso começar de novo. Uma vez já chega. Já está. E agora? O que há de novo? Repetimo-nos na busca de algo de novo. Há mesmo crianças que se angustiam na dúvida sobre o que fazer a seguir, porque isto aqui já fizemos, já se foi... gastou-se.

Não vamos dar a volta ao tempo. Não volta para trás. Nenhum saudosismo, por favor. O tempo em que estamos é sempre o nosso tempo. O tempo de todos nós. E é neste tempo que temos de redescobrir formas de o gerir, usar, viver. Muitos alunos não gostam de ler, não treinam a leitura, fogem dela o mais possível porque demora tempo. Perde-se tempo. Mas também porque não chegam nunca a ver resultados do

seu treino. Aprenderam muito cedo que não vale a pena tentar. Que mesmo quando se esforçam, não adianta. Não melhoram, continuam a ler mal, como toda a gente nota. Mesmo quando não o dizem abertamente, as crianças sabem que ler não lhes corre bem, desistem muito cedo, perdem o gosto antes de lhe saberem o gosto.

A monitorização da velocidade de leitura é uma forma simples de demonstrar que se melhora ao longo do tempo e que o tempo gasto a treinar, afinal compensa. São os múmeros que o demonstram desde logo. O aluno verifica que melhorou. E pode mostrar aos outros que melhorou. E fica com mais vontade de continuar a melhorar. Continuar a treinar e a melhorar. É sobretudo para isto que a meu ver serve a medição da fluência. Das dezenas ou centenas de indicadores e métricas que se podem trazer para a escola, para avaliar o desempenho dos alunos e orientar o trabalho dos professores, no IDEA escolhemos aqueles que são mais simples e têm efeitos colaterias mais evidentes. Se não forem simples, os intervenientes só os vão usar à força. E isso não chega. Precisamos de um uso frequente. Se não se observarem resultados e melhorias, ninguém tem vontade de melhorar, apetece logo desistir. É como no exercício físico. Mais vale fazer algumas coisas muito simples todos os dias do que uma sofisticada aula de ginásio uma vez por mês. Se os indicadores escolhidos tiverem efeitos colaterais, ganha-se tempo e funcionalidade. Chamamos efeitos colaterais ao efeito de aprendizagem e mudança que algumas estratégias de avaliação geram em si mesmas. Por isso lhe chamamos avaliação funcional.

Experimente o leitor olhar para algo escrito e não ler. Não consegue. Saber ler a partir de um determinado nível

significa isso mesmo. Há uma fase na aprendizagem da leitura em que a decodificação deixa de ser um esforço para ser uma inevitabilidade. Talvez já tenha ficado envergonhado porque não conseguiu deixar de ler o que estava escrito no telemóvel de um amigo seu. Estava ao seu lado, olhou e leu. Não decidiu ler. Leu. Porque não conseguimos deixar de ouvir e não conseguimos deixar de ler. Costumo dizer aos pais das crianças com que trabalho que esse é o limiar que sempre queremos alcançar. A fase em que a leitura começa a automatizar-se. É nessa altura que costumo ir dar a volta ao quarteirão em busca de tudo o que houver para ler. Porque até aí as crianças acham que a leitura faz-se nos livros da escola, nos trabalhos de casa, no exercícios. Com esforço. A partir daí, a leitura anda com eles para onde quer que vão. Quando vamos passear, estava lá ao pequeno-almoço antes do passeio, vai connosco ao restaurante, vem connosco de novo para casa. Aparece por todo o lado onde a gente ande. E o treino passa a acontecer naturalmente. Descolarizar a leitura. Fazê-la descolar da escola. Foi isso o que fez o Plano Nacional da Leitura. Mas isso não elimina a necessidade de um Plano Nacional de Escrita, porque ler muito não é condição suficiente para que se escreva bem e se Portugal tem carências ao nível da Leitura o que se dirá então ao nível da Escrita. Até porque a escrita nunca chega a ocorrer da forma inevitável e automática em que ocorre a leitura a partir de uma determinada fase. Requer sempre maior esforço, empenho, preparação ou intenção. É sempre uma escolha, de conteúdos ou de palavras, requer a definição de um propósito, a resolução de vários problemas e torna-se quase sempre muito mais cansativa, até fisicamente.

Incompreensível

Para lá de uma estrutura rígida e intransigente, empenhada em reduzir a autonomia e responsabilidade pedagógica das escolas, estratificada por anos de escolaridade, com valores mínimos, obrigatórios e imprescindíveis, estas novas Metas Curriculares surpreendem-nos adicionalmente pela incoerência, imprecisão e alguns descritores de desempenho verdadeiramente inesperados. A título de exemplo, veja-se este objetivo e descritor, proposto para o 1ºano de escolaridade.

12. Monitorizar a compreensão - Sublinhar no texto as frases não compreendidas e as palavras desconhecidas e pedir esclarecimento e informação ao professor e aos colegas. **(1º Ano, Leitura e Escrita, Objetivo 12.)**

A compreensão do texto é o objetivo último de toda a Leitura. Lemos para entender o que está escrito. E como isso nem sempre é fácil, desenvolvemos mecanismos de supervisão da nossa compreensão. Quando notamos que não entendemos alguma coisa, podemos tentar reparar essa falha de várias maneiras: voltar atrás, ler várias vezes, consultar outro livro ou dicionário, pedir ajuda a alguém. Se pelo contrário lemos sem notar o que não entendemos, se lemos automaticamente sem atender ao nosso nível de compreensão, prosseguimos sem grande proveito, prazer ou consciência. A capacidade de monitorizar a compreensão de um texto desenvolve-se ao longo do tempo, mas requer maturidade cognitiva (e metacognitiva), estimulação e treino.

Este objetivo, monitorizar a compreensão, refere-se justamente à verificação dessa competência. Trata-se de verificar até que ponto um aluno é capaz de supervisionar a sua própria compreensão sobre o que vai lendo e de agir em conformidade, de forma adequada. Mas repare o leitor: estamos a falar de crianças de 6 e 7 anos, a frequentar o seu primeiro ano de escolaridade obrigatória, a debaterem-se com a "novidade" da aquisição da Leitura e da Escrita, como vimos que os próprios redatores destas Metas sugerem. Crianças cuja capacidade cognitiva e metacognitiva, cuja aptidão leitora, cuja maturidade e autonomia, só em casos raros, muito raros, lhes permitirá algo de parecido.

Quantos e quantos alunos do 2º Ciclo (nem sequer do 2ºano) serão hoje em dia capazes de alcançar esta meta? Quantos professores receberam formação específica sobre monitorização da compreensão? Quantos estão familiarizados com o conceito, quantos treinam especificamente esta competência? O que naturalmente, do ponto de vista de um Psicólogo Educacional com a minha formação e na minha área de investigação (autorregulação) é uma lacuna importante. É uma omissão que importa ultrapassar, mas começando por formar e preparar os professores sem atropelar as coisas desta forma.

Ao lerem *"Monitorização da compreensão"*, quantos professores e quantos pais sabem efetivamente de que se está a tratar? O leitor conhecia o conceito antes da minha breve explicação da página anterior?

O conceito de monitorização é um conceito essencial para a melhoria da qualidade na aprendizagem e para a prevenção e apoio a alunos em dificuldade. Quando no Projeto IDEA falamos de fluência, falamos sempre num contexto de

monitorização da fluência na leitura. Mais do que medir a velocidade ou a precisão num determinado momento, importa monitorizar a sua evolução (supervisionar, acompanhar, observar de forma repetida ao longo do tempo)[19]. E no entanto, curiosamente, a monitorização que assim surge tão brevemente referida para a compreensão da leitura, foi omitida para outros domínios tão ou mais relevantes, e.g. monitorização da qualidade da composição escrita.

Ou seja, tal como acontece com outras metas inseridas neste documento, mesmo quando não se critica a relevância dos objetivos selecionados, parece incompreensível que surjam formulados tal como estão e para estes níveis de escolaridade

Detalhando um pouco mais, a título informativo. Para esta Meta 12. Monitorização da compreensão, estamos uma vez mais perante um descritor definido de forma extremamente complexa, envolvendo múltiplas tarefas e sub--tarefas. Uma análise funcional revelaria uma extensa lista de comportamentos de pré-requisito, todos eles com algum grau de dificuldade. Para verificar a monitorização da compreensão da leitura pede-se com este descritor que se verifique se a criança sabe (1) identificar frases não compreendidas; (2) palavras desconhecidas; (3) sublinhar umas e outras; (4) pedir ajuda e esclarecimento ao professor; (5) idem para os colegas. Cinco aspetos distintos num só descritor. E que, além disso pressupõem outros mais específicos ainda (pré-requisitos): (a) sublinhar; (b) identificar frases; (c) formular pedidos; (d)

[19] Para mais saber, sugiro um sítio interessantíssimo onde o leitor poderá literalmente "mergulhar" no mundo da monitorização dos progressos, tal como é abordado e desenvolvido no contexto dos Estados Unidos. The National Center of Student Progress Monitoring disponibiliza inúmeros recursos em http://www.studentprogress.org/

dirigi-los ao professor ou aos colegas. E naturalmente, (e) ter adquirido já um nível de fluência na leitura, que permita tudo isto. Uma única meta com um único descritor e toda esta complexidade. Pedir ajuda[20], por exemplo. Só este aspeto já seria um descritor interessante. Lembram-se daquelas situações em que um professor pergunta se há dúvidas ou perguntas e ninguém responde...? A investigação tem demonstrado como muitos estudantes de todos os níveis de ensino se reservam numa atitude passiva e não têm a capacidade ou o hábito de pedir ajuda, de perguntar ou solicitar informação. Temem o juízo de valor do professor ou dos colegas, tentam ocultar que desconhecem aquilo de que se está a falar ou, nalguns casos, não sabem mesmo como fazer para pedir ajuda. Serão todas as crianças do 1º ano capazes (competência) e estarão habituadas (desempenho) a pedir ajuda no contexto de uma sala de aula? Seguramente que não. É aliás uma competência a desenvolver especificamente em crianças do 1ºano de escolaridade. Seria uma Meta interessante, a meu ver.

Tal como está descrita, esta é uma tarefa muito complexa que eu julgo que pode criar dificuldades a alunos de todas as idades. É uma tarefa que eu posso ponderar para uma das minhas aulas práticas e julgo saber que nem todos os meus estudantes universitários se vão sentir à vontade com ela.

Leia este texto, sublinhe o que não compreendeu ou desconhece e peça ajuda ao professor ou a um dos seus colegas.

---

[20] "Help seeking" – è como habitualmente se designa esta área de investigação em termos internacionais

Admito que pode ser um exercício interessante, de auto-observação e autorregulação, a propor aos meus alunos de Psicologia Educacional.

Mas as crianças, Senhor,
porque lhes dais tanta dor?!...
Porque padecem assim?!...[21]

Mas é incompreensível, a meu ver, que se possa esperar um desempenho assim no 1º ano do 1º Ciclo, muito menos que se considere tudo isto como um mínimo obrigatório. Como nem tão pouco creio que os professores conheçam e estejam habituados a desenvolver atividades de sala de aula que estimulem e ajudem a adquirir este tipo de competências.

Como incompreensíveis são os valores mínimos obrigatórios propostos para a fluência na leitura.

Impossível

Muitos países usam metas que clarificam o que se ensina e o que se aprende, que orientam o desenvolvimento curricular e facilitam a validação da qualidade dos processos e dos resultados. As metas permitem aumentar a objetividade e a especificidade, promovendo a comunicação entre os diferentes intervenientes no processo educativo[22]. São também um contributo importante para o desenvolvimento futuro de sistemas de gestão pela qualidade.

Mas requerem grande cuidado na seleção e definição dos objetivos e indicadores, de descritores e métricas. Em número

---

[21] Excerto de "Balada da Neve" de Augusto Gil

[22] A título de exemplo, sugere-se a consulta do sítio do Governo de Alberta, Canadá, para consulta e informação aos pais e à comunidade, em http://www.learnalberta.ca/content/mychildslearning/

muito elevado, os objetivos conduzem a uma enorme dispersão de esforços e de estratégias, em número reduzido, restringe-se muito a sua eficácia e abrangência. Também os valores fixados como indicadores e métricas devem ser muito cuidados, fundamentados na investigação em curso e regularmente atualizados. Os valores absolutos são substituídos por tabelas complementares, normas ou intervalos de medida. Assegura-se deste modo um maior rigor e uma maior flexibilidade, e uma maior facilidade de adequação a cada caso, em função de opções pedagógicas e situações específicas. Mesmo esses intervalos de medida são entendidos como valores de referência para melhor apoiar e informar os professores, os alunos e as famílias. As metas são um recurso pedagógico, nunca usadas de forma coerciva, antes como auxiliares na validação e melhoria contínua dos sistemas educativos. Favorecem a autorregulação docente, a colaboração entre escolas e entre professores, na partilha de boas práticas.

Parece impossível reconhecer estas características nas Metas Curriculares recentemente homologadas. Como parece impossível que se venham a observar valores mínimos absolutos, obrigatórios e imprescindíveis, como a generalidade dos agora indicados para a disciplina de Português.

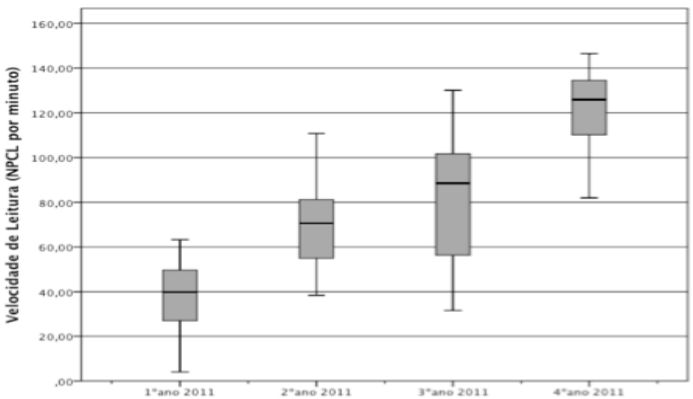
A presença de valores mínimos absolutos, que aparentemente parece aumentar o rigor, precisão e validade dos descritores, muito pelo contrário, muito a diminui. Estatisticamente falando os autores poderiam ter indicado valores específicos, média, mediana ou moda, desvio-padrão, percentis ou a amplitude de valores observados em amostras de referência. Mas nenhum estudo empírico nos oferece

especificamente valores mínimos obrigatórios. A isso se chama um critério, e um critério é uma opção que pode ser mais ou menos fundamentada em dados empíricos, mas é sempre uma opção. Estratégica, política, pedagógica. Mais ou menos exigente. Algo de variável, em qualquer caso.

Desconhece-se em que estudos ou dados de investigação nacionais os autores se basearam para fixar os atuais critérios, mas quaisquer que tenham sido, a verdade é que os resultados sempre se modificam com o tempo. As observações para valores de referência devem repetir-se ao longo do tempo e os valores vão sendo sempre atualizados. Tal como estão definidos, obrigam à revisão de todo o documento sempre que os dados observados no terreno sejam outros ou se modifiquem. Ou será que a intenção é manter os critérios assim como estão, inflexíveis, absolutos e indiscutíveis, à revelia de tudo o que se observe na prática?

Em Portugal, parece mais económico e muito mais eficaz apostar na definição de normas de escola ou de agrupamento, com dados de avaliação com base no currículo. Este é o procedimento habitualmente mais referido em estudos internacionais, uma metodologia que pode ser trabalhada em contexto, com a colaboração conjunta dos psicólogos e professores em exercício. Os resultados assim obtidos não permitem uma generalização ou comparação a nível nacional (perde-se a possibilidade de um *ranking* de escolas) mas com base na nossa experiência no projeto IDEA, os procedimentos de monitorização da leitura desenvolvidos a nível de escola, ajudam a formar professores mais motivados e autorregulados, fomentam a colaboração dentro das equipas e contribuem para a melhoria contínua dos resultados.

Estes devem ser regularmente partilhados com os próprios alunos e com os pais, para motivar ao treino e ao desenvolvimento de mais e melhor leitura, também no contexto familiar.



Quando numa perspetiva transversal se compararam as médias de velocidade de leitura em diferentes anos de escolaridade numa mesma escola observa-se que a média vai melhorando progressivamente ao longo da escolaridade[23].

Trata-se uma pequena escola na zona da Grande Lisboa, com apenas uma turma por ano de escolaridade, que promoveu uma avaliação de todos os alunos durante o 3ºPeríodo. Os valores médios aproximam-se da regra genérica

[23] O gráfico aqui inserido surge apenas a título ilustrativo. Nem a minha Equipa nem nenhum investigador em Portugal, dispõe de dados representativos do universo dos estudantes portugueses. Inúmeras limitações só nos permitem trabalhar com pequenas amostras. No caso do Projeto IDEA, optámos por trabalhar sempre com base na unidade turma. Estes dados servem sempre cada professor em particular e não permitem generalizações para outras escolas. Conhecendo melhor os seus alunos, a equipa de docentes pode planear intervenções mais adequadas, monitorizando os resultados obtidos em curvas de aprendizagem.

anteriormente sugerida[24]: 1º ano, média = 36.66; 2º ano, média = 70.66; 3º ano, média = 82.33; 4º ano, média = 121.41. Verifica-se que em todos os anos letivos há alunos que apresentam valores de velocidade de leitura ainda inferiores ao valor médio observado em anos anteriores. Ou seja, embora em média, o grupo-turma evolua de acordo com o esperado, em termos individuais há sempre casos de alunos que revelam dificuldades crescentes ao nível da velocidade de leitura, tendendo mesmo a retardar-se e a afastar-se da média da sua turma. Deste modo, a amplitude observada em cada turma tende a aumentar à medida que se progride na escolaridade, sugerindo que as turmas tendem a tornar-se gradualmente mais heterogéneas.

A título de exemplo, vejamos o que sucederia nesta escola se fossem considerados os valores mínimos sugeridos no documento das Metas Curriculares?

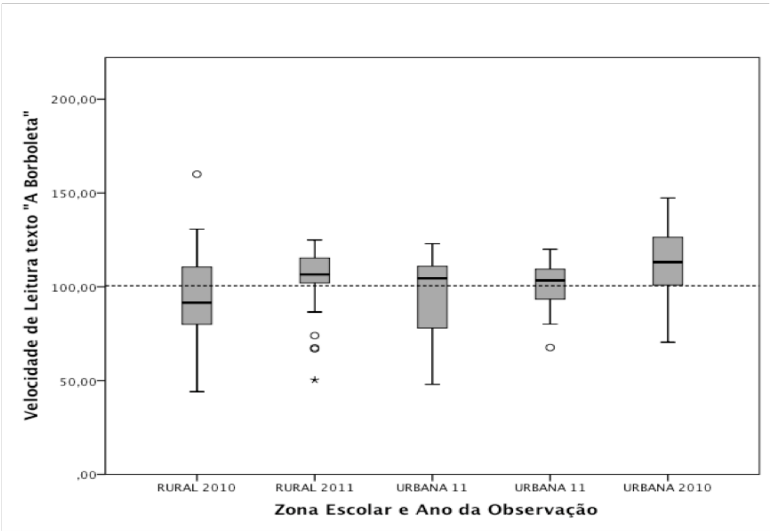
Valores Médios Observados em 2011	Valores fixados pelas Metas Curriculares 2012
1º ano – 36.66 p.m.	55 p.m.
2º ano – 70.66 p.m.	90 p.m.
3ºano – 82.33 p.m.	110 p.m.
4ºano – 121.41 p.m.	125 p.m.

Todas as turmas, todas as médias e medianas ficariam abaixo dos valores mínimos obrigatórios prescritos pelo MEC. Ou seja, mais de 50% dos alunos de todas as turmas se encontrariam abaixo do valor mínimo obrigatório previsto nas Metas Curriculares. Além disso, em todas as turmas, com

[24] No gráfico, a linha média das caixas indica o valor da mediana, que pode ser mais ou menos aproximado ao valor da média.

exceção para o 4º ano, existem alunos com valores inferiores ao mínimo obrigatório definido pelas metas para o 1º ano de escolaridade.

Dado que os valores observados nesta Escola são muito similares ao que temos vindo a observar na generalidade das escolas nossas parceiras, ficam-nos inúmeras dúvidas. Com base em que estudos e em que procedimentos terão surgido os valores agora prescritos pelo Ministério? Serão as escolas nossas parceiras de um outro universo? Tão diferentes do que no MEC se observa? Como é possível? Quer o leitor experimentar com os seus alunos (veja Desafio 1.) e dar-nos notícias sobre os seus resultados?



Quanto comparamos diferentes turmas quanto à velocidade de leitura, tendo por base os mesmos textos, verificamos que independentemente da zona e do ano escolar, não se observaram diferenças significativas entre médias. O valor médio observado nestas cinco turmas de 4º ano fica sempre em torno de 100 palavras corretamente lidas por

minuto, com uma média global de 101 palavras por minuto, variando entre um valor mínimo observado de 44.12 e um valor máximo de 160 palavras por minuto (valores que foram observados na mesma turma, com uma amplitude de cerca de 116 palavras por minuto). Nenhum destes dados inclui alunos com NEE ou qualquer sinalização específica.

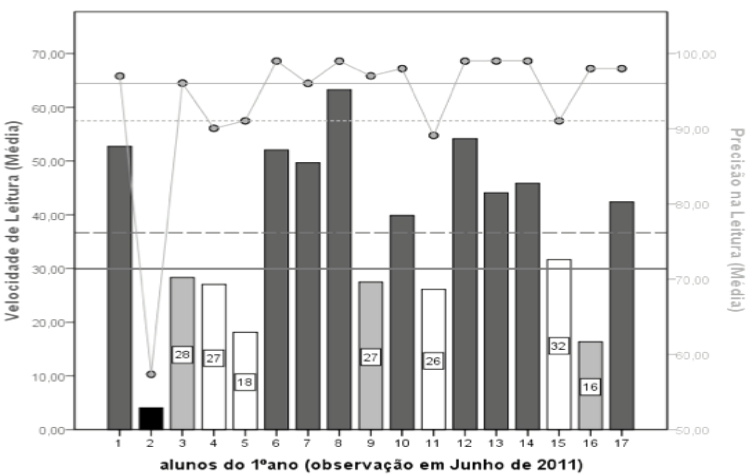
Cinco professores incompetentes em cinco escolas em risco e sem condições? De todo. Cinco professores motivados e tão empenhados ao ponto de quererem participar no Projeto IDEA, cinco escolas envolvidas em múltiplas atividades de formação e intervenção pedagógica.

Serão os procedimentos de medida propostos pelo MEC originais, completamente diferentes dos que se usam em termos internacionais? Estarão os autores a basear-se em resultados para língua inglesa?

Para o final do segundo ano de escolaridade para os Estados Unidos da América a média das palavras corretamente lidas por minuto situa-se nas 89 palavras (Hasbrouck & Tindal, 2006), para a Espanha a média situa-se nas 75 palavras por minuto (Piña, 2003). No Peru, foi definida como meta a atingir no final do segundo ano de escolaridade as 60 palavras corretamente lidas por minuto (Abadzi et al, 2005), no Chile o Ministério da Educação definiu o objetivo de 64 palavras corretamente lidas por minuto (Abadzi et al, 2005) para o mesmo período letivo. Resultados de um estudo recente no Brasil encontraram para crianças crianças do segundo ano de escolaridade valores médios de 25 a 60 palavras por minuto (Mousinho, Mesquita, Leal e Pinheiro, 2009).

Estas comparações devem, no entanto, ser encaradas com muita precaução, por um lado, por se tratar de línguas e de contextos diferentes, por outro, não é possível assegurar que seja absolutamente idêntico o nível de dificuldade dos textos utilizados.

Uma observação mais detalhada dos dados obtidos em cada turma sugere a necessidade de uma observação simultânea das variáveis velocidade e precisão. Esta análise conjunta pode ajudar a distinguir e a caracterizar diferentes tipos de dificuldade e de "maus" leitores. Por exemplo, alguns leitores são lentos, mas muito precisos (leitores lentos), enquanto outros são demasiado velozes e podem beneficiar muito de treinos de precisão (leitores imprecisos).



No exemplo aqui referido, as colunas indicam velocidade de leitura, a linha superior, a precisão na leitura. A branco sinalizam-se alunos com uma velocidade abaixo de 30 palavras por minuto e valores de precisão extremamente baixos. Pelo contrário, o cinzento claro assinala alunos com boa precisão e

baixa velocidade. Nesta equação entre precisão e velocidade, os alunos indicados precisam de intervenções pedagógicas de natureza bem diferente. Por exemplo, os alunos 15 e 16, requerem intervenções pedagógicas imediatas, mas por razões completamente diferentes: o aluno 15 para uma leitura com menos imprecisões, o aluno 16 para uma leitura mais célere. Uma boa precisão com baixa velocidade aconselha que sejam incentivados simplesmente a ler mais e com maior frequência para ler mais depressa. Podem apoiar-se em folhas de autorregisto e programas de tutoria a pares. Pelo contrário, os seus colegas de turma, com idêntica velocidade, mas baixa precisão, devem evitar ler sozinhos, sem supervisão adulta, para evitar que automatizem erros e imprecisões. Em caso algum devem ser incentivados a ler mais depressa, antes com maior cuidado e calma.

Não se compreende por isso que as Metas Curriculares não sugiram formas de analisar diferentes descritores em conjunto. Uma análise sucessiva, sem conjugar diferentes dados, não permite nem uma boa descrição nem uma boa compreensão da situação do aluno.

Como não se compreende a indicação de valores discretos, limiares mínimos absolutos. Um aluno do 1ºano a ler 54 palavras por minuto está objetivamente abaixo do objetivo. Com que consequências? Mas a diferença não é significativa e pode decorrer até do que habitualmente se chama erro de medida. Teria sido bem mais sensato fixar intervalos de valores, permitindo uma maior variabilidade e uma valorização pedagógica em função da conjugação de diferentes descritores.

E como se prevê o estudo e a revisão destes valores ao longo do tempo? Deverão ser revistas as metas sempre que os

valores precisem de ser ajustados? É imprescindível que sejam ajustados!

Servem estas metas para incentivar, para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem ou para crucificar alunos e professores no calvário da obrigatoriedade e de uma pseudo-excelência que apenas humilha e subestima...

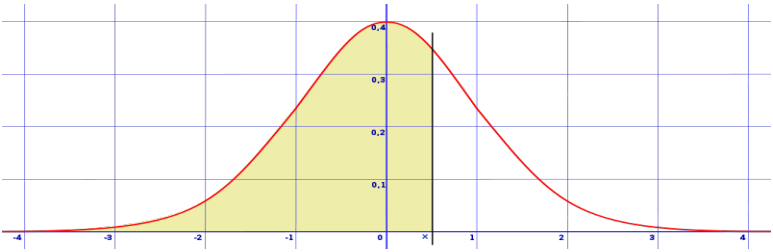
E que consequências terão estas novas Metas Curriculares para o aumento de incidência das dificuldades na aprendizagem? Tal como as metas estão formuladas, os alunos que não alcançarem os níveis mínimos obrigatórios serão alunos em dificuldade? Ora com tantas imprecisões e incongruências, a meu ver, são as metas e não os alunos que devem ser postas em causa.

Além disso, é bom recordar que muito do que se designa por *dificuldades de aprendizagem*, tem origem em *diferenças* na aprendizagem. Na escola, universal e obrigatória, estão todos. Todos os tipos de alunos, todos os tipos de personalidade, de culturas e contextos. Mais ou menos inteligentes, reflexivos ou impulsivos, metódicos ou desgovernados, inquietos ou pacíficos, motivados ou alheados. Estão lá todos. Diferentes e únicos, mas inseridos num mesmo currículo, num mesmo calendário escolar, num mesmo sistema de avaliação. E isso, por si só, devia bastar para nos fazer antecipar e prevenir muitas dificuldades de diferentes tipos e origens. No entanto, desde que todos estão na escola, a diversidade aumentou, a diferenciação não.

Na Escola como na Vida, a generalidade das características humanas, se observadas em grandes grupos, distribuem-se ao longo de um contínuo. A chamada distribuição normal é uma curva estatística (ver Figura) que descreve atributos como a altura, o peso, a inteligência ou os

resultados escolares. A velocidade de leitura, por exemplo, tem aproximadamente uma distribuição normal.

Tal como a figura sugere, quando as metas Curriculares introduzem limites mínimos obrigatórios, estabelecem um corte nesse contínuo. O absurdo de se chamar limite mínimo é que formalmente haverá sempre alunos abaixo e acima desse valor. Onde quer que o limiar seja fixado, esse valor transforma sempre qualquer grupo de alunos em dois grupos distintos, aquém e além limite[25]. Transforma sempre um contínuo de aprendizagem numa simples dicotomia.



Quando eu era pequenina, a senhora minha mãe costuma ensinar-nos a dançar o tango. Era apenas uma brincadeira: dois passos em frente, um atrás; dois passos em frente, um atrás. Nunca aprendi realmente a dançar, mas ficou-me a toada daquela ladainha. Hoje acho que talvez ela não me estivesse ensinando a dançar, talvez antes a viver. A ser professora e investigadora no sistema educativo deste país: dois passos em frente, um atrás. Mesmo assim avançamos sempre. Talvez muito mais do que hoje em dia nos parece.

---

[25] Tal como succede com a CIF, já referida em capítulos anteriores. Em termos internacionais, a funcionalidade medida pela CIF situa-se sempre ao longo de um contínuo, com valores que vão sempre evoluindo ao longo do tempo. Em Portugal, a CIF tal como é usada na Escola, separa definitivamente alunos com e sem necessidades educativas especiais.

MITOS

As ideias e os pressupostos subjacentes às metas...

Numa cultura de hedonismo e facilidade, onde se vive sem tempo e demasiado depressa; onde o esforço e o sacrifício tendem a ser considerados contranatura, uma forma de violência arcaica quase impensável numa sociedade moderna e civilizada, que significado pessoal e social pode ser atribuído a problemas e dificuldades?

Sabemos, por exemplo, que muitos projetos de investigação são complexos e morosos, atravessados por inúmeras dificuldades que, por vezes, também se traduzem em oportunidades. E apesar disso, a ideia de que aprender deve ser simples, rápido e bom, agradável e fácil, parece ser uma noção bastante difundida ainda hoje em dia, em alguns grupos sociais. Esta ideia de um *"fácil acesso"* ao conhecimento e à aprendizagem, surge num tempo e num contexto de afirmação dos direitos individuais, do direito ao prazer e à realização pessoal, do direito à diferença e à liberdade. Mas não corresponde ao que de mais profundo sabemos sobre o processo de aprendizagem, dentro ou fora do contexto escolar. Aprender é difícil.

Pelo contrário, a crença de que *"aprender é fácil"* pode, mais do que facilitar, gerar algumas dificuldades de aprendizagem. Cria falsas expetativas, fomenta a noção de que *"não pode ser normal"* quando aprender parece difícil, favorece a ideia de que

as dificuldades só acontecem a alguns, porque são menos aptos ou menos ágeis. No entanto, muitas narrativas pessoais sugerem que um dos aspetos mais gratificantes de qualquer processo de aprendizagem decorre do esforço e do sucesso perante dificuldades. Aprender sabe tanto melhor quanto mais nos empenhamos e esforçamos no processo.

Se o professor conceptualiza o aluno como um recetor passivo, espera uma absorção da informação sem dificuldades nem problemas. Ao mostrar, dizer ou ensinar alguma coisa a alguém, parte-se muitas vezes do pressuposto que o outro nada sabe ou sabe mal, e que pode aprender se lhe for dito, ensinado. Quando professores e alunos pensam deste modo, parece difícil que, compreendam a necessidade de correr alguns riscos (problematizar, questionar, refletir), bem como a necessidade de sentir e resolver as dificuldades e os problemas inerentes a qualquer processo de aprendizagem. Parece difícil, por exemplo, que valorizem e que se envolvam em atividades para o desenvolvimento da capacidade de autorregulação. Nem fará qualquer sentido tentar ensinar (ou aprender) pela descoberta ou com base na resolução de problemas.

Pressupõe-se que diferentes modos de pensar o conhecimento, diferentes conceções pessoais sobre o que é aprender e sobre o que é uma *dificuldade de aprendizagem*, se possam relacionar com diferentes formas de reação pessoal perante essas mesmas dificuldades. Por exemplo, algumas formas de pensar sobre uma dificuldade pessoal *("não vou conseguir fazer isto! vou falhar outra vez...")* podem inibir a utilização de estratégias de aprendizagem mais eficazes e adaptadas a cada nova situação escolar.

Mito 1. Só alguns têm dificuldades...

Ao nível do senso comum considera-se muitas vezes que tem *dificuldades de aprendizagem* o aluno que não consegue sucesso na escola, o aluno que não alcança os objetivos definidos no currículo ou aquele que não consegue realizar (ou realiza de forma muito deficiente) as tarefas básicas para qualquer aprendizagem: a leitura, a escrita, a resolução de problemas. A noção de dificuldade surge, deste modo, intimamente associada ao aproveitamento e às notas escolares, a taxas de sucesso e de insucesso escolar. Apelar à existência de *dificuldades de aprendizagem* pode ser uma forma simples (e simplista) de explicar os maus resultados escolares de um aluno ou de um grupo de alunos.

Neste sentido, o conceito tende a ser referido como um traço, como uma caraterística pessoal, intrínseca e persistente, desculpando a ineficácia de todos os esforços pedagógicos e sociais desenvolvidos.

Pensa-se, por vezes, que alguns alunos nunca vão ter *dificuldades de aprendizagem*, enquanto outros sempre as terão. Se o aluno não aprende porque tem *dificuldades de aprendizagem* e se o sistema educativo possui tão parcos recursos para o apoio educativo, temos que aceitar o insucesso como inevitável, natural e comum. Alguns alunos sem dificuldades conseguem acompanhar os currículos com as ajudas que a escola e a família disponibilizam; outros, por terem dificuldades, carecem de apoios especiais e de serviços especializados. Podem ser apoiados, acarinhados, e devem ser aceites por todos, mas, de acordo com esta aceção de senso comum, serão sempre de algum modo vítimas de um traço pessoal que os carateriza e limita.

Os próprios alunos tendem a interiorizar esta forma de pensar, desistindo do esforço, considerando inevitável o seu próprio insucesso. E surgem quadros de desânimo aprendido, expetativas de ineficácia, baixa autoestima, desmotivação, abandono escolar.

De modo geral, as *dificuldades de aprendizagem* surgem definidas como "obstáculos, barreiras ou impedimentos que, ligados à aprendizagem, dificultam ou impedem o processo de aquisição de conhecimentos" (Rebelo, Fonseca, Simões, Ferreira, 1995, p.35). Nesta aceção, podem surgir "obstáculos, barreiras ou impedimentos" sempre que se aprende, independentemente de quem ou do que se aprende.

Os *distúrbios de aprendizagem ("learning disabilities")*, por seu lado, ficam assim restringidos a um pequeno subgrupo de problemas de natureza intrínseca (com origem nos próprios sujeitos), mais específica (ligados a tarefas de aprendizagem bem delimitadas tais como leitura, escrita, cálculo) e inexplicável (por não se lhes conseguir confirmar uma causa precisa e adequada).

Ao contrário dos distúrbios, as dificuldades podem ter diversas origens e situar-se nas mais variadas áreas. Podem persistir e agravar-se por muito tempo, ou serem fácil e rapidamente ultrapassadas. As causas podem ser intrínsecas e situar-se ao nível do aluno, ou extrínsecas e relacionar-se com os conteúdos de ensino, ter origem nos professores ou no ambiente que se vive na escola. As causas intrínsecas mais frequentemente relacionados com as dificuldades de aprendizagem, podem dever-se à falta de estratégias, a défices cognitivos, metacognitivos ou motivacionais, a crenças,

atitudes ou atribuições que prejudiquem o processo de aprendizagem. Muitas vezes é necessário ajudar estes alunos a distinguir o essencial do acessório, a procurar alternativas, a organizar o seu estudo e a resolver problemas. Além disso, professores e psicólogos educacionais, podem promover atividades de estimulação cognitiva, a construção de projetos pessoais de aprendizagem, a reatribuição causal, a reestruturação cognitiva, a autorregulação. Numa perspetiva cognitivista, trata-se sobretudo de desenvolver hábitos de aprendizagem ativa e autorregulada (em detrimento de atitudes de passividade e de recetividade conformada).

Mas no fundo todas estas capacidades e todos estes hábitos devem ser estimulados de forma geral em todos os alunos, prevenindo novas dificuldades na aprendizagem, promovendo a qualidade da aprendizagem.

Um outro grupo de problemas surge muitas vezes confundido com dificuldades na aprendizagem.

São geralmente problemas mais abrangentes, mais frequentes. Podem relacionar-se com aspetos do comportamento do aluno, no domínio social, interpessoal e emocional, com aspetos que dizem respeito ao modo de estar e de viver na escola e em sociedade. São problemas que de forma indireta dificultam ou prejudicam a aprendizagem propriamente dita: desobediência e indisciplina, hiperatividade, absentismo, perfecionismo, procrastinação, distúrbios de comportamento, delinquência, etc..

Para este tipo de problemas, a prevenção e a remediação visam, de modo geral, desenvolver e aperfeiçoar o conhecimento de si próprio e dos outros, estabelecer competências pessoais e sociais que facilitam a convivência, a

assertividade, a autoafirmação e a adaptação a novas situações. Sugerem-se normalmente a aplicação de programas educacionais ou terapêuticos, individualmente ou em grupo, e outras estratégias de modificação do comportamento.

Mito 2. Em sendo bem-ensinado...

Muitos acreditam que desde que bem se ensine, dificuldades não haverá. E que isto assim é para as famílias, para as escolas e para as equipas de futebol, pelo menos. Façam os pais um bom trabalho e os filhos serão bons alunos. Ensinem os professores como deve ser e os alunos hão de ter bons resultados e muito sucesso. Seja competente o treinador e a equipa ganha o campeonato. Pelo contrário, onde haja desvios, incumprimentos, atrasos e insucessos, certo é que alguém não anda a fazer o seu trabalho.

Este mito parece intimamente associado com a convicção de que antigamente se ensinava melhor, havia maior exigência e rigor, e que tudo isso dava origem a estudantes mais competentes e bem preparados. Se repetirmos a receita e voltarmos a ensinar bem, os resultados serão seguramente melhores.

O que nestas questões fica muitas vezes por aprofundar é o que significa "ensinar bem". Alguns dizem que se trata de cumprir o programa, outros que é preciso ser mais exigente, outros ainda que é preciso saber muito mais na área científica em que se leciona. Mas em todos os casos, o ensino gera aprendizagem como o calor dilata os corpos. Numa relação determinista de causa e efeito. Em sendo bem-ensinado, o aluno aprende.

Quando há vinte e cinco anos eu comecei a dar aulas de Psicologia Educacional na formação inicial de Professores, apercebi-me que era frequente estranharem que tanto falássemos de Aprendizagem. Porque realmente quase todos esperavam (queriam) aprender a ensinar. Sendo ensinar o ofício de fazer saber, de explicar e de disciplinar, de avaliar e

classificar, de preparar jovens pessoas para um futuro de grande sucesso.

Demorei anos até começar a perceber o equívoco. Eu explicava como se aprendia, os futuros professores não entendiam para quê. Queriam saber como deviam ensinar. Foi por essa altura que me atrevi a sugerir uma espécie de conceito-ponte, entre a sua e minha perspetiva: *ensinar é ajudar a aprender*. Demorei mais uns anos a perceber que afinal tinha criado um novo problema: a enorme dificuldade de explicar o que significa *ajudar*. Ajudar é muitas vezes entendido como facilitar, substituir, fazer em lugar de... No papel de ajudante de quem aprende, o professor é visto como o principal prestador do serviço educativo, servidor e sensível, mas muito pouco respeitado por ter perdido toda a autoridade. Quem serve, quem ajuda, não controla nem se afirma. Não se responsabiliza nem se impõe. Não era nada disto que eu queria dizer nem é este sequer o significado de ajudar. Deve ter sido por essa altura que surgiu o *"eduquês"*. O jogo das palavras enredou-nos e afastou-nos do essencial.

A clarificação talvez só chegue agora com a prática. As palavras quase sempre nos confundem, sobretudo se nos faltarem pressupostos comuns.

E agora aí estão as práticas de que as palavras ainda só nos deram uma amostra. Na prática, o que parece mais importante é ensinar, estabelecer limites, impor mínimos indispensáveis e acreditar que tudo de bom na educação nos vai chegar no dia em que se deixe de falar do que se aprende, do *aprender a aprender* ou dos contextos de aprendizagem. Bem centrados no ensino, nos resultados, na força dos números.

Como cientista, devia dizer-vos: testem, experimentem! Que hão de ser os resultados empíricos a falar melhor do que

todas as palavras. Os resultados nos hão de educar. Mas sinceramente fazer de arauto da desgraça e esperar para ver o pior possível, não faz o meu estilo. Não consigo e sabem que mais... não adiantaria. Todos vemos apenas o que estamos preparados para ver. Raramente os dados nos mudam verdadeiramente o modo de passar. São os paradigmas que nos levam à procura dos dados e esses dados tendem a confirmar as nossas expectativas e os nossos paradigmas. Se parto com medo, encontro razões para ter medo. Se me preparo para vencer, não vou desistir. Se espero o sucesso do ensino sem "*eduquês*", provavelmente busco os resultados maravilhosos que esse bem ensinar há de gerar. Alunos mais prestativos e passivos, mais elegantes e convictos, com mais saberes do que sabedoria. Mais parecidos entre si e com melhores resultados quando formalmente medidos.

Hoje em dia, com mais uns quantos cabelos brancos e muito menos certezas, julgo que é muito mais o que nos une do que o que nos separa. Queremos todos que no final se saiba mais e melhor e que melhor se prepare o nosso futuro. Que se formem melhores médicos, professores, engenheiros... Que se racionalizem os recursos e se aumente a eficácia. E a eficiência. Queremos todos aquilo em que acreditamos.

Então deixem-me falar numa linguagem muito simples, muito alentejana, que talvez diga mais diretamente do que o *"eduquês"*.

Ensinar é mais parecido com o trabalho do agricultor. Cultivar, produzir, reproduzir.

Julgo que ninguém advoga que se volte a uma agricultura de subsistência, pobreza e ignorância. Como nunca se voltará a uma escola de palmatória, crucifixo e mocidade portuguesa.

Não voltam os alunos a ser o que eram (nem nós). Não corre o rio para a nascente.

Julgo que ninguém acredita que nós os construtivistas da educação achamos que devem ser os alunos a tomar conta da "horta". Mas experimentem cultivar a eito pelo país inteiro, os mesmos adubos, a mesma rega, os mesmos prazos de colheita, os mesmos mínimos de produção. Ou experimentem avaliar a perícia e a competência do agricultor apenas pelo tamanho das maçãs que o seu pomar produziu. Ou experimentem voltar à monocultura intensiva do século XX. Se o fizerem, ganham uns, perdem outros, ninguém ganha no fundo.

Ser agricultor é saber o mais possível sobre as plantas que se cultiva e respeitá-las nos seus tempos e nos seus contextos. Sem regar por igual ou podar por igual. Tendo em conta a terra, o clima, os incidentes e as oportunidades. Sabendo que muito se pode, mas muito pouco se determina. Sem absolutos nem disposições fixas. Esses só nos olivais intensivos que nos hão de secar a terra. Tanto exploram que implodem.

Dizem-me que um destes dias o *antieduquês* há de implodir. Eu prefiro não esperar nem desesperar. Há desafios e decisões nas nossas mãos. Coisas simples que podem fazer a diferença. O poder das coisas simples. Digam-nos o que disserem, se nos proibirem de regar e estiver seca a horta, se nos obrigarem a podar e estiver tenra a plantação... cumprimos o que nos impõem as regras ou o que nos impõem os que cultivamos? Uma decisão difícil, eu sei... Vai ser preciso perder o medo. E chegar a compromissos mais assertivos e criativos. E sobretudo, aprender com os nossos alunos, aprender com a experiência e com a ciência, mas em consciência.

Mito 3. Homogeneidade das Turmas

Ou talvez devêssemos dizer, o mito da igualdade.

A generalidade dos professores e dos pais, a comunidade educativa, acredita na homogeneidade das turmas e dos alunos a frequentar o sistema educativo. Todos sabemos, há alunos diferentes, com necessidades educativas especiais (NEE). Mas tendemos a acreditar que a grande maioria, tem um desempenho normal, assemelham-se entre si de uma forma muito natural.

Em todos os casos que até agora observámos no Projeto IDEA, a avaliação da fluência na leitura demonstra uma extraordinária diversidade de desempenhos dentro de todas as turmas. Qualquer que seja o ano de escolaridade ou o contexto de escola, urbano ou rural, público ou privado, registam-se em todas as turmas amplitudes de velocidade de leitura em que o valor máximo é pelo menos o dobro do valor mínimo observado. Isto é tanto mais verdade quanto maior for o grupo observado. Turmas mais pequenas tendem a ser estatisticamente mais homogéneas. A variabilidade humana tende a ser maior quanto maior for a amostra observada.

Se numa turma o aluno mais lento apresenta uma velocidade 40 palavras por minuto, existe sempre na mesma turma um outro aluno que lê uma a duas vezes mais depressa (ou seja, para este exemplo, entre 80 a 120 palavras por minuto). Na generalidade dos casos, os professores titulares de cada turma identificam sem dificuldade os alunos com maiores dificuldades, mais lentos ou mais imprecisos, mas reconhecem que não estavam realmente conscientes de uma tão grande diversidade nos desempenhos dentro de cada turma.

Tal como o senso comum, os autores das Metas Curriculares para a disciplina de Português parecem acreditar na homogeneidade das turmas e na possibilidade de definir um valor mínimo obrigatório que todos os alunos conseguirão ultrapassar sem dificuldade. Ora tratando-se de metas nacionais, é de esperar uma tal heterogeneidade de valores que se desaconselha o estabelecimento de valores mínimos específicos. Como garantir que todos ficam obrigatoriamente acima desse mínimo, sem descer muito a fasquia? Acredita-se que se todos forem bem-ensinados...

Dados de investigação longitudinal sugerem precisamente o contrário. A amplitude de valores, a heterogeneidade dentro de cada turma tende a aumentar ao longo do ano e de ano para ano. Isso não depende da qualidade do trabalho desenvolvido pelo professor. Pelo contrário. Um professor que muito estimule, que muito trabalhe e exija, que a todos incentive, verá os melhores dos seus alunos a aproveitarem disso ao ponto de excederem muito os resultados iniciais. Verá a generalidade dos restantes alunos a beneficiar dos seus esforços. Mas a realidade é que enquanto todos forem alvo da mesma estimulação em grupo (turma), todos irão reagir e responder de forma bem diferente. E no final, as diferenças relativas serão mais severas. Só a diferenciação pedagógica pode compensar ou minorar um pouco estas diferenças. Ou seja, só quando os alunos são alvo de pedagogia diferenciada, mesmo que no contexto da mesma sala de aula, é possível observar a manutenção ou até a redução da amplitude dos valores extremos da turma.

Se o leitor está surpreendido, acredite que nós também. Desde o início que este tem sido o resultado mais

surpreendente no âmbito do projeto IDEA. Esperávamos heterogeneidade, mas nunca tanto, de modo algum.

Talvez isto seja mais fácil de entender se o leitor pensar no que nos dizem os pais de famílias numerosas, que a todos tratam por igual e a todos sentem bem diferentes. Ou nos resultados da alta competição. Quanto maior o investimento na excelência do treino, maior a heterogeneidade de resultados. Consegue o mesmo treinador dois desempenhos similares? Dois ou três talvez... mas a heterogeneidade na aldeia olímpica será sempre enorme.

Ou tente antecipar o que aconteceria se à mesa todos os seus familiares e amigos comessem precisamente o mesmo. Ao fim de algum tempo, semanas ou meses, mesmo dentro da mesma família, com imensas semelhanças culturais e genéticas, mesmo assim as diferenças de peso tenderiam a ser muito significativas. Imagine o que sucederia na população em geral, se todos comêssemos o mesmo. Porque uns e outros assimilam e consomem energia de formas bem diferentes. E isso não depende da excelência de nenhum cozinheiro.

Ou talvez queira experimentar um dos desafios no final deste livro. Observe os valores objetivos dos seus alunos, monitorize por exemplo a velocidade de leitura de uma das suas turmas e surpreenda-nos no Projeto IDEA com os seus valores fora do comum. É que efetivamente ainda não observámos nenhuma turma homogénea. Será a sua?

Mito 4. Diagnóstico como condição prévia

Sem diagnóstico, não há apoio. Nem ajuda nem intervenção. O diagnóstico é muitas vezes considerado condição prévia sine qua non, pré-requisito indispensável. Há alunos que esperam meses ou anos por um diagnóstico formal que esclareça que medidas de apoio educativo devem ser aplicadas. E entretanto, permanece na turma e vê agravadas as suas insuficiências e dificuldades. Acredita-se que este é o procedimento mais adequado. Sem diagnóstico, *suspende-se* o trabalho em torno do aluno. Um aluno sinalizado para observação especializada corre um risco acrescido de permanecer *intocável* por outros agentes educativos. No contexto da turma tende a ser mais perdoado, nos apoios educativos ainda não pode entrar.

A espera quase sempre reforça o presumido diagnóstico. Durante a espera agravam-se as dificuldades. O aluno interioriza a dúvida sobre as suas capacidades, tende a acreditar mais facilmente que não consegue, que é diferente, que tem um problema. Os educadores em volta habituam-se à ideia de que ele é diferente, constatam que não consegue acompanhar os colegas e confirmam a necessidade de uma observação especializada. Entre a passividade do aluno e a compaixão docente, o aluno vai ficando ainda mais para trás. Profecia que se realiza a si mesmo. Talvez algum dia o leitor tenha ouvido falar do efeito de Pigmalião? O efeito de expetativas prévias (inicialmente sem nenhum fundamento objetivo) que ao fim de algum tempo acabam sempre por se transformar em diferenças reais (objetivas) que confirmam as expetativas. Um ciclo vicioso.

Na urgência de um nome, de uma síndrome, de um rótulo imagina o leitor quantos casos em Psicologia Educacional nos chegam já com um diagnóstico, mais ou menos formal? Quase sempre o "diagnóstico" chega antes do aluno a observar.

Sabe em quantos casos o diagnóstico (mesmo que correto) impede ou prejudica uma adequada educação e estimulação? Quantas vezes depois de um diagnóstico se baixam os braços numa aceitação cómoda e conformada, de quem acha que tudo está explicado e que as coisas são como são...

Precisamos de diagnósticos funcionais, que mais do que explicar, descrevam, que mais do que confirmar, inovem, que mais que pacificar, ativem...

Mas nem sempre se pensa assim.

Precisam efetivamente de apoio os alunos que apresentam uma diferença significativa entre o seu desempenho atual e o nível definido nos objetivos (ou nas metas). E essa distância (ou diferença) assim que identificada, deve ser desde logo moderada com a introdução tão precoce quanto possível de estratégias psicopedagógicas que não requerem numa categoria de diagnóstico nem requerem um despiste especializado de causas, perturbações ou distúrbios. Tal como do outro lado do Atlântico se consagra cada vez mais no Modelo RTI[26].

Há nas nossas escolas, alunos que esperam semanas ou meses por uma avaliação e um diagnóstico psicológico que determine se podem ou não ser encaminhados para apoio. Se apoios houver. No, entretanto, criou-se uma cultura vigente de que é melhor "não fazer nada", deixar ver o que se passa

[26] RTI é o acrónimo de *Response to Intervention*, tal como adiante se refere.

com o aluno, não agir para nada fazer de incorreto... É que nem no domínio médico esta atitude é possível. Imagina-se o leitor com uma infeção febril e muito debilitante, a aguardar pelos resultados de um antibiograma durante uma, duas ou mais semanas, sem mais nada fazer? Há na educação como na clínica, medidas paliativas e de suporte, de intervenção e mesmo de resolução, que não podem nem devem esperar pela identificação muito específica de um determinado problema. Quantas infeções o leitor já resolveu com antibióticos de largo espetro, sem nunca ter chegado a identificar o agente bacteriano que o afetou? Quantos alunos podem beneficiar de medidas simples e de *"largo espetro"*, mesmo na ausência de um diagnóstico especializado? Porque há de um aluno ser deixado em espera durante meses, antes de uma ajuda mais pessoal e eficaz? Pode o sistema e a comunidade aceitar que não se introduzam desde logo formas de estimulação pedagógica que assegurem melhorias no desempenho?

Há uns anos atrás, um dos membros da equipa IDEA contou uma história que nunca mais esqueci. Numa escola da nossa Lisboa, 23 alunos foram sendo sinalizados pelos respetivos professores por suspeita de *dislexia*, encaminhados para uma avaliação e diagnóstico pelo Serviço de Psicologia. Findos todos os procedimentos, e de acordo com critérios que desconheço, a equipa de Psicologia determinou que, nesse grupo, três casos se confirmavam. Esses três alunos foram de imediato encaminhados para apoio. Mas do nosso ponto de vista (IDEA), uma outra questão tem necessariamente de ser colocada. O que propor para os restantes (vinte) alunos? Resposta: nada. Sem um diagnóstico positivo, voltaram às suas aulas, às suas turmas, às suas dificuldades... pois "*não era dislexia"*. Desapareceram as dificuldades por o diagnóstico ser

negativo? Não, seguramente não. Desapareceu foi a suspeita de que se tratasse de uma determinada categoria de dificuldades. Só isso. Deixam de nos preocupar (e de nos ocupar) as dificuldades que ficam por designar? Estariam os professores enganados? Seguramente não.

Quando suspeitaram de *dislexia,* os professores estavam apenas a recorrer a um nome de uso comum (tal como tantas vezes usamos o termo *virose*, por exemplo). Queriam os professores referir que se observavam dificuldades, erros ou atrasos na leitura ou na escrita. Estavam a querer saber o que fazer, como fazer. Queriam entender e ajudar. Por isso mesmo, tudo o que despoletou a sinalização dos casos deve ser considerado e ser alvo de avaliação funcional. Não necessariamente para distinguir entre quem *tem* e *não tem* dificuldades. Não faz sentido colocar a questão nestes termos. Os alunos foram sinalizados precisamente porque se observaram dificuldades. Podem até não ser de ordem permanente ou patológica. São dificuldades. Tarefas ou operações que exigem maior esforço, colocam obstáculos, apresentam limitações, revelam erros ou insuficiências, prejudicam outras aprendizagens.

Mito 5. Intransigência e rigor, forças e fraquezas

Regulamentar e tornar tudo obrigatório, imprescindível e pré-determinado talvez corresponda a uma imagem pública de firmeza e poder, mas não assegura uma melhoria da qualidade da Educação. A meu ver, não se aprende por decreto, nem se educa bem sob ameaça e pressão. Pode o ensino ser obrigatório, mas os alunos esses não estão obrigados a aprender. Podem até ser obrigados a permanecer na escola, não podem nunca ser obrigados a aprender.

Neste mês de agosto, o País tem estado em descanso. Eu não sei se têm ouvido por aí as notícias, mas pelo menos o gabinete de relações públicas do MEC não foi de férias. Os comunicados sucedem-se ao longo do mês. Hoje, mais uma notícia para o pequeno-almoço:

Governo vai lançar ensino de profissões para alunos com notas fracas

RFM, 29-08-2012 09:46[27]

Neste lote inserem-se jovens que tenham mais de dois chumbos no currículo. Tutela pretende que estes alunos evoluam em profissões como cozinheiro, eletricista, agricultor ou canalizador.

A notícia informa que o Ministério da Educação está a preparar novas ofertas de ensino, entre as quais cursos de ensino vocacional, que podem ser frequentados por opção, dos alunos ou encarregados de educação, ou como resultado de um fraco desempenho escolar até ao 9º ano.

A tutela pretende que estes alunos evoluam em profissões como eletricista, cozinheiro, agricultor ou canalizador, num sistema que combina ensino teórico e prático.

[27] http://rfm.sapo.pt/informacao_detalhe.aspx?fid=25&did=75293

Numa nota enviada pelo Ministério da Educação e Ciência, a equipa do ministro Nuno Crato terá explicado que a intenção é *"atualizar e adaptar o ensino a todos os públicos"*. O ministério adianta ainda que os novos cursos pretendem *"garantir uma igualdade efetiva de oportunidades, consagrando alternativas mais adequadas e mais adaptadas, que preparem os jovens para a vida, dotando-os de ferramentas que lhes permitam enfrentar os desafios do mercado de trabalho"*.

Já sabemos que sim. A intenção é alargar o ensino profissional para 50% do ensino obrigatório. Permitir o ingresso em percursos alternativos mais cedo, diversificar as oportunidades. Então porque é que a notícia surge logo com o peso do tudo o que é obrigatório, compulsivo ou castigo...?

"Os alunos que tenham chumbado duas ou mais vezes entre o 1º e o 6º ano de escolaridade serão obrigados a aprender uma profissão. Se um dia quiserem regressar ao ensino normal, terão de se submeter a um exame." *Excerto da notícia na Fórum Estudante, 29-8-12*[28]

Nem os jornalistas tem a culpa, nem o Ministério. Os mitos são assim mesmo, perduram, perpassam por tudo, resistem. Temos de os trabalhar um a um e mesmo assim, reaparecem com uma enorme facilidade. Quando se trata de dizer o que se pensa, não há *retenções*, há *chumbos*. Fala-se em *garantir a igualdade* e já se anuncia coerção. Fala-se em *ensino mais adequado que a todos prepare para os desafios do mercado* e entende-se isso como a criação de um ensino *não normal*. No fundo é assim que continuamos a pensar. O castigo do *chumbo*. E *chumbar* uma ou mais vezes condena às galeras...

[28] Notícia disponível em: http://www.forum.pt/estudantes/noticias/7438-educacao-governo-prepara-mudancas

Ora, a decisão de diversificar o currículo em múltiplos percursos e oportunidades, é inevitável. Não é nem uma decisão política nem pedagógica. Porque, a meu ver, não é sequer uma opção. Não há outra opção. Ensino obrigatório até aos 18 anos. Todos na escola. Todos diferentes. Tem de morrer a ideia de *"one size fits all"*. É imprescindível. Por isso se aplaude a medida de criação de cursos profissionais, de alternativas de componente mais prática, de diferentes modelos formativos. Temos mais é que descobrir e aprofundar alternativas que com toda a dignidade a todos possam servir. Descobrir os talentos que todos têm. E valorizá-los. Um cidadão educado, produtivo e realizado, não é aquele que tem um ofício ou um diploma. É aquele que se conhece, que se sente bem consigo próprio e com a sua vida. Que quer e sonha. Enquanto *"o mundo pula e avança"*. Todos os infelizes só sobrecarregam as nossas fileiras de doentes e dependentes de fármacos para a vida inteira, dos que se sentem zangados ou perdidos, dos que se repetem e apagam. Dos que não se ajudam a si mesmos nem a ninguém a evoluir.

Diversificar percursos é inevitável. Repensar a escola, quase toda escola, também. Não há outra via. Hoje em dia está proibida a Educação[29]. Precisamos de repensar a escola. E de compreender que o formato industrial e massificado do Século XIX e XX tem os dias contados.

O que me parece deplorável é a forma como esta e outras medidas são sempre apresentadas, os pressupostos em que vêm embrulhadas estas propostas, a forma como se usa e abusa dos mitos mais conservadores ainda em vigor na nossa comunidade. Vem o presente logo envenenado.

---

[29] Referência ao documentário "A Educação Proibida", disponível em http://www.educacionprohibida.com/

Nesta manhã em que escrevo, nem consigo saber se por responsabilidade do Ministério ou da comunicação social, a notícia surge logo a público com a leitura imediata de que os alunos com notas fracas serão obrigados a aprender um ofício. Seja de quem for a responsabilidade por esta formulação da notícia, o mito aí está. E no fundo, muitos entre nós assim pensam exatamente assim.

Achamos que o ensino profissional é bom para os alunos *mais fracos* e que os *bons alunos* aprenderão mais e melhor com mais exames e maior rigor. E isto soa tudo bem. À opinião pública e ao senso comum. Politicamente correto. *Les uns et les autres*. O meu colega José Morgado publicou há uns meses uma crónica fabulosa sobre "O alunão"[30]. Foi premonitório. Aí está agora a solução para *reciclar* os alunos *mais fracos*.

Quando uma boa ideia nasce assim tão mal embrulhada, tarde ou nunca se endireita. Quem vai agora sorrir à opção fabulosa de poder formar-se e viver o tempo de escola de uma forma tão mais prática e útil? Quem vai entrar em qualquer destes cursos a sentir-se gente grande e com muita sorte, com imensa vontade de investir nesta nova oportunidade?

Na minha rua há duas pequenas lojas, uma mercearia e uma tasquinha, cujos proprietários foram *bons alunos*, muito bem licenciados respetivamente em Agronomia e em Psicologia. "*Mal-empregados*", dirão alguns. Mal-empregados dizem eles que estavam, mas antes de assim escolherem. Porque de uma escolha se tratou. Nem falharam nem foram obrigados. Descobriram outro modo de viver, outro ritmo e outro tempo.

---

[30] Blog "Atenta Inquietude", em 19 de dezembro de 2011, acessível em http://atentainquietude.blogspot.pt/2011/12/o-alunao.html

O Alunão – José Morgado em *Atenta Inquietude*

Acabou o primeiro período, reúnem-se os professores e atribuem-se as notas. A maioria dos miúdos, felizmente, sairá bem tratada do processo. Com notas mais ou menos elevadas ficarão contentes e o espírito natalício encarregar-se-á de os compensar também da forma possível, pois, como se sabe, o espírito natalício não é igual para todas as famílias, algumas terão até muito pouco espírito natalício este ano.

Outros alunos, apesar de terem alguns resultados menos positivos, encararão, com o apoio dos professores e da família e, naturalmente, com o seu esforço o resto do ano com uma atitude positiva e de confiança assumindo a convicção de como se diz *"vão lá"*, *"são capazes"*. Assim deve ser.

No entanto, haverá um grupo de alunos de quem a escola, mesmo estando no primeiro período, desistirá. São os miúdos que *"não vão lá"*, seja porque *"com a família que tem não é possível"*, *"porque, coitado, não é muito dotado, já o irmão quando cá andou assim era"*, *"não se interessa por coisa alguma, não anda aqui a fazer nada"* ou outra qualquer apreciação entendida como razão. Muitos destes alunos, tal como a escola desiste deles, também eles desistirão da escola, confirmando a antecipação do insucesso, desde já estabelecida.

Num tempo em que a grande orientação é reaproveitar e reciclar o que não serve ou não presta, talvez seja de os municípios, com a orientação do Ministério da Educação, procederem à instalação de um novo recipiente nos ecopontos que quase sempre existem perto das escolas. Assim, junto do vidrão, do pilhão e dos outros contentores, colocar-se-ia um alunão, um recipiente onde se colocariam os alunos que não servem ou não prestam e esperar que algo ou alguém os recicle e devolva à escola novinhos, reciclados, cheios de capacidades e capazes de percorrer sem sobressaltos o caminho do sucesso.

O problema é que somos uma sociedade de desperdícios, até de pessoas, e começamos logo nas pequenas.

Ora há um erro grave na forma de apresentar tudo isto, o tipo de erro que o MEC tem vindo a reforçar em vez de acautelar. A realidade é que na Educação trabalhamos para TODOS. Para toda a comunidade e para todos os alunos. Para todos os tipos de alunos. Com diferentes dons e talentos, com diferentes interesses e possibilidades. Para uma comunidade que precisa de todos, de todos os diferentes dons e interesses e de todas as diferentes possibilidades. E interesses. Não é nada interessante para ninguém isto de nos formarmos sempre para as mesmas tarefas, áreas e ofícios. E depois não termos ofício. Como é tempo de entendermos que fazemos sempre melhor aquilo de que mais gostamos. A nossa sociedade nunca chegará onde queremos com portugueses de segunda ou excluídos da educação.

Muitos dos alunos ditos *fracos*, são precisamente alunos diferentes. Muitos mirram e gritam por socorro numa escola onde se multiplicam as obrigações, os exames e as pressões. Julgo que apesar de todos os mitos e de todas as ideias feitas, muitos vão acordar amanhã sorrindo, com uma forte convicção: é um ofício aquilo que mais querem aprender. Nem mais, nem menos. Por opção. Pura opção.

Muitos dos alunos ditos *fortes*, continuarão a esforçar-se por um caminho a que só não fogem porque ainda não sabem como, porque ainda resistem, ainda temem. Anos mais tarde encontro-os muitas vezes no meu gabinete, à beira de uma depressão ou prontos a repensar tudo. A escola e a vida, porque finalmente perceberam que já não querem mais...

DESAFIOS

Sugestões e propostas práticas para melhor fazer...

Muitos alunos com dificuldades de aprendizagem desenvolveram o que se designa por desânimo aprendido, uma atitude e falta de motivação que os leva a não acreditar na possibilidade de êxito pessoal. Não tentam melhorar (porque não vale a pena) ou não persistem no esforço, desistem precocemente, antes de poderem observar resultados. Deste modo, veem confirmadas as suas piores expectativas, num ciclo vicioso que contribui para maiores dificuldades. Por outro lado, o contacto diário, o passar do tempo, torna impercetíveis todos os processos de evolução lenta, como os que sucedem no caso das dificuldades de aprendizagem. Alunos e professores podem mesmo não ver, não registar mudanças. Podem desistir e considerar inúteis tentativas e esforços que só lentamente poderia alcançar resultados inequívocos.

Ler mais. Ajudar a ler mais. Aumentar a frequência com que se lê. Ler todos os dias. Os maus leitores são muitas vezes alunos que evitam a leitura. Não saberemos nunca se são maus leitores porque evitam a leitura ou se evitam a leitura porque são maus leitores. O que é certo é que quando conseguimos aumentar a frequência da leitura, quase sempre é possível observar ganhos ao nível da velocidade e da precisão,

da motivação e até da compreensão. Na equipa IDEA, é isto o que observamos diariamente. Ler mais é a melhor ajuda para ler melhor. E é a mais simples das ideias.

Esta e outras ideias muito práticas podem contribuir para o sucesso dos seus alunos, dos seus filhos, da sua comunidade. É de ideias assim que se fala neste capítulo.

Nenhuma mudança realmente significativa se alcança por decreto. Mudará a Escola quando a mudarmos nós.

Hoje o maior desafio é o da melhoria contínua de TODOS os nossos alunos. Conseguir que todos se mantenham em permanente e contínua evolução na aprendizagem. Mesmo quando se observam dificuldades, que elas sejam analisadas, estudadas e que esse esforço de investigação promova sempre que possível, mais evolução. Esse é o maior desafio IDEA. Para mudar mentalidades e práticas.

- DESAFIO Nº 1 -

*

Monitorizar a Fluência na Leitura

Monitorizar a fluência da leitura oral permite: observar como evolui ao longo do tempo a leitura de um aluno ou de um grupo de alunos (grupo-turma) possibilitando a construção de curvas de aprendizagem e a determinação de normas internas a cada escola; identificar precocemente alunos em dificuldade; planear a intervenção educacional; promover e estimular a leitura de todos; prevenir o insucesso pelo agravamento das dificuldades ao longo do tempo.

A avaliação da fluência da leitura oral tem sido desenvolvida sobretudo em contextos anglo-saxónicos (bem como em países de língua espanhola), tendo por base habitualmente através de procedimentos de avaliação com base no currículo. Trata-se basicamente de selecionar textos de manuais escolares do nível dos alunos e de os utilizar para uma observação informal da sua leitura oral, por um período de 1 a 5 minutos, por texto. Estas observações são efetuadas individualmente, num espaço disponível na própria escola. Importa salientar como é importante criar um contexto facilitador, em que o aluno se constitui como um participante ativo, informado e motivado para dar o seu melhor e evoluir o mais possível na sua leitura.

Este ano letivo, experimente medir a velocidade de leitura dos seus alunos (a partir do 2ºano de escolaridade). Há procedimentos simples que permitem que os próprios alunos aprendam como se faz, em tutoria ou autoavaliação.

A Leitura é uma competência básica essencial tanto do ponto de vista individual como da comunidade; neste sentido deve ser alvo de práticas de Educação para Todos. Isto requer a determinação de curvas de aprendizagem para uma identificação precoce de alunos em dificuldade, a monitorização dos progressos de todos e especialmente dos alunos em dificuldade, uma abordagem centrada no prognóstico (mais do que no diagnóstico) para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas e psicológicas cada vez mais informadas e adequadas.

- DESAFIO Nº 2 -

*

AICE

"Let us begin with a point on which we all agree: there is, in fact, a writing crisis" (Odell, 1980).

Em Portugal, como nos Estados Unidos, os estudantes parecem apresentar problemas ao nível da Escrita. Ouvimos com frequência professores, de todas as disciplinas e de todos os níveis de ensino, referirem que os alunos não sabem escrever, que dão erros, que não gostam de escrever, que só escrevem quando obrigados.

Falar de uma crise de escrita é afinal dizer que a maior parte da população escolar não escreve com a fluência, a clareza e a correção que desejaríamos. Nos comentários dos professores parece transparecer muitas vezes a frustração e a impotência com que diariamente leem a produção escrita dos alunos: frustração, porque apesar de todas as correções, sugestões e indicações, os erros se repetem e as dificuldades se perpetuam; impotência crescente, enraizada talvez na crença comum de que a escrita pertence àquela categoria de coisas que pode ser aprendida, mas não ensinada.

Este ano letivo, experimente utilizar um instrumento estruturado de avaliação funcional da composição escrita.

Os seus alunos (2º e 3º Ciclo) podem aprender a utilizar este instrumento, em parte ou na totalidade, individualmente ou em grupo, para avaliação mútua ou autoavaliação.

Enquanto no domínio da leitura a investigação tem sugerido a opção por apenas um ou dois indicadores (*velocidade* e *precisão na leitura*), no caso da monitorização da composição escrita parece necessário o recurso a formatos mais complexos e multidimensionais. Do ponto de vista processual, a composição escrita engloba múltiplos processos e subprocessos, **planeamento**, **redação** e **revisão**, subdivididos ainda em muitos outros aspetos. Avaliar a escrita sobretudo a partir de aspetos formais e ortográficos é por si só muito insuficiente.[31]

Desafio complementar: Auto-observação de práticas corretivas

Reúna um conjunto de composições recentemente corrigidas por si. Prepare-se para as observar como se não fossem suas. Distancie-se. Repare e faça uma lista dos aspetos que corrigiu, anotou ou comentou. Pode até criar categorias: erros ortográficos, sinais de pontuação, erros gramaticais, erros de conteúdo ou estrutura. Que aspetos corrige com maior frequência? Será que os seus alunos não dão também outro tipo de erros, que tende a não analisar? Anota e valoriza os aspetos mais positivos de cada texto, ou apenas os erros? E prepare-se para se surpreender: é que nunca nos conhecemos suficientemente bem.

Alternativa: Observação conjunta de práticas corretivas

Realize o mesmo desafio, mas em colaboração com um ou dois colegas. Ajudem-se mutuamente a descobrir o que melhor vos carateriza.

---

[31] O leitor encontra mais elementos e outras sugestões práticas sobre avaliação da composição escrita, nomeadamente sobre práticas corretivas, nos dois últimos capítulos do Livro I dos Encontros IDEA, publicado em junho de 2012.

O AICE é um instrumento de avaliação informal da qualidade da composição escrita. Informal porque não serve para formalizar a avaliação em resultados padronizados. Serve para nos ajudar a descrever a forma como cada aluno escreve e permite observar como a evolui a qualidade das suas composições escritas. Tem como principal objetivo a investigação e a formação de professores. Não se pense que sugerimos a sua utilização diária ou obrigatória. O que a prática tem demonstrado é que se trata de um instrumento muito útil mesmo que apenas seja utilizado uma ou duas vezes por ano.

Recolhe-se uma amostra de uma ou duas composições por aluno e uma equipa treinada[32] faz a cotação no espaço de uns dias. Os resultados são depois sintetizados num conjunto de quadros e gráficos, para uma determinação do perfil de cada turma, resultados médios e diferenças individuais. As áreas de dificuldade identificadas podem sugerir, por exemplo, a criação de pequenos grupos de trabalho para oficinas de escrita irem realizando exercícios de treino bem específicos. Por exemplo, os resultados podem revelar que alguns alunos têm maior dificuldade ao nível da estruturação dos textos, outros sobretudo ao nível das frases, outros ao nível da ortografia ou da revisão. Os grupos de trabalho podem ser homogéneos, de alunos que sentem que têm o mesmo tipo de dificuldade, ou em regime de tutoria, com alunos mais e menos competentes em cada domínio. Em ambos os casos se

[32] O treino das equipas serve sobretudo para assegurar que existe semelhança de critérios se duas ou três pessoas cotarem o mesmo texto ou quando a mesma pessoa esperimenta voltar a cotar uma mesma composição. As incongruências e desfasamentos devem ser analisados e discutidos, os treinos repetidos até que a equipa sinta que está em sintonia.

favorece a ajuda mútua e a cooperação, pela partilha e troca de textos que se reveem e melhoram sucessivamente.

Ao decompor o desempenho na escrita em múltiplos aspetos mais específicos, o AICE permite intervir de forma mais específica. Em vez de uma nota global, que pouco informa sobre o que se pode melhorar, o AICE permite avaliar aspetos específicos, identifica áreas fortes e áreasA versão que aqui se apresenta está ainda em desenvolvimento. O objetivo é o de alcançar um instrumento que simplifique a complexidade: um instrumento que permita por um lado, uma avaliação de diferentes parâmetros e, por outro, uma apreciação global (um somatório final máximo de 100 pontos); que possibilite uma avaliação qualitativa (escalas de valores por categorias) e a atribuição de valores numéricos (escalas de zero a vinte, ou de zero a cinco); que permita um preenchimento global ou apenas parcelar; que seja sensível a pequenas mudanças intraindividuais ou uma comparação interindividual. O AICE foi desenvolvido a pensar sobretudo na sua utilização em situações de dificuldades na aprendizagem, como componente de um plano de avaliação individual (determinação da linha de base, monitorização de resultados, estudos de generalização e manutenção), ou na análise comparada de diferentes métodos e procedimentos de intervenção. O AICE revelou-se igualmente como um elemento importante na formação de professores. A generalidade dos docentes não está familiarizada com a utilização de instrumentos estruturados de avaliação da escrita. Normalmente, a escrita é apreciada de uma forma global, holística, pessoal e difícil de explicar a outras pessoas. Essa apreciação baseia-se em critérios tácitos, intuitivos, em função

da experiência de cada um. Um instrumento de avaliação informal como o AICE conta também com esse tipo de intuição e experiência pessoal, mas procura ir mais longe.

Num primeiro contacto com o AICE, os professores confrontam-se com uma estrutura complexa, extensa e "alienígena". Nesse confronto, são convidados a recordar os seus próprios critérios e hábitos de apreciação da escrita dos seus alunos, qualquer que seja a disciplina que lecionam. São convidados a analisar outros critérios, outros parâmetros. O AICE apresenta-se, simultaneamente, como um instrumento demasiado estruturado e demasiado subjetivo. Suscita simultaneamente, receios de imprecisão por um excesso de objetividade (que não dê conta de tudo o que o texto escrito contem) e por um excesso de subjetividade no processo de cotação (critérios pessoais na atribuição dos valores categoriais e numéricos). Num esforço de assimilação e acomodação, quem o utiliza confronta-se com a necessidade de mobilizar toda a sua intuição e experiência pessoal, dentro de uma estrutura orientadora. O instrumento não substitui o observador, nem o observador o instrumento. O AICE constitui-se como uma espécie de mapa, através do qual cada um pode organizar o seu próprio percurso.

Desafio complementar:

Observe a folha de cotação do AICE e sublinhe aspetos que quase sempre costuma avaliar. Depois circunde aqueles que habitualmente não costuma analisar.

Da próxima vez que classificar composições dos seus alunos, experimente reparar especificamente num ou dois desses aspetos novos.

AICE - Avaliação Informal da Composição Escrita

© Copyright Mª Dulce Miguens Gonçalves - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação de Univ. de Lisboa

Conteúdo do Texto

17 18 19 20 **Essencial**: inclui informação fundamental para a definição e caracterização do tema.

13 14 15 16 **Relevante**: inclui informação importante na caracterização do tema, mas omite aspectos essenciais.

9 10 11 12 **Específico**: inclui informação parcelar, relativa a casos ou exemplos particulares.

5 6 7 8 **Acessório**: os conteúdos seleccionados referem-se a aspectos marginais, desnecessários ou irrelevantes.

1 2 3 4 **Inadequado**: os conteúdos inseridos no texto estão incorrectos ou não se referem ao tema sugerido.

Estrutura Global (integração de conteúdos)

17 18 19 20 **Complexa**: estrutura de conjunto; conteúdos integrados e organizados entre si; análise e síntese de conteúdos; organizadores avançados.

13 14 15 16 **Rica**: o texto inclui diferentes perspectivas ou aspectos do conceito ou tema; tem uma sequência lógica e organizada.

9 10 11 12 **Simples**: organização linear e convencional, de acordo com uma perspectiva única ou dimensão específica (ordem cronológica, centração).

5 6 7 8 **Casual**: os conteúdos estão aglutinados, justapostos; enumeração de diferentes aspectos sem um fio condutor.

1 2 3 4 **Inexistente** ou **Inadequada**: sequência ilógica, incoerente ou incompreensível; elementos soltos, dispersos, desconexos.

Vocabulário

13 14 15 **Muito Rico**: muito preciso, diversificado; adequação excelente; incluindo termos invulgares ou palavras usadas de forma original.

10 11 12 **Rico**: preciso, diversificado e muito adequado ao conteúdo e tema.

7 8 9 **Corrente**: adequado, geralmente sem repetições

4 5 6 **Limitado**: pouco diversificado, pobre, repetitivo, pouco preciso.

1 2 3 **Insuficiente**: incorrecto, inadequado

Frases (estrutura)

13 14 15 **Complexas**: frases complexas correctas, com oração subordinante e subordinadas, geralmente sem erros.

10 11 12 **Compostas**: predomínio de orações simples, ligadas por conjunção coordenativa ou vírgula; tentativas ou erros em construções complexas.

7 8 9 **Simples**: predomínio de frases com uma única oração, tentativas ou erros em construções compostas ou complexas.

4 5 6 **Justapostas**: frases ou sintagmas sucessivas, sem pontuação ou conjunção a ligá-las; fragmentos; significado prejudicado, confuso.

1 2 3 **Incompletas ou ilegíveis**: não domina as regras de construção de frases; predomínio de erros (por ausência de predicado, sujeito ou ambos).

0 1 2 3 4 5 **Erros de Ortografia**
se observados (Total A+B) A) frequência: raros (2) freq. (1) muito freq. (0)
não observados (5) B) gravidade: menores (2) graves (1) muito graves (0)

0 1 2 3 4 5 **Erros de Acentuação**
se observados (Total A+B) A) frequência: raros (2) freq. (1) muito freq. (0)
não observados (5) B) gravidade: menores (2) graves (1) muito graves (0)

0 1 2 3 4 5 **Pontuação...**
(Pont + Cap/Maius)
não observados (3) se observados: raros (2) frequentes (1) muito freq. (0)

...e Capitalização/Maiúsculas
não observados (2) observados: raros (1) frequentes (0)

0 1 2 3 4 5 **Operações de Revisão:** não observadas (0); por eliminação (1); por substituição (2), por adição (3); por reorganização (4 ou 5)

0 1 2 3 4 5 **Originalidade**: uso de metáforas, imagens, analogias, humor, exemplos ilustrativos; perspectiva inovadora.

0 1 2 3 4 5 **Perspectiva Pessoal:** introdução de elementos críticos; referência a uma perspectiva pessoal.

Em cada dimensão será sempre atribuído o nível mais elevado de entre os observados no texto.
Dentro de cada nível, o valor numérico deverá ser atribuído em função da frequência, qualidade ou preponderância no texto.

Total: _____

O AICE inclui seis grandes áreas de análise:

1. Conteúdo do texto.
2. Estrutura global.
3. Vocabulário.
4. Estrutura das frases.
5. Aspetos Mecânicos.
6. Aspetos Específicos.

Estas seis áreas devem ser analisadas de forma independente, dado que um mesmo texto pode incluir conteúdos inadequados, um vocabulário limitado ou corrente, inúmeros erros gramaticais e ortográficos e aspetos de uma grande originalidade ou sentido crítico (como tantas vezes se observa em alunos com Dificuldades de Aprendizagem).

O valor numérico atribuído a cada área pode ser analisado de forma independente, sempre que seja necessária uma observação mais específica. Se adicionados, os valores das seis áreas indicadas perfazem um total que pode variar entre 5 e 100, indicador global da qualidade do produto escrito. Está previsto um valor médio de cerca de 50 para a população em geral, variável quando se considerem amostras de diferentes níveis etários e de escolaridade.

Note-se que sendo um instrumento de avaliação do produto escrito, o AICE não fornece qualquer indicação sobre processos ou estratégias de escrita, sobre crenças pessoais, atitudes ou motivações face à escrita. Deverá por isso ser acompanhado de outros instrumentos e observações que permitam uma análise mais ampla e consistente com o que sabemos atualmente sobre os processos psicológicos envolvidos na composição escrita.

Análise do Produto Escrito (APE)

© Copyright Mª Dulce Miguens Gonçalves - Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa
Adaptado de Keefe, C. H. (1996) Label-Free Learning. York, Maine: Stenhouse Publishers.

Aluno:	Ano:	Turma:

		Parâmetros Básicos	
1.	TE	Tempo de escrita (em minutos)	
2.	NP	Número total de palavras	
3.	NF	Número total de frases	
		Fluência e Correção	
4.	NP/TE	Número de palavras por minuto (obtem-se dividindo o número de palavras pelo tempo de escrita)	
5.	NF/TE	Extensão média das frases (obtem-se dividindo o número de palavras pelo número de frases)	
6.	%EO	Correção ortográfica (Percentagem de palavras com erros ortográficos)	
7.	%EG	Correção gramatical (percentagem de palavras com erros gramaticais)	
		Tipo de frases Número	Percentagem
8.	%F	Número e Percentagem de fragmentos (frase incompleta por falta de sujeito, predicado ou ambos)	
9.	%J	Número e Percentagem de justaposições (frases ou sintagmas sucessivas, sem pontuação ou conjunção a ligá-las)	
10.	%FS	Número e Percentagem de frases simples (Oração simples: Em Março esteve calor.)	
11.	%FC	Número e Percentagem de frases compostas (Duas ou mais orações simples, ligadas por conjunção coordenativa ou vírgula)	
12.	%FCX	Número e Percentagem de frases complexas (Duas ou mais orações, sendo uma subordinante e as restantes subordinadas)	
Anotações:			

Em alternativa à avaliação pelo AICE existem vários outros parâmetros ditos objetivos. Na página anterior sintetizam-se alguns desses parâmetros.

Tal como para a leitura, pode calcular-se a fluência da escrita, isto é, a relação entre o tempo de escrita e a extensão do texto produzido. Além disso, é possível considerar a correção do texto, estimada pela percentagem de erros ortográficos e gramaticais. Por último, é possível analisar o tipo de frases presentes no texto.

Para maior simplicidade, sugere-se uma ficha que facilite a observação e o preenchimento, indicando os procedimentos a desenvolver e sugerindo alguns códigos que podem facilitar as tarefas de tratamento e análise de dados.

Sugere-se que instrumentos como o APE podem ser usados para a promover o desempenho de cada aluno. Facilitam a observação externa (e a auto-observação) porque são sensíveis a diferenças, mesmo que discretas e específicas. Permitem um "feedback" precoce e regular, incentivando alunos e professores a persistir. Permitem detetar insucessos, corrigir planos de apoio, intervir em aspetos complementares inicialmente ignorados.

No entanto, este instrumento deverá ser usado em simultâneo com outros instrumentos, na medida em que prevê apenas a avaliação quantitativa de alguns aspetos de entre muitos que se podem ter em consideração em relação às dificuldades de escrita.

Embora as atividades de escrita ocupem quase metade do tempo na escola, a produção de textos é menos frequente do que seria de supor. O quadro da página seguinte pode ajudá-lo a analisar alternativas e oportunidades.

Sugestões para utilização da escrita na escola:

1. Escrita sem composição (uso mecânico da escrita)
- exercícios de escolha múltipla
- exercícios de preenchimento de espaços em branco (com resposta menor que uma frase)
- exercícios de resposta curta (breve, uma ou duas frases por questão)
- cálculo matemático
- transcrição de material escrito (cópia)
- transcrição de material oral (ditado)
- tradução
- outros

2. Uso informativo da escrita
- tomar notas
- registo de experiência atual (do que está a acontecer)
- relatório ("report"), relato retrospetivo.
- sumário: narrativa ou descrição de acontecimentos ou de um procedimento.
- análise: generalização e classificação relacionada com uma situação, problema ou tema, com relações lógicas e hierárquicas entre generalizações implícitas ou explícitas.
- teoria: elaborar e defender a um nível teórico, incluindo reconhecimento explícito ou implícito de que há perspetivas alternativas; hipóteses e deduções de teorias.
- uso persuasivo ou regulador: qualquer instância em que a tentativa de convencer se sobrepõe ás outras funções ou em que são dadas regras e se pressupõe obediência.
- outros

3. Uso pessoal da escrita
- escrita diária ou regular para uso pessoal
- cartas pessoais, notas com o propósito de manter o contacto.
- outros

4. Uso imaginativo da escrita.
- histórias
- poemas
- texto dramático
- outros

Adaptado de Applebee, A. N. (1982). Writing and learning in school settings. In M. Nystrand (Ed.): What writers know: the language, process, and structure of written discourse. New York: Academic Press, Inc.

- DESAFIO Nº 3 -

*

Monitorizar a Leitura e a Escrita

Conhecer-se a si mesmo, observar-se e tomar consciência, normalmente gera de imediato algumas mudanças. Isso sucede connosco, isso pode suceder com os nossos alunos. Na perspetiva do projeto IDEA, esta deveria ser uma das principais funções de toda a avaliação: informar, ajudar a observar, ajudar a tomar consciência. Chamemos-lhe avaliação formativa, avaliação contínua ou funcional. Não importa. O que importa é que quando nos observamos (ou nos deixamos observar) e adquirimos uma consciência mais clara sobre o nosso desempenho, isso provoca uma reação, por vezes quase automática. Experimente auto-observar tudo o que fuma ou tudo o que come durante uma semana. Tudo o que lê ou tudo o que gasta. O que quiser. Qualquer das coisas que nos vemos fazer todos os dias. Para que serve então o autorregisto? Para focar a nossa atenção, salientar, quantificar, controlar. Experimente. E prepare-se para observar algumas mudanças. Aprender sobre nós próprios, tomar realmente consciência do que quer que seja, provoca efeitos mais ou menos significativos. Chamamos-lhe *efeito de reatividade*.

Este ano letivo, peça aos seus alunos que registem em folhas simples, preparadas por si ou com a ajuda deles, os treinos de leitura e escrita que realizam ao longo de cada semana. Quantos textos leram, quantos textos escreveram. Pode adicionar uma coluna para nº de linhas ou nº de páginas. Para comentários, sugestões ou autoavaliação. Experimente.

As dificuldades específicas de leitura e expressão escrita, podem aparecer isoladas nos primeiros anos de escolaridade, mas, no decorrer do percurso escolar, outras áreas serão afetadas. A leitura e a escrita são aquisições fundamentais para outras aprendizagens: na escola, a fase inicial do aprender a ler e a escrever, deve transformar-se rapidamente em ler e escrever para aprender. As aptidões de leitura e escrita são meios necessários a outras aprendizagens e não um fim em si mesmas. Assim sendo, os problemas específicos na aquisição da leitura e da escrita, constituirão um obstáculo para o progresso escolar das crianças e adolescentes, com efeitos a longo prazo, não só ao nível das capacidades cognitivas como também, ao nível social, afetivo e motivacional. Quanto mais depressa os ajudarmos a todos a investir pessoalmente na melhoria da sua própria leitura e escrita, mais evidentes serão os resultados ao nível da autorregulação.

- DESAFIO Nº 4 -

*

Repensar as Dificuldades

Os bonecos das preocupações, que surgiram com o livro *As Preocupações do Billy* de Anthony Browne, utilizado por alguns docentes como meio para conversar com os alunos sobre as suas dificuldades e preocupações, foram a fonte de inspiração para a criação de um personagem neste momento em desenvolvimento dentro da Equipa IDEA. O Mestre das Dificuldades vai passar por algumas aventuras para conversar e ajudar a refletir sobre dificuldades. Na perspetiva de um herói, de um cavaleiro, as dificuldades são sempre algo de natural, e espera-se que o fortaleçam e engrandeçam. Não consta que nenhum cavaleiro desista ou que abandone a luta. Persistir, insistir, ficar mais forte e continuar, são dons de um mestre e cavaleiro (em livro didático a sair muito em breve).

Este ano letivo, experimente ajudar os seus alunos a analisar o conceito de dificuldade, na vida como na aprendizagem.

Experimente pedir a todos uma composição sobre o tema "*Conta-nos uma história verdadeira ou inventada por ti em que aprender tenha sido muito difícil. Podes escolher algo aprendido na escola, nas aulas ou nos livros, ou aprendido em qualquer outro local. Puxa pela imaginação e conta-nos o que se passou, o que foi mais e menos difícil, como aconteceu...*"

Em Avis, no ano letivo passado (2011-2012), a recolha de umas centenas de textos sobre este tema deu origem ao exercício dramático que o grupo de alunos da Oficina de Teatro apresentou no I Encontro IDEA em junho. Mas durante todo o processo de preparação, revelou-se um tema muito interessante para provocar conversas e a partilha de diferentes perspetivas sobre o tema.

- DESAFIO Nº 5 -

*

Hábitos Mentais

"achieving children think in ways that are different from children who underachieve." (Bernard, 1997)[33]

Algumas tendências ou hábitos mentais podem favorecer o sucesso e a adaptação pessoal. Um "hábito mental" é uma tendência pessoal para pensar de uma determinada forma. Essa forma de pensar dá origem a emoções e reações comportamentais mais ou menos funcionais, e cria maior ou menor risco de insucesso. Perante uma tarefa ou perante uma dificuldade, a forma como o aluno pensa (a forma como o aluno se habituou a pensar) determina a forma como se vai sentir e reagir. Mais do que a inteligência ou do que qualquer outra aptidão pessoal, as crenças e hábitos mentais aumentam ou diminuem a probabilidade de superação e de êxito perante dificuldades.

Este ano letivo, escolha um dos onze hábitos mentais como foco da sua atenção para cada um dos meses do ano.

Durante esse mês, realize com os seus alunos pelo menos uma atividade relacionada com esse tema. Pode ser um debate, um texto ou um conto, um filme ou um tema de composição. Por exemplo: convide um antigo aluno para vir partilhar uma experiência pessoal, por exemplo, de sucesso depois de muita persistência e elevada resistência à frustração.

---

[33] Bernard, M. E. (1997). You can do it. New York: Warner Books.

São onze os hábitos ou tendências identificadas por Bernard (1997) que podem definir-se de forma bipolar, entre um extremo mais favorável e um extremo oposto de maior risco para o sucesso.

Autoaceitação *(versus autodepreciação)* refere-se à capacidade de separar ações e comportamentos de juízos de valor pessoal. Até que ponto o aluno consegue aceitar-se a si próprio quando tem um mau desempenho, uma má nota, quando é rejeitado ou criticado por outros.

Tomada de risco *(versus perfecionismo)* refere-se ao grau em que o aluno aceita que cometer erros acontece em qualquer aprendizagem. Ou, pelo contrário, até que ponto o aluno sente a necessidade absoluta de ser sempre perfeito, mesmo em tarefas menos importantes.

Independência *(versus necessidade de aprovação)* refere-se ao grau em que o aluno consegue separar a sua própria avaliação de juízos de outras pessoas. Até que ponto reconhece que não precisa de constante aprovação para ter valor, para sobreviver, para ter sucesso.

Otimismo *(versus pessimismo)* refere-se ao grau em que o aluno tende a prever sucessos, vê oportunidades, aceita desafios, sem assumir de imediato a inevitabilidade dos seus insucessos. Para o pessimista, as dificuldades conduzem logo a generalizações negativas: "nunca vou conseguir".

Locus de controlo interno *(versus externo)* refere-se ao grau em que o aluno relaciona o sucesso com o seu próprio esforço, mais do que com outros fatores externos e casuais, como a sorte ou a facilidade da tarefa, ou com aptidões naturais, fixas e inatas.

Elevada *(versus baixa)* **resistência à frustração**, o grau em que o aluno aceita que para alcançar objetivos e ter sucesso, tem por vezes que fazer coisas difíceis, frustrantes, aborrecidas. Até que ponto consegue resistir a atividades mais agradáveis (lúdicas, sociais) até acabar o trabalho que tem que fazer.

Estabelecimento de objetivos *(versus ausência de objetivos)* refere-se ao grau em que o aluno valoriza a escola como forma de alcançar objetivos pessoais e até que ponto está empenhado em os alcançar. Se identifica objetivos de médio e longo prazo e objetivos específicos para cada tarefa.

Boa *(versus má)* **gestão do tempo** refere-se ao grau em que o aluno consegue gerir as suas tarefas e obrigações escolares, extracurriculares, familiares, de acordo com prioridades relativas. Até que ponto é capaz de (e costuma) dividir projetos e tarefas complexas e extensas em partes, em etapas menores e mais simples.

Tolerância social *(versus intolerância)* refere-se ao grau em que o aluno reconhece e aceita que toda gente é falível e comete erros. Até que ponto reconhece e aceita que não é razoável avaliar globalmente o valor de uma pessoa com base nos seus erros ou ações específicas.

Resolução reflexiva de problemas *(versus impulsiva)* refere-se ao grau em que em situações de conflito interpessoal, o aluno é capaz de gerar um conjunto de soluções alternativas, antecipando resultados e ponderando consequências das suas ações ao nível dos sentimentos dos outros.

Intolerância *(versus tolerância)* em relação a regras e limites refere-se ao grau em que o aluno consegue viver com os limites e regras impostas, como uma necessidade para conseguir viver em grupo, na escola, na família e sociedade, mas também como uma forma de atingir os seus objetivos a longo prazo.

Pais e professores podem favorecer o desenvolvimento de tendências mais funcionais de diferentes modos:

- **Exemplificar, explicar e ajudar a reconhecer a relação entre a forma como se pensa e o modo como se reage**, isto é, entre autoverbalizações e comportamento observável. Por exemplo, associar determinadas cognições específicas a determinadas consequências. Se depois de um erro o aluno pensar que *"não vale a pena"*, que *"não dá, não vou ser capaz"* ou *"isto só vem provar que eu não valho nada"*, é natural que, em consequência, experimente sentimentos de perda de confiança, de depressão e que sinta vontade de desistir. Se, pelo contrário, o aluno pensar que *"eu continuo a ser eu"*, ou que *"isto não dá cabo das minhas qualidades"*, mesmo que desapontado e triste, tenderá a manter a confiança e o esforço porque se *"uma andorinha não faz a primavera, um erro não faz um falhado"*.
- **Disputar pensamentos disfuncionais**, por exemplo ajudar a descobrir como é que algumas das suas avaliações e perceções são prejudiciais e erróneas: *"será que faz sentido pensar assim? será que te ajuda pensar assim? o que te faz pensar que vai ser sempre assim?"*
- *Estimular o estabelecimento de objetivos pessoais mais razoáveis.* Muitos alunos acham que já dão o máximo, que se esforçam imenso. Outros estabelecem objetivos demasiado exigentes e perfecionistas, que depois desistem de alcançar ou que os impedem de progredir.
- **Dar ao aluno oportunidade de experimentar alternativas** de confronto cognitivo com alguns dos seus insucessos, isto é, oportunidade de experimentar verbalizações mais e menos funcionais (ver quadro). Por exemplo, aprender a pensar em voz alta: *"o que é que eu tenho que fazer para conseguir isto? Por onde posso começar? Posso dividir isto em partes?"*

- **Criar, sempre que possível, ocasiões em que o aluno possa observar e experimentar tendências mais funcionais**. Por exemplo, discutir crenças sobre o erro, explicar que é natural cometer erros, que é natural que outras pessoas notem os nossos erros, mas que toda a gente erra, toda a gente pode ser vista a errar.
- **Reforçar** o próprio aluno ou outros colegas (reforço vicariante) pela utilização de hábitos mentais mais funcionais.
- **Selecionar modelos mais funcionais**: identificar heróis e protagonistas, famosos ou figuras de sucesso em situações de confronto funcional com dificuldades.

Verbalização não funcional	Alternativa construtiva e funcional
"não vale a pena fazer nada, nem vou preocupar-me, no final as coisas correm-me sempre bem."	*"...se eu não me esforçar, as coisas podem não me correr mesmo nada bem!"*
"...a escola devia ser muito mais divertida, mais interessante, tudo mais confortável. Nunca pensam em nós, nas coisas que nos apetecem."	*"...o trabalho na escola é difícil, e muito chato, às vezes; não é o fim do mundo, não temos de gostar de tudo. Eu aguento!"*
"...os meus amigos não vão gostar nada se eu me esforçar muito."	*"... se por trabalhar no duro eu perder um ou dois amigos, não deviam ser grandes amigos. Posso passar sem esse tipo de amigos."*
"...eu tenho mesmo que conseguir ser perfeito, ou então nunca vou ser ninguém. Para que é que me serve simplesmente passar?"	*"Se não faço uma coisa bem, isso não significa que eu venha a ser um falhado."* *"Quando descubro um erro é porque aprendi alguma coisa."* *"Se eu já soubesse tudo não precisava de continuar a aprender."*
"Nada do que se aprende na escola nos vai servir de nada no futuro, é tudo para esquecer!"	*"Tudo o que eu faço agora na escola, vai influenciar as minhas oportunidades no futuro. Trabalhar e aprender muitas coisas agora, pode abrir-me muitas portas."*

POSFÁCIO

Um futuro a construir...

O essencial, na vida como na educação, é invisível aos olhos. Como se mede o amor, a qualidade, o bem-estar, a felicidade, o prazer, a partilha, o carinho ou a criatividade? Será que o leitor consegue descrever o seu último banho de mar, um abraço ou o carinho que sente por alguém?

São possíveis, mas sempre necessariamente restritas e limitadas, as medidas de dimensões tão subjetivas, qualitativas e essenciais. Não substituem nem as experiências reais (e pessoais) nem uma intuição bem-educada (*educated guess*, como Bruner nos ensinou). Como as redes sociais, as imagens e os filmes não substituem os mergulhos na realidade. Chamo realidade às experiências pessoais enriquecidas por múltiplas dimensões e formas de apropriação. Nenhuma das dimensões substitui as outras. Completam-se. Enriquecem-se. E nós, que as integramos e fundimos em nós, enriquecemos... A única forma de riqueza com os juros sempre em alta.

No entanto precisamos de encontrar soluções, sobretudo quando é necessário comunicar, informar, declarar, validar e melhorar o que parece tão difícil de medir...

Experimente o leitor descrever, quantificar ou qualificar, o sabor do seu gelado preferido? Não parece fácil e, no entanto, a empresa que o produz já deve ter pedido esse tipo

de avaliações muitas vezes a múltiplas amostras de clientes. Com um único fim: aprender com isso, melhorar a partir dessa informação subjetiva. Se não o fizer e apenas registar o volume final de vendas, corre o risco de um destes dias estar a produzir o que ninguém quer saborear.

Em ciência desenvolvemos nas últimas décadas múltiplos recursos para avaliar, tão sistematicamente quanto possível, tudo o que é subjetivo e qualitativo, os processos mais do que apenas os produtos. Mede-se a dor pedindo ao doente que a quantifique numa escala de valores. Mede-se a criatividade ou o bem-estar definindo processos, indicadores e métricas específicas. Tal como se mede a satisfação, a ansiedade ou o medo. Afetos, atitudes, motivos, expetativas ou crenças pessoais. Tal como se medem valores, imagens, conceitos. Descrevem-se processos e procedimentos. Pedem-se testemunhos e relatos pessoais. Analisam-se narrativas e histórias de vida, biografias e diários de bordo, portfolios...

As instituições e empresas que aprenderam a valorizar a melhoria contínua dos seus desempenhos e serviços, aprenderam a avaliar e a gerir pela Qualidade. Desde há cerca de duas décadas que formam ou recorrem a profissionais no domínio da gestão pela qualidade, criaram os seus próprios gabinetes ou recorrem a consultores externos que os apoiam nesta tarefa. Não o fazem por imposição legal, mas porque o mercado assim exige. Os serviços e os produtos certificados são uma mais-valia cada vez mais reconhecida pelos consumidores e os custos inerentes acabam por se traduzir numa melhor imagem, maior rentabilidade, maior racionalidade e eficiência.

Em Educação é ainda mais importante a melhoria contínua. Ou um destes dias (talvez já hoje!) estaremos a

ensinar o que ninguém vai precisar de saber, utilizar ou empregar. Numa escola completamente autista e desadequada ao mundo em volta, em mudança, numa revolução imparável. Acham mesmo que alguma vez os alunos, a disciplina, os currículos e os exames voltam a ser como eram? Por mais que se esforcem os revivalistas, os saudosistas e os defensores do império dos números? Fechem portas e janelas, controlem tudo. Obriguem a fazer, insistam que é imprescindível, determinem o certo e o errado, o normal e o patológico, o que fica e o que vai... Podem até tentar. Que ninguém obriga ninguém a aprender, a sentir, a viver. Tudo o que é essencial nunca é imposto, porque simplesmente é. É como é.

Vejam ou não vejam, a escola está a mudar, porque estão a mudar as pessoas. O mundo das pessoas. Nem números nem leis vão fazer barragem a este rio. Já olharam bem em volta? Ou para dentro? Ou ao espelho? Mudam os nossos alunos, as nossas turmas, os nossos dias. Na escola como na vida. Não vão voltar os empregos e os hábitos que já foram, nem as vidinhas que nos deram, os hábitos a que nos habituámos. Desabituem-se. Não é culpa de ninguém que as coisas evoluam. Mas é responsabilidade nossa peceber que estão a mudar. Resistir com medidas restritivas e mais coercivas talvez só aumente a força do rio que corre. Não há barragem ou margem que nos limite. Ou mudamos, ou mudamos. Não tem volta rio acima.

É tempo de irmos muito mais além do que ordenar escolas em função dos resultados finais. Do que contarmos erros ortográficos ou palavras lidas. Respostas certas em exames perfeitos e notas de ingresso à Universidade. No mesmo mês em que se publicam estas metas, o governo investe na multiplicação de cursos de formação profissional,

reconhecendo que se continuar a ser só um o caminho, engarrafamento há de dar. Ou diversificamos ou entupimos. Se nos esforçarmos por ensinar a todos o mesmo, ao mesmo tempo, do mesmo modo e com os mesmos objetivos, todos estarão em igual dificuldade no construir da sua vida, porque não vão encontrar nem os mesmos empregos nem as mesmas soluções. Ou diversificamos ou morremos na praia. Por sobrepovoamento, por excesso e falta de racionalidade.

Todos conhecemos os limites e as limitações dos chamados *rankings de escolas* e no entanto continuamos a comprar os jornais que os elaboram. Que nos vendem o que gostamos de comprar. Saber quem é melhor ou pior, quem vale mais e voa mais alto, parece que nos satisfaz necessidades de afirmação, de controlo e segurança. De competitividade. Mas torna o sistema perverso e a vida dos alunos em dificuldade ainda mais difícil. Um aluno com resultados medianos ou insuficientes pode comprometer a média de um grupo e posicionar uma escola muitos lugares abaixo na ordenação final. Torna-se *persona non grata*. Se forem muitos, perdem-se as esperanças de alguma vez sair do meio ou do fim da tabela. Mesmo que esses cidadãos sejam tão alunos de pleno direito quanto todos os outros. A grande maioria, com um enorme potencial de aprendizagem e de sucesso. Em áreas que a escola não vê, insiste em não ver, ainda não aprendeu a olhar...

As melhores escolas não são as que têm os alunos com os melhores resultados. São as que ajudam todos os alunos a melhorar os seus e os nossos resultados. As suas e as nossas vidas. E isso vai exigir a todos nós, nos próximos anos, muita resiliência, criatividade e descoberta. Quase tudo a refazer. Esse é o desafio.

É esse o desafio do filme "Educação Proibida" que se estreou de forma muito inovadora a 13 de agosto de 2012. Não é um filme convencional nem foi produzido de forma convencional. Nem está a ser divulgado ou distribuído de forma convencional.

Este livro foi escrito no espaço de um mês, entre 3 de agosto e 3 de setembro, às vezes ao correr da pena outras vezes de forma muito burilada, alguns excertos saíram quase como estão, outros foram vistos e revistos vezes sem conta. Porque eu própria fui pensando e analisando e repensando ao escrever. Esse era um dos objetivos, uma forma de eu própria fazer o meu trabalho de casa. De estudar e de aprender sobre tudo isto. E foi escrito como quem conversa sobre o que pensa, investiga e faz. No desejo de conversar com outros que pensam igual ou diferente, mas que queiram partilhar em função do que investigam no seu dia a dia e fazem há muitos anos.

Nota Final

Nas últimas semanas li e reli muito, o que sobre este assunto se foi escrevendo em Portugal, o que sobre este tema tem sido proposto no estrangeiro. Os nossos resultados no IDEA, os resultados de outras equipas lá fora. Nunca tive o objetivo de ser exaustiva e de fazer uma leitura detalhada das Metas Curriculares que agora chegam às escolas. Antes a vontade de as ler, analisar e comentar no que mais diretamente me toca, no que melhor sei dizer ou naquilo que posso contribuir. Outros colegas terão muito mais e melhor a dizer sobre outros aspetos e provavelmente este livro terá de ser alvo de futuras revisões. O que hoje se publica, é apenas um documento para prolongar a conferência de dia 12 de setembro de 2012 em Avis. Um contributo para abrir o debate, ou melhor, para acrescentar a um debate que por aí já há de andar, espero bem...

De novo Avis. Três meses depois do I Encontro IDEA em junho. Uma vez mais porque é Avis que mais rapidamente nos responde e se disponibiliza, mesmo quando em pleno verão surgem ideias assim, tão inesperadamente...

Avis, 12 de setembro de 2012

Referências

Abadzi, H., Crouch, L., Echegaray, M., Pasco, C., & Sampe, J. (2005). Monitoring Basic skills acquisition through rapid learning assessments: A case study from Peru. Prospects, 35, 137-156.

Costa, J.; Gonçalves, M.D. (2011). Quality in User's Perspetive: from organizational concepts to the development of personal quality of life. Paper presented at the II International Congress Interfaces of Psychology: Quality of Life, Living with Quality, Universidade de Évora, Portugal.

Hasbrouck, J., & Tindal, G.A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. The Reading Teacher, 59, 636-644.

Ministério da Educação (2006/2007). Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais. Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica.

Mousinho, R.; Mesquita, F.; Leal, J. & Pinheiro, L. (2009). Compreensão, velocidade, fluência e precisão de leitura no segundo ano do ensino fundamental. *Revista de Psicopedagogia*, 26(79): 48:54.

Organização Mundial da Saúde (2004). CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. Tradução Portuguesa, Direção-Geral da Saúde, Lisboa. Disponível em http://www.inr.pt/content/1/55/que-cif

Piña, R.E. (2003). Evaluación de la velocidad lectora oral y análisis de la correlación de esta variable com la nota global de junio. Andalucia: Consejería de Educación y Ciencia.

Rebelo, J. A., Fonseca, A. C., Simões, A & Ferreira, J. A. (1995). Dificuldades de aprendizagem: elementos para a caracterização do problema. Revista Portuguesa de Pedagogia, XXIX, (3), 35-54.

Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência (2005). Guia do Principiante: para uma linguagem comum de funcionalidade, incapacidade e saúde – CIF. Cadernos SNR, nº19, SNRIPD, Lisboa. Disponível em http://www.inr.pt/content/1/54/aplicacao-implementacao-cif

Equipa IDEA: Publicações disponíveis

Branco, I. (2009). Conceções pessoais dos professores sobre a leitura e avaliação informal da fluência em alunos no 3.º ciclo. Dissertação de Mestrado em Psicologia (Secção de Psicologia da Educação e da Orientação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. **Disponível em http://hdl.handle.net/10451/2132**

Castanheira, A. (2011). Avaliação da fluência da leitura oral em alunos do 5º ano de escolaridade. Dissertação de Mestrado em Psicologia (Secção de Psicologia da Educação e da Orientação). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. **Disponível em http://hdl.handle.net/10451/5072**

Gil, C. (2011) Conceções de Dificuldade de Aprendizagem no Corpo Docente de uma Escola de 1º Ciclo. Dissertação de Mestrado em Psicologia (Secção de Psicologia da Educação e da Orientação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. **Disponível em http://hdl.handle.net/10451/4936**

Gonçalves, M. D. (1992). Processos Psicológicos na Revisão da Composição Escrita: Contributos para o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem. Tese de Mestrado em Ciências da Educação, ramo Psicologia da Educação. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. **Disponível em http://www.lispsi.pt/Public/index.htm**

Gonçalves, M. D. (2002). Conceções Científicas e Conceções Pessoais sobre o Conhecimento e Dificuldades de Aprendizagem. Tese de Doutoramento em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. **Disponível em http://www.lispsi.pt/Public/index.htm**

Gonçalves, M. D.(2011a). Dysfunctional vs. Functional Difficulties: a new perspetive on learning disabilities. ELSIN 2011 16th Annual Conference of the Education, Learning, Styles, Individual differences Network. Antwerp, Belgium. **Disponível em http://hdl.handle.net/10451/3748**

Gonçalves, M. D. (2011b). Avaliação da fluência da leitura oral e dificuldades na aprendizagem: aplicações clínicas e educacionais. Comunicação apresentada no VIII Congresso anual IberoAmericano de Avaliação Psicológica*,* Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa. **Disponível em http://hdl.handle.net/10451/6320**

Gonçalves, M. D., & Costa, J. (2011c). Qualidade total no contexto educacional português: contributos para a formação de psicólogos e de outros agentes educativos. Comunicação presente na II International Congress Interfaces of Psychology: Quality of Life, Living with Quality, Universidade de Évora, Portugal. **Disponível em http://hdl.handle.net/10451/6321**

Luís, J. (2010). Leitura oral em alunos do 4º ano do 1º ciclo: avaliação da velocidade, correção e compreensão. Dissertação de Mestrado em Psicologia (Secção de Psicologia da Educação e da Orientação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. **Disponível em http://hdl.handle.net/10451/1907**

Luís, J.G.; Gonçalves, M.D. (2011). Leitura oral em alunos do 4º ano do 1º ciclo: avaliação da velocidade, correção e compreensão. Poster presente no IV Congresso Internacional de Psicologia da Educação, Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias, Lisboa. **Disponível em http://hdl.handle.net/10451/3750**

Silva, R. (2011) "Ler Contigo, Ler Melhor": Programa de Promoção da Fluência de Leitura Oral para o 2.º Ano do 1.º Ciclo. Dissertação de Mestrado em Psicologia (Secção de Psicologia da Educação e da Orientação). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. **Disponível em http://hdl.handle.net/10451/4945**

Tristão, F. (2009). Avaliação da Fluência da Leitura Oral em Alunos de 2ºAno do 1ºCiclo. Dissertação de Mestrado em Psicologia (Secção de Psicologia da Educação e da Orientação). Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa. **Disponível em http://hdl.handle.net/10451/2162**

Tristão, F. & Gonçalves, D. (2011). Avaliação da fluência de leitura oral em alunos de 2ºano do 1ºciclo. VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação Psicológica, Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, Lisboa. **Disponível em http://hdl.handle.net/10451/6319**

O leitor pode também adquirir o Livro I dos Encontros IDEA que pode ser solicitado por email para lispsi@lispsi.pt

Gonçalves, M.D. (Org.) (2012). Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I. Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.

Contem o texto alargado de todas as comunicações realizadas no dia do Encontro. Treze capítulos, treze autores, 244 páginas. É um livro técnico que inclui resultados de todos os estudos realizados no âmbito do Projeto IDEA nos últimos três anos, escrito numa linguagem simples que o torna acessível a todos os que se interessem pela temática das Dificuldades na Aprendizagem (ver lista completa nas páginas a seguir).

Capítulos inseridos no Livro I – Encontros IDEA

(pela ordem em que surgem no livro)

Gonçalves, M. D. (2012). IDEA - Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem: das origens ao conceito. In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I* (pp. 9-34). Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.

Silva, L. & Gonçalves, M. D. (2012). Projeto IDEA no Agrupamento de Escolas de Avis: balanço de 3 anos de trabalho e colaboração. In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I* (pp. 35-48). Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.

Silva, L. (2012). Projeto IDEA em Avis: reflexões de uma psicóloga educacional. In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I* (pp. 49-56). Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.

Tristão, F. & Gonçalves, M. D. (2012). Fluência de Leitura Oral. In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I* (pp. 57-70). Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.

Tristão, F. (2012). Experiência de Avaliação e Intervenção no Âmbito da Fluência de Leitura Oral no Contexto de uma Escola do 1ºCiclo. In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I* (pp. 71-78). Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.

Castanheira, A. & Gonçalves, M. D. (2012). Avaliação da Fluência de Leitura Oral em Alunos no 5º Ano de Escolaridade. In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I* (pp. 79-102). Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.

Silva, R. & Gonçalves, M. D. (2012). "Ler contigo, Ler melhor": Programa de promoção da fluência de leitura. In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I* (pp. 103-118). Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.

Gomes, J. (2012). Recriar a Leitura. In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I* (pp. 119-137). Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.

Rodeia, A. C. & Gonçalves, M. D. (2012). Leituras em Roda: proposta de um programa de estimulação da Leitura para alunos do Ensino Básico. In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I* (pp. 139-148). Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.

Branco, I. N. & Gonçalves, M. D. (2012). Conceções Pessoais dos Professores sobre a Leitura e Avaliação Informal da Fluência em alunos do 3.º ciclo. In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I* (pp. 149-170). Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.

Gil, C.C. & Gonçalves, M. D. (2012). Mas afinal o que é uma dificuldade de aprendizagem? Conceções de dificuldades de aprendizagem no corpo docente de uma escola de 1.º ciclo. In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I* (pp. 170-194). Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.

Marques, M.; Silvestre, A. & Gonçalves, M. D. (2012). Avaliação da Composição Escrita em alunos do 1º ciclo. In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I* (pp. 195-210). Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.

Almeida, F.; Simão, A.M. (2012). Ensino-Aprendizagem da Composição Escrita: materiais construídos numa dinâmica colaborativa entre professores In M.D. Gonçalves (Org.), *Encontros Idea: Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem. Livro I* (pp. 211-235). Óbidos, Portugal: Sinapis Editores.

Sobre a autora

Maria Dulce Gonçalves
Doutoramento em Psicologia da Educação pela Universidade de Lisboa
Coordenação Projeto IDEA
Faculdade de Psicologia - Universidade de Lisboa
LISBOA

Nasceu em 1961 e reside em Oeiras. Exerce desde 1987 como docente na Faculdade de Psicologia da Universidade de Lisboa, onde concluiu Doutoramento em Psicologia da Educação em 2003. Lecionou nas Licenciaturas de Psicologia e de Ciências da Educação, em múltiplos cursos de Formação de Professores. Nos últimos anos tem vindo a exercer no Mestrado Integrado, Secção de Psicologia da Educação e da Orientação, essencialmente no domínio das Dificuldades na Aprendizagem e do Aconselhamento Educacional. É Coordenadora Científica do Centro LISPSI desde 1997, onde uma equipa multidisciplinar exerce no domínio de Psicologia Clínica e Educacional. Neste contexto tem vindo a desenvolver diferentes projetos de investigação e de formação, sobretudo no domínio das Dificuldades na Aprendizagem e da Avaliação Funcional, conceitos inovadores que pretende implementar e divulgar cada vez mais em Portugal. O seu mais recente projeto, IDEA (Investigação de Dificuldades para a Evolução na Aprendizagem) conta já com mais de uma dezena de colaboradores e estudos desenvolvidos em várias escolas da zona da Grande Lisboa, Estremadura e Alentejo.

O Projeto IDEA tem como objetivo a investigação e o desenvolvimento educacional no domínio das dificuldades na aprendizagem, sob coordenação da Profª. Maria Dulce Gonçalves, com o apoio da Universidade de Lisboa, do Centro LISPSI e da Conceitos4all.

Os Encontros, Seminários, Cursos, Livros e materiais IDEA visam a divulgação e a partilha do trabalho desenvolvido por toda a Equipa. Além disso, estas atividades e recursos são a única forma de financiamento deste Projeto. Sempre que o leitor adquire, participa ou divulga, está a contribuir para nos tornar mais fortes, funcionais e abrangentes.

Todas estas modalidades de formação e divulgação podem ocorrer na sua escola, no seu agrupamento ou em parceria com a sua autarquia, com diferentes formatos e diferentes programas, que se articulem com os vossos objetivos e necessidades específicas.

Proponha, sugira, pergunte.
Não hesite em contactar-nos.

Para continuar a acompanhar o Projeto IDEA consulte:
http://idea.conceitos4all.net/IDEA/
ou
www.lispsi.pt

Para informações, marcações e contactos:
lispsi@lispsi.pt