

- ALVES, Natália; CABRITO, Belmiro; CANÁRIO, Rui; GOMES, Rui (1996). *A Escola e o Espaço Local, Políticas e Actores*, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- AMIGUINHO, Abílio; CANÁRIO, Rui; D'ESPINAY, Rui (1983). Escola e processos de desenvolvimento comunitário: o exemplo do projecto das Escolas Isoladas. In II Conferência Internacional de Sociologia da Educação e Democracia, Cidadania e Desenvolvimento, 1993.
- ARNOT, Madeleine e BARTON, Len (1992). *Voicing Concerns, Sociological Perspectives on Contemporary Education Reforms*, Cambridge: University Press e Triangle Books.
- BARROSO, João (1992). Fazer da escola um projecto. In Canário, Rui (Org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: Educa, pp. 17-55.
- BELLEM, João (1993). A Gestão Local e Regional dos Currículos. In *Cadernos PEPT 2000*, nº 8, Lisboa: Programa Educação Para Todos, Ministério da Educação.
- CANÁRIO, Rui (1988). *Intervenção Educativa Integrada em Meio Rural*, Portalegre: ESE de Portalegre.
- CANÁRIO, Rui (1992). O estabelecimento de ensino no contexto local. In Canário, Rui (Org.) *Inovação e Projecto Educativo de Escola*, Lisboa: Educa.
- CORTESÃO, Luiza, CARVALHO, Isabel; ARAÚJO, Deolinda; CÉSAR, Filipa () "Projecto Envolvimento dos Pais na Educação dos Filhos", *Investigar e Formar em Educação*, Textos 1º Vol. SPCE.
- CORTESÃO, Luiza; STOER, Stephen; STANLEY, John e WYNESS, Michael (1999). *Reconstructing Home-school Relations: Portuguese and English Conceptions of the "Responsible Parent"*.
- DALE, Roger (1994). A promoção do mercado educacional e a polarização da educação. In *Educação, Sociedade e Culturas*, 2, 109-139.
- DAVID, Miriam (1992). Parents and the State: how has social research informed educational reforms?. In Arnot, Madeleine e Barton, Len (1992) *Voicing Concerns, Sociological Perspectives on Contemporary Education Reforms*, Cambridge: University Press e Triangle Books, pp 1-19.
- DAVID, Miriam; EDWARDS, Rosalind; HUGHES, Mary; e RIBBENS, Jane (1993). *Mothers and Education: Inside Out? Exploring Family-Education Policy and Experience*, Londres: Macmillan Press.
- FERNANDES, M. Laura Fonseca e FERNANDES, Preciosa (1999). Relatório de Avaliação Externa das Acções de Formação Contínua de Professores: «Reflectir estratégias e partilhar significados numa escola para todos» e «Caminhos diversos numa escola para todos», Centro de Formação da FPCEUP.
- FLETCHER, Colin (1989). The meaning of 'community' in community education. In Allen, Garth; Bastiani, John; Martin, Ian; Richards, Kelvyn (1989) *Community Education, An Agenda for Educational Reform*. Londres: Open University Press e Milton Keynes, pp. 33-49.
- GOMES, Lúcia Almeida (1999). Recontextualização das organizações locais na construção do Projecto Educativo. Documento policopiado.
- MAGALHÃES, M. José (1999). *As estratégias tecidas e os significados que queremos articular*. Comunicação apresentada ao Seminário "Projectos Locais, Dinâmicas Globais", FPCEUP.
- MAGALHÃES, M. José (1998). A formação no âmbito do TEIAS e o Decreto-Lei 115-a/98. Documento policopiado.
- MARTIN, Ian (1989). Community education: Towards a theoretical analysis. In Allen, Garth; Bastiani, John; Martin, Ian; Richards, Kelvyn (1989) *Community Education, An Agenda for Educational Reform*. Londres: Open University Press e Milton Keynes, pp. 33-49.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1994). *Pela Mão de Alice, O Social e o Político na Pós-modernidade*, Porto: Afrontamento.
- STOER, Stephen e AFONSO, Almerindo J. (1999). 25 anos de Sociologia da Educação em Portugal: alguns percursos, problemáticas e perspectivas. In *Revista Crítica de Ciências Sociais* nº 52/53, 307-331.
- STOER, Stephen e ARAÚJO, Helena C. (1992; 2000). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da Semiperiferia*, Lisboa: IIE (2ª edição).
- TRIGO, Márcia (1993). *A Gestão Local e Regional dos Currículos*, Cadernos PEPT 2000, nº 8, Lisboa: PEPT/ME.
- VEIGA (1990). *Estudo Sócio-económico dos estudantes do ensino secundário de Arouca*, Arouca.

Projectos locais, dinâmicas globais: as aprendizagens significativas no Projecto TEIAS

Maria José Magalhães
Teresa Macedo
Lúcia Gomes
Elisabete Sousa

Universidade do Porto

Resumo

Esta comunicação pretende apresentar alguns resultados de uma investigação em curso em diferentes contextos escolares – Jardim de Infância, 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico – no âmbito do Projecto TEIAS- "Tecer Estratégias Interactivas e Articular Significados", financiado pelo Programa PEPT/ALFA e sediado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

A apresentação aqui centrar-se-á nas representações e práticas pedagógicas em torno da noção de *aprendizagens significativas*. Este conceito, hoje muito utilizado pelos docentes, articula-se, em nossa perspectiva com o projecto educativo de escola, com os projectos curriculares contextualizados, com a organização da escola e das actividades na sala de aula, sendo atravessado pelas problemáticas da inclusão/exclusão escolar, da construção da escola como espaço de cidadania onde as categorias sociais de classe, género, etnia, etc., se articulam com diferentes culturas em presença na escola e com os parceiros da comunidade.

A nossa pesquisa apoia-se no trabalho de investigação-intervenção levado a cabo no seio do TEIAS, mais especificamente em entrevistas semi-estruturadas a professoras e professores, educadoras e educadores dos diferentes níveis do Ensino Básico. Trata-se de abrir espaços de visibilidade para os relatos de experiências e subjectividades das/os docentes, tornando possível ouvir e reflectir os seus pontos de vista nos seus próprios termos (Araújo e Magalhães 1999).

Em termos educacionais, o contexto desta investigação surge num momento em que se inicia a implementação do novo regime de Gestão e Autonomia das escolas (Dec.-Lei 115A/98) e se ensaia o projecto da *gestão flexível dos currículos*, contexto este que traz situações dinâmicas de reflexão, confronto de ideias e de perspectivas para a Escola Básica portuguesa, onde o quotidiano da sala de aula – o coração da escola – pode ser ou não *tocado* (ver TEIAS, 1998).

Em termos sociais, vivem-se momentos que apontam para uma mudança civilizacional, assistindo-se a movimentos contraditórios: de um lado, a globalização económica esbate fronteiras e introduz fortes dinâmicas de comunicação mas também novas formas de exploração; de outro, a "explosão" da subjectividade, do emocional, da intimidade e a emergência de um debate sobre a cidadania no espaço privado, que traz nova relevância à dimensão do local e do pessoal.

Neste sentido, nas escolas cruzam-se também estas contradições e pressões diversas, ao mesmo tempo que parece ser-lhes exigido que se definam, que tomem posição, que se situem nomeadamente no debate sobre as questões da cidadania.

É nossa intenção, nesta comunicação, abordar uma dimensão do Projecto “TEIAS: Tecer Estratégias Interactivas e Articular Significados”¹ no que diz respeito à concepção, planificação, desenvolvimento e avaliação de práticas e aprendizagens significativas. Num tempo de “globalização” económica, tudo se passa como não existissem fronteiras nem distâncias, no mundo. Como afirma Castells:

“vivemos numa economia global onde todos os processos trabalham como uma unidade em tempo real ao largo e âmbito do planeta. Isto é uma economia na qual o fluxo de capital, o mercado de trabalho, a comercialização, o processo de produção, a organização, a informação e a tecnologia operam simultaneamente a nível mundial” (1994: 38).

No seio desta globalização, a escola portuguesa tem sido alvo de pressões contraditórias, umas apelando a uma maior selecção e adequação às exigências de competitividade económica, outras exigindo-lhe um esforço de “compensar a sociedade”², ao mesmo tempo que a acusam de reproduzir as desigualdades sociais. Numa abordagem sócio-crítica da educação, o Projecto TEIAS defende a escola pública e o facto de se criticarem alguns processos do sistema educativo que são domesticadores e reprodutores, isso não significa que não se reconheça o enorme esforço que docentes, educadores/as (ou educólogos/as?) e pedagogos/as têm feito no sentido de que a educação escolar contribua para uma sociedade mais democrática. Nessa medida, os objectivos do TEIAS inscrevem-se na extensão e expansão e concretização da escola de massas, da escolaridade obrigatória, e numa perspectiva de que a escola pode contribuir para a emancipação de grupos sociais oprimidos, por permitir o acesso a instrumentos cognitivos importantes que possibilitam o acesso à cultura e facilitam o exercício da cidadania.

É nesta ordem de ideias que um aspecto particular do trabalho do Projecto — que vimos designando por “práticas e aprendizagens significativas” — constitui uma componente do trabalho realizado em cada contexto escolar, “projectos locais”, que pretendem não perder de vista as condições mais gerais em que se enquadra a escolarização portuguesa neste virar do milénio. Tal como já tivemos ocasião de desenvolver (Magalhães 1998) e também de acordo com Apple (1999: 19), consideramos que “a educação tem sido uma das maiores arenas onde se tem esgrimido o conflito entre os direitos de propriedade e os direitos individuais. O resultado destes conflitos nem sempre se tem saldado a favor dos grupos dominantes.” Se, a nível internacional, vivemos numa época de “desmantelamento maciço das conquistas alcançadas nos domínios da segurança social, dos direitos das mulheres, da luta contra o racismo, da sexualidade e do conhecimento que sobre estes conceitos tem sido ensinado nas escolas, é fundamental assegurarmos-nos de que essas conquistas sejam defendidas” (Apple 1999: 18), em Portugal temos também assistido a ataques cerrados contra essas mesmas conquistas, entre os quais uma subtil mas cada vez mais eficaz tentativa de desmantelamento da concepção de escola básica enquanto serviço público.

Uma das grandes dificuldades de transformação da educação escolar num projecto social mais democrático passa pela capacidade de articular a crítica política e económica mais geral aos processos quotidianos nas escolas e, sobretudo, à aprendizagem e ao ensino, isto é, ao interior da sala de aula que constitui o coração da escola. O que se passa nas aulas, quer seja dentro ou fora das salas, é um conjunto

de acções e relações sociais muito complexo sobre o qual temos reflectido, em conjunto com as equipas de professores. É neste sentido que, desde 1997 e envolvendo já inúmeras escolas, o Projecto TEIAS tem tido como principais objectivos compreender os processos que, nas aulas, podem fazer a diferença entre uma escola reprodutora e uma escola mais emancipadora e, assim, contribuir para a diminuição do insucesso e abandonos escolares. Estes objectivos têm sido trabalhados com as equipas das escolas, assumindo-os em maior ou menor grau nos seus projectos e entretidos com os seus próprios objectivos e interesses locais.

Assim, os pressupostos do Projecto TEIAS assentam na importância de abordar os problemas escolares e curriculares numa perspectiva sócio-crítica que os encare nas suas dimensões sociais, e tenha em conta, simultaneamente, o currículo nacional e a adequação ao contexto local, dando particular relevância à construção de aprendizagens significativas pelos alunos (Coll, 1978).

Parte-se da ideia, por um lado, de que a escola de massas deve ser pensada de forma diferente da “escola tradicional”, dado que naquela estão presentes grupos sociais, económica e culturalmente heterogéneos, e que essa diversidade constitui, ao mesmo tempo, riqueza cultural e recurso curricular; por outro lado, de que é importante criar condições e oportunidades de reflexão, nas nossas escolas, sobre a necessidade de uma formação escolar básica que equacione a construção de uma cidadania estruturada em valores democráticos e de justiça social (Gimeno e Gomez, 1989) onde é fundamental a construção colectivamente assumida dos projectos educativos e projectos curriculares integrados em torno de uma reflexão e explicitação de objectivos, selecção de conteúdos, metodologias e processos de avaliação. Para além do trabalho em torno da integração e globalização curriculares, procura-se dar visibilidade aos saberes dos/as professoras/es, através do debate e da partilha de saberes entre escolas e redes de escolas. Estes docentes são profissionais empenhados/as em construir, no seu quotidiano, relações diferentes como o conhecimento e com os seus alunos e alunas, e estão interessados/as em participar na construção de uma escola diferente, que receba todos os alunos (assegurando o acesso) mas que seja capaz de lhes assegurar uma formação de qualidade (permitindo o sucesso de todos/as).

Subjaz a este trabalho a crítica a uma escola disciplinar e disciplinadora, cujo carácter *fordista* da sua organização tradicional tem impedido o sucesso escolar e educativo de grandes grupos de crianças e adolescentes portugueses. Como afirma Torres Santomé:

“A partir da classificação dos conteúdos da escolarização em disciplinas, pode constatar-se como se pretende ensinar aos alunos e alunas a ilusão de que nas escolas se transmitem todas as importantes e inquestionáveis categorias de conhecimento e as destrezas necessárias para participar com êxito na vida social.” (1994: 108)

Mas todos sabemos (e a população discente também) que estes conhecimentos e destrezas só são úteis para competir para a entrada na universidade, que se faz, no nosso país, pelo menos oficialmente, no Secundário. Segundo o mesmo autor, neste tipo de organização curricular com a qual se confrontam diariamente as nossas crianças, adolescentes e jovens, “o conhecimento aparece como fim histórico, como algo dotado de autonomia e vida própria, à margem das pessoas” (idem: 109), ostentando-se, frente aos alunos, um conhecimento acabado, transmitido como um conjunto de verdades inquestionáveis, não se favorecendo a compreensão sobre quem o criou, em que condições se produziu e continua a ser produzido. Em resumo e como afirma Torres, “na maior parte das ocasiões, o resultado é uma espécie de sacralização ou idolatrização do saber, mas que não se compreende porque não se capta a sua utilidade, a sua funcionalidade” (idem: 108).

Mais ainda, uma tal organização do tempo e do espaço escolares por disciplinas não favorece oportunidades de encarar a aprendizagem como um fenómeno globalizante, não permite o aparecimento de

¹ Projecto TEIAS: Tecer Estratégias Interactivas e Significativas é financiado pelo Programa Educação Para Todos (PEPT/ALFA), sediado no Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE) Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. É constituído por docentes da Faculdade, licenciada/os em Ciências da Educação e professore/as e educadora/es de diversas escolas, de diferentes níveis de ensino e de diversas regiões.

² Estamos a usar a expressão de Bernstein (1984).

uma visão holística do conhecimento e muito menos um percurso idiossincrático e pessoal, ainda que também social, do processo de aprendizagem:

“Uma tal organização e apresentação da cultura em disciplinas não favorece o aparecimento de visões mais holísticas do conhecimento nem metodologias de investigação mais interdisciplinares para intervir na realidade. Existe também o perigo de prestar escassa atenção às ideias e assuntos que muitas vezes são os mais urgentes ou que mais preocupam os alunos e alunas e a sociedade em que vivem (como por exemplo, os problemas do desarmamento ou da militarização da sociedade, a crise energética, a fome e a pobreza, os conflitos raciais e étnicos, as drogas, a sida, a contaminação, etc.)” (Torres 1994: 109).

Neste sentido, no Projecto TEIAS, vimos desenvolvendo uma concepção de integração e globalização curricular que constitui fundamento teórico da abordagem do projecto curricular integrado (ver também Alonso 1992) e que permite a construção de actividades integradoras nas aulas no sentido da construção de práticas e aprendizagens significativas. Trabalhamos num desafio à organização disciplinar dos 2º e 3º ciclos e ao isolamento da monodocência do 1º ciclo. Mas, embora no 1º ciclo se encontrem dificuldades que têm a ver com tradições arreigadas de isolamento e de marginalização deste nível de ensino, é aqui possível ir muito mais longe na construção de um currículo integrado e de aprendizagens significativas, apesar de os alunos terem menos idade³. Temos tentado revigorar algumas tradições relacionadas com o “trabalho de projecto” que algumas educadoras têm mantido vivo em alguns jardins de infância, embora com algumas novas características⁴.

No decorrer destes três anos, os objectivos têm sido concretizados através da formação de equipas de professores/educadores, organizadas por “pólos” (ver quadro 1) onde se tenta promover práticas de análise e reflexão, de investigação/intervenção e de avaliação, tendo em vista o melhoramento da sua intervenção educativa e realização profissional. Neste sentido, essas equipas têm concebido projectos educativos “expressivos” da sua e/ou projectos curriculares integradores e adequados à diversidade de contextos educativos, articulando componentes regionais e locais dos currículos.

Quadro 1 – Pólos e escolas do Projecto TEIAS

Denominação	Escolas que o integram
Pólo de Aguada de Cima	EB 2/3 de Aguada de Cima, EB 1 de Agadão, EB 1 de Aguada de Cima, EB 1 de Barrô, EB 1 de Belazaima, EB 1 de Bustelo 1, EB 1 Bustelo 2, EB 1 de S. Martinho 1 e EB 1 de S. Martinho 2;
Pólo de Arouca	Escolas do 1º ciclo de Arouca/sede, Moldes, Ponte de Telhe; Várzea, Jardim de Infância de Arouca – Sede
Pólo de Canelas	EB 2/3 de Canelas e EB 1 de Souto de Megilde
Pólo de Cristelo	EB 2/3 de Cristelo – Paredes
Pólo de Miragaia	EB 2/3 de Miragaia
Pólo de Lordelo	Escolas do 1º ciclo nº 150, 89, 91, 115 e Jardim de Infância do Bairro do Aleixo
Pólo de Paranhos	Agrupamento horizontal Augusto Lessa, EB 1 Bom Pastor
Pólo de Rio de Moinhos	EB 1 de Cans-Rio de Moinhos
Pólo do Bom Sucesso	EB 1 do Bom Sucesso e Jardim de Infância do Bom Sucesso
Pólo de Campo	Agrupamento de Campo, Valongo

O trabalho que as/os docentes vão desenvolvendo nas suas aulas é uma articulação dialéctica entre pressupostos teóricos, tradições pedagógicas presentes nas escolas e no “meio escolar” e as circunstâncias históricas concretas da vida daqueles grupos de crianças ou adolescentes. A maioria das equipas mobilizou-se para dar mais sentido às aprendizagens no quotidiano das aulas, por isso, a abordagem do projecto curricular integrado revelou-se fundamental na prossecução dos objectivos do TEIAS. A análise que aqui trazemos é, pois, apenas uma parte de todo um processo variado e complexo, impossível de descrever em poucas páginas. Todavia, pode permitir, a quem escreve e a quem lê, vias de reflexão sobre por onde queremos que a escola básica portuguesa vá caminhando. Apresentamos, assim, algumas experiências de trabalho na abordagem do projecto curricular integrado, que definimos como (e na sequência de Alonso 1992, Zabala 1989):

“o conjunto de decisões articuladas e partilhadas pela equipa docente de uma escola ou território educativo, assentes numa permanente e persistente trabalho de reflexão – investigação e tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógica adequadas a um contexto específico, tendo em conta a vida dos alunos e encarando os diferentes tipos de conhecimento como formas específicas de cultura cujo acesso é simultaneamente individual e colectivo, idiossincrático e globalizante, parcial e integrado” (in Magalhães 1999).

Estes projectos partilham, como já o dissemos anteriormente, de alguns princípios comuns e que estão presentes na sua concepção, desenvolvimento e avaliação:

- a importância do trabalho colaborativo entre professores e entre alunos;
- a necessidade de atender à complexidade dos processos sociais na escola;
- a importância de derrubar as fronteiras disciplinares;
- a perspectiva da/o professor/a como investigador/a, com um papel activo na adequação do currículo ao local, sem pôr em causa o conjunto de aprendizagens que se considera fundamentais;
- a construção de uma escola pluralista que integre as diferentes culturas presentes no espaço escolar;
- a prossecução da significatividade e funcionalidade das aprendizagens numa perspectiva de globalização e de integração curricular.

Estas são algumas das questões que estão presentes nos projectos curriculares integrados desenvolvidos nos diferentes pólos⁵ e que partem de uma perspectiva de ensino construtivista e aprendizagens significativas e funcionais como apontam também algumas ideias expressas por diversos autores (Zabala 1999, Alonso 1992, Sacristan 1995, Torres 1998). Como diz Perrenoud:

“Para aprender, jamais é supérfluo compreender o sentido daquilo que se aprende. Para tanto, não basta que o saber seja intelegível, assimilável. É necessário que esteja ligado a

³ Infelizmente, assistimos a uma ‘onda’ nas escolas básicas de tentar ‘disciplinarizar’ o 1º ciclo, através da vinda de docentes do 2º ciclo, ‘especializados’ que vêm ‘dar’ aulas de música, educação física, etc. Embora pensemos que a monodocência deve ser complementada no sentido de oferecer uma educação integral a todos/as as alunas/os, isso não significa que não seja possível um trabalho em equipa dos professores.

⁴ Ver também Alonso, Magalhães e Silva 1995.

⁵ Ver também “Articulando Significados na Acção, Tecendo Estratégias na Formação, Relatório do TEIAS dos anos 1997/1999 (no prelo).

outras actividades humanas, que se compreenda porque foi desenvolvido, transmitido, porque é conveniente apropriar-se dele. O sentido não é necessariamente utilitarista; pode dizer respeito à estética, à ética, ao desejo filosófico de compreender o mundo ou de partilhar uma cultura" (1997: 66).

Através da noção de *transferência*, Perrenoud defende a necessidade de, em qualquer nível de ensino, "unir *saber e experiência*" (1997: 65), mostrando a insuficiência daquilo que outros autores chamam "hipotecar o presente": "quando fores adulto, vais compreender até que ponto o que estás a aprender agora te vai ser indispensável". Mesmo com adultos, esta "transferência" em abstracto, adiada para o futuro, nem sempre funciona. Mesmo os docentes, em situação de formação, já com larga experiência pedagógica, quando não sentem "utilidade" nos conteúdos de formação que estão a receber, criticam-na por ser "demasiado teórica". No entanto, junto dos alunos, alguns também não fazem esforço para não serem "demasiado teóricos", isto é, abstractos e fora das linguagens, dos pré-requisitos, das culturas dos alunos das turmas que leccionam. Perrenoud propõe:

"Pode dizer-se que uma maneira de relacionar a aprendizagem à experiência e, portanto, preparar a transferência sem sair dos muros da escola, salvo pelo pensamento, é ter confiança na capacidade de representação e de imaginação dos seres humanos. Ainda é preciso criar espaços e tempos, definir regras do jogo que autorizem os alunos a evocar o que significa para eles, no seu próprio itinerário e no que percebem naqueles que lhes estão próximos, as aprendizagens propostas na escola" (1997: 66).

O autor fala numa relação entre o saber e a experiência "sem sair dos muros da escola". Todavia, sair dos muros da escola pode ser também, como mostram algumas experiências levadas a cabo pelas equipas do Projecto TEIAS⁶, uma estratégia fundamental para construir a significatividade das aprendizagens.

Perrenoud não esquece que nem todas/os as/os alunos/as conseguem fazer transferência de todas as aprendizagens no seu itinerário pessoal ou das pessoas com quem vivem. Mas os colegas, outras turmas, outros colegas de outras escolas podem facilitar essa articulação entre conteúdos e experiência de vida:

"Nem todos os alunos encontrarão, em sua história e projectos pessoais, chaves para imaginar situações nas quais possam mobilizar o que aprendem hoje. No entanto, podem, pelo menos em parte, entrar na história e nos projectos de outros alunos ou do professor. Este último não deveria deixar, bem pelo contrário, de relacionar os saberes trabalhados na aula com as suas práticas de adulto" (idem: 66).

Em esta relação entre *saber e experiência*, na articulação entre aquisições escolares e transferência (ou aplicação de conhecimentos, como em tempos se designava) para situações da vida *real*⁷, que se concretizaram experiências pedagógicas em algumas escolas que se integram na rede do Projecto TEIAS.

⁶ Ver também Magalhães e colegas, PROCUR, 1999.

⁷ A este propósito, é importante (re)ler Willis sobre a forma como os jovens que ele estudou articulam a importância das aprendizagens que fizeram na escola onde andaram: "Joey: Não acho que a escola faça porra alguma à gente (...) Nunca teve efeito algum sobre ninguém, não acho que teve, depois que a gente tenha aprendido o fundamental. Quer dizer, a escola é uma merda quatro horas por dia [e estes jovens só tinham quatro horas de aulas por dia]. Mas não são os professores que moldam a gente, são os caras que a gente conhece. A gente está com os professores apenas 30 por cento do tempo da escola, os restantes dois terços é só conversar, arrumar encrenca e enrolar." (1991: 41)

Nem todas as experiências se pautaram pelas mesmas características, nem todas assentaram nos mesmos princípios, e os constrangimentos com que se defrontaram foram também diversos. Na impossibilidade de desenvolver, nesta comunicação, de todos os projectos e da complexidade dos processos, apresentamos quatro "tipos" de integração curricular (ver Quadro 2) no sentido de dar conta da diversidade de que se revestiram:

1. "privilegiando os saberes locais e tradicionais em contexto de sala de aula: redes de escola-comunidade"⁸ aqueles projectos curriculares que partiram de temas geradores à volta da cultura local e tradicional (por exemplo, jogos tradicionais, confecção de "palmitos"), trazendo-os para o interior da escola e da sala de aula, nomeadamente através de elementos da população local ou dos pais;
2. "partindo da identificação de "problemas": projectos que se debruçaram sobre o problema da transição entre ciclos, outros que tentaram enfrentar pedagogicamente a questão da "indisciplina" e do desinteresse dos alunos face às aulas, outras que resolveram encontrar estratégias integradoras para confrontar dificuldades de ensinar matérias específicas (por ex. matemática);
3. "promovendo uma cultura de colaboração entre professores" foram projectos onde uma real articulação e partilha se fez entre os docentes, conduzindo a experiências de interdisciplinaridade;
4. "tornando o lúdico e o expressivo motor das aprendizagens", os projectos cujos núcleos mobilizadores do trabalho assentavam em actividades lúdicas, como o trabalho à volta do fantoche (ver TEIAS 1999) ou actividades lúdicas de complemento curricular que as docentes articulam com as actividades na sala de aula, com o *currículo duro*, como lhe chamam.

Poder-se-á dizer que algumas destas actividades não diferem de outras que se fizeram no âmbito da Área-Escola. Salvo situações particulares, os projectos de Área-Escola não tinham a preocupação de articular as actividades desenvolvidas com os conteúdos programáticos do *core curriculum*, não proporcionando, por isso, uma reflexão sobre a significatividade das aprendizagens incidentais realizadas no processo da consecução dos projectos. Situações houve que nem constituíram elemento para avaliação! Diferentemente, na abordagem de projecto curricular integrado, as actividades realizaram-se num contexto em que as equipas docentes se propuseram conseguir que os alunos atribuíssem sentido às aprendizagens. E embora nem tudo tenha sido levado até às suas últimas consequências, o Projecto TEIAS tentou conseguir três condições básicas na sua realização.

Segundo Cesar Coll e colegas (1993), são três as condições *mínimas* imprescindíveis para garantir a significatividade das aprendizagens através da realização de tarefas a que os alunos (o mesmo é válido para nós próprios, enquanto adultos) atribuam sentido: i) que compreendam de que se trata, para que serve, com que outras coisas se relaciona; ii) que se sintam implicados nelas, que as considerem atractivas, interessantes, que cubram alguma/s necessidade/s, que participem, de alguma maneira, na sua escolha, ou dos temas, ou das actividades ou dos materiais; ou seja, que façam, que actuem, que realizem; iii) que entendam que com o seu contributo e esforço, e com a ajuda necessária, vão conseguir realizá-la. A propósito do interesse, Coll afirma: "O interesse não vem dado, não está ali sempre; há que criá-lo e, uma vez que se suscitou, há que cuidá-lo para que não decaia [para que se mantenha]. O seu melhor alimento é, não há que duvidar, a experiência de que se aprende e de que se pode aprender" (1993: 43).

⁸ Esta dimensão do trabalho das equipas do TEIAS "redes de comunicação escola-comunidade" será mais desenvolvida na comunicação que apresentamos em seguida.

Quadro 2 – Tipos de integração curricular nos projectos curriculares desenvolvidos pelas equipas docentes dos diferentes pólos do Projecto TEIAS

Tipos de integração curricular	Princípios	Actividades integradoras	Pólos	Constrangimentos
1. Privilegiando os saberes locais tradicionais em contexto de sala de aula: redes de comunicação escola-comunidade	- tornar os conteúdos programáticos significativos para os alunos tomando como referência as suas vivências extra-escolares; - envolvimento dos Enc. de Educação na vida escolar; - criação de parcerias e participação de mulheres da comunidade nas aulas;	"Aprendendo... jogando"; "Azulejos de Miragaia" "Construção de Palmitos";	Rio de Moinhos; Águeda Miragaia	- situações que ainda não são sistemáticas na escola; - por vezes, dificuldades de articular estas actividades enquanto componentes locais e regionais do currículo
2. Partindo da identificação de "problemas" 2.1. transição	- sequencialidade (coerência vertical) na escola básica; - comunicação entre níveis de ensino e os diferentes profissionais;	"Transição 1º - 2º ciclo"	Arouca	- falta de implicação da gestão institucional
2.2. indisciplina e desinteresse de alunos	- construção de estratégias de diferenciação pedagógicas; - centrar as actividades nas decisões dos alunos; - garantir a democraticidade da participação de todos os alunos; - implementar práticas de avaliação com os alunos	"Educação Ambiental"	Aguada de Cima	- falta de espaço-tempo na instituição escolar para ouvir os alunos; - atropelos institucionais das decisões colectivas.
2.3. dificuldades de ensino	- concretizar os conceitos na vida real (visitar feiras, mercados, ...)	"Aprender Matemática, brincando"	Arouca	- dificuldades no exercício de uma avaliação "crítica"
3. Promovendo uma cultura de colaboração entre professores	- planificação, leccionação e avaliação em conjunto; - em busca de alguma interdisciplinaridade; - desenvolvimento de práticas de investigação.	"Viagem a Serpa"; "Estudo da Literacia"; "Comemoração dos 25 anos do 25 de Abril" "As Nossas Ruas"	Águeda; Miragaia	- poucos hábitos de partir das propostas dos alunos;
4. Tornando o lúdico e o expressivo o motor das aprendizagens	- transformação da relação brincadeira-trabalho; - modificação do clima de aula (relação prof-aluno); - prazer em aprender, explorar, descobrir, pesquisar	"O jogo e o fantoche" Actividades de complemento curricular	St. António Lordelo;	- dificuldade de ultrapassar o lado pesado e sombrio das instituições educativas

Privilegiando os saberes locais e tradicionais

Nos projectos que "privilegiaram os saberes locais e tradicionais em contexto de sala de aula" (tipo 1), revelou-se fundamental o primeiro passo que constitui no "levantamento das condições do contexto e dos interesses dos alunos". Na linha do que é proposto por Paulo Freire⁹ (1998), permite que os professores conheçam melhor os seus alunos. Não partem do princípio que já os/as conhecem, implicam-se num processo de investigação e, simultaneamente, negociação e de reflexão. Exemplo disso foi a investigação levada a cabo por uma das equipas e que pretendia saber de que actividades as crianças mais gostavam, o que lhes permitiu constatar, não sem alguma surpresa, que:

"a maioria dos alunos afirmava gostar das actividades didácticas mais clássicas (Português, Estudo do Meio, Matemática) enquanto apenas um quinto dos alunos explicitou o gosto, por exemplo, por pintar, brincar, dançar, cantar, jogar à bola, etc. Em relação ao que menos gostavam, as crianças referiram o recreio, onde segundo elas ocorriam casos de alguma agressividade" (relatório de equipa).

Ainda dentro destes projectos, tipo 1, em que destacamos o "envolvimento da comunidade", realçamos um outro projecto no qual, também a partir da análise do contexto envolvente, do interesse dos alunos e das tradições existentes no meio, se fez um trabalho interessante em que o mais importante foi emprestar significatividade às aprendizagens na sala de aula, valorizando as áreas de expressão e pondo em prática metodologias de trabalho mais dinâmicas. Isto é, quando o/a docente se assume como mediador e elemento de uma comunidade educativa, onde a partilha de saberes e saberes-fazer é tida como uma mais valia para todos/as, a significatividade das aprendizagens inscreve-se no quotidiano das crianças, dos professores e da escola, acrescentando novos sentidos ao currículo. A propósito de um dia de jogos tradicionais organizado pelos alunos e professores com a participação dos pais, os docentes na avaliação referiram:

"o jogo da malha foi o mais curioso, tem regras complicadas e que as crianças e os professores tinham dificuldades em aprender de uma forma rápida, como o jogo exige. Certo é que, os pais assumiram as "rédeas da arbitragem" e foi fácil apercebermo-nos que eles se sentiam possuidores de um saber próprio" (relatório de equipa).

Partindo da identificação de problemas

Nas propostas que "partiram da identificação de "problemas"" (tipo 2), os projectos foram construídos tendo por base uma questão, um problema real da vida dos alunos, embora à sua dimensão, abordando-o e estudando-o na sua globalidade. Um dos desafios consistiu em "integrar os conteúdos, contando com a participação activa dos alunos/as ditos/as "difíceis", "desinteressados" e "indisciplinados". Esta questão foi considerada pertinente pelos/as docentes do 2º e 3º ciclo porque, em nosso entender, as políticas educativas relativas a estes ciclos de ensino têm construído um discurso onde adjectivos como "indisciplinados", "problemáticos", "carenciados" ou com "necessidades de aprendizagem", têm servido para escamotear uma formação de professores inadequada, a nível nacional e, consequentemente, uma dificuldade acrescida no exercício da actividade pedagógica na sala de aula. No entanto, muitos dos problemas pedagógicos apresentados como problemas dos alunos mais não são do que a incapacidade do sistema e da escola. Daí que, ao concretizar estes projectos, os/as docentes envolvidos/as tenham criado um espaço de desocultação de representações face à (in)disciplina. Todavia, estas propostas confrontam-se com a "máquina organizacional" dos 2º e 3º ciclos que, além de pesada, assenta no tipo *fordista*, disciplinar, sendo, portanto, bastante constrangedora para situações que pretendam tratar alunos e professores como pessoas com capacidade de decisão e de imaginação que possam ver as suas ideias respeitadas pelos restantes elementos (alunos, professores e auxiliares de acção educativa) da comunidade escolar.

Desafiar a indisciplina na escola passa, quanto a nós, pela capacidade de propor actividades pedagógicas assentes em estratégias democráticas de participação onde efectivamente alunos "pobres" e "problemáticos" possam tomar decisões e sugerir actividades na sala e na escola, que ajudem a fazer a ponte, a estabelecer pontos comuns, mobilizadores dos/as adolescentes, entre conhecimento do quotidiano e conhecimento escolar e igualmente relevantes para alunos com sucesso e alunos com insucesso (como

⁹ Que, na pedagogia do oprimido e tendo em atenção a alfabetização, designa de "levantamento das palavras geradoras".

se tentou num dos projectos curriculares de uma equipa). Coll diz-nos que é “dessa forma que os alunos fazem seus os propósitos de acção, quando participam da planificação, da sua realização e dos seus resultados de forma activa” (1993: 10). A avaliação dos professores envolvidos, confirmou que esses alunos efectivamente participaram. No entanto, a grande dificuldade, verbalizada por eles, consiste no constrangimento de uma organização escolar que não permite que estes momentos sejam mais do que pontuais, nem que façam parte do quotidiano da escola.

Outro projecto curricular e que também se inscreve neste segundo tipo, partiu da identificação de um problema educacional relevante para os professores — e por suposto também para os alunos: uma turma com dificuldades de aprendizagem na área da Matemática. Neste projecto evidencia-se a noção de “professor reflexivo e investigador” (Stenhouse 1989): os docentes analisaram as respostas dos/as alunos/as à questão sobre as áreas curriculares que gostam mais ou menos e propõem estratégias para transformar o “desgosto” em gosto:

“(...) os alunos revelam especial apetência pelas áreas de expressão plástica, físico – motora e dramática. Assim, pensamos que a melhor forma de combater a falta de gosto pela matemática pode passar por leccionar esta área recorrendo às anteriores e estabelecendo assim uma interdisciplinaridade.”¹⁰ (relatório de equipa).

Promovendo uma cultura de colaboração entre professores

A organização escolar fortemente enraizada numa tradição disciplinar costuma ser um difícil obstáculo para a realização da globalização e integração curricular. No entanto, alguns grupos concretizaram projectos curriculares integrados, desenvolvendo uma cultura de colaboração (tipo 3) implicando docentes de diversas disciplinas do 2º e 3º ciclo. O trabalho colaborativo é uma das dimensões essenciais de um projecto com objectivos de desenvolvimento integrado do currículo: é motivador da inovação e mudança, introduzindo nas escolas uma dinâmica de energia, de implicação e envolvimento que não se consegue com o trabalho individualizado dos docentes; permite construir uma dinâmica que faça as/os professoras/es sentir que não estão a trabalhar completamente “sem rede”; e possibilita pensar estratégias que proporcionem trabalho colaborativo entre os alunos. Neste sentido, as equipas reequacionaram algumas das actividades previstas no plano anual de actividades, integrando e articulando conteúdos das várias disciplinas nas iniciativas desenvolvidas no âmbito da sala de aula. Na avaliação destes projectos, foi possível destacar que novas formas e metodologias de trabalho na escola possibilitaram uma nova vivência do currículo e dos processos de ensino-aprendizagem. Quando os professores trabalham em equipa, colaboram na planificação, participam nas tomadas de decisão, estão comprometidos com a inovação e responsabilizam-se com a evolução das práticas.

Tornando o lúdico e o expressivo o motor das aprendizagens

Os projectos que inserimos na categoria “tornando o lúdico e o expressivo, o motor das aprendizagens” (tipo 4) têm como característica, como aliás muitos outros que fazem parte de outras categorias,

¹⁰ Obviamente, a equipa está consciente da importância de tratar as expressões com relevância própria e não apenas como instrumentais às aprendizagens da Matemática, Português ou Estudo do Meio; no entanto, para além disso, pode sempre constituir-se como núcleo central de integração de conteúdos sem, necessariamente, deixar de lhes atribuir momentos de centralidade curricular.

o prazer de aprender de uma forma diferente, em que o processo de aprender exige do aluno e do professor uma participação activa, que altera as relações de poder na sala de aula.

As equipas responsáveis pelos projectos estavam conscientes da importância de integrar no *core curriculum* a dimensão expressiva e lúdica, não só no sentido de proporcionarem situações de desenvolvimento pessoal, mas também com estratégias pedagógicas de aquisição de conteúdos que não são susceptíveis de serem apreendidos pelos alunos apenas pela memorização, treino e outros inscritos num estilo de escola tradicional (os conteúdos valorativos são um exemplo bastante claro do que aqui afirmamos).

Significatividade, conceitos e cultura escolar

Algumas palavras finais sobre a relação entre o que até agora se disse a propósito dos projectos curriculares integrados e das aprendizagens significativas e a democratização da escola básica que se quer de sucesso para todos e todas. A primeira diz respeito às diferentes origens sociais das crianças que frequentam a escola básica e que têm pontos de contacto diferentes com a cultura escolar e que, portanto, partem com oportunidades desiguais para a escolaridade obrigatória. Como afirma Sacristán:

“os alunos dos diferentes colectivos, classes ou grupos sociais que compõem o conjunto social ao qual se vai dirigir um sistema curricular têm desiguais pontos de contacto com as distintas parcelas da cultura e diferentes formas de se articular com ela. Nessa mesma medida, partem com desiguais oportunidades que a escolaridade obrigatória não selectiva deve considerar nos seus conteúdos e nos seus métodos.” (pág. 74).

A questão está aqui mesmo, nesta ideia de uma escolaridade básica não selectiva. A concepção deste tipo de escolaridade passa por desafiar o modelo meritocrático. O desafio à meritocracia exige também o encontrar de outras formas organizacionais curriculares. Como afirma Jurjo Torres:

“Os currículos organizados e apresentados em disciplinas costumam transmitir ao colectivo estudantil, quando não também ao professorado, a convicção de que nem todos os alunos e alunas têm por que ter êxito nos seus anos de escolaridade; que é lógico e normal que alguns estudantes fracassem. Legítima-se, deste modo uma visão natural da patologia da sociedade.” (1994: 109).

Pede-se simultaneamente que a escola prepare cidadãos e cidadãs, com competências e saberes considerados imprescindíveis para o exercício da cidadania e que mostre a alguns que não podem ser competentes nem adquirir esses saberes! E tudo em nome da *entrada na universidade*, tudo hipotecando o presente ao futuro de alguns.

A reflexão sobre o tipo de cultura transmitida na escola é, pois, crucial para estabelecer aprendizagens significativas. A este respeito, Gimeno afirma:

“No currículo tradicional da educação obrigatória tradicional primou mais a cultura de classe média e alta, baseada fundamentalmente no saber ler, escrever e nas formulações abstractas, e, por isso, o fracasso dos alunos das classes culturalmente mais distantes daquelas foi mais frequente, dado que se trata de uma cultura que tem pouco a ver com o seu meio circundante.” (1988: 73).



A este respeito, Vigotsky, já no início do século (nos anos 1930), fez uma distinção interessante entre *conceitos quotidianos* e *conceitos científicos* (leia-se, escolares), que ele opunha entre si de uma forma radical, a partir dos seguintes critérios:

- os conceitos quotidianos formam-se espontaneamente no decurso da experiência, com um fraco concurso da linguagem; os conceitos científicos formam-se sob a acção intencional da escola, com o concurso essencial da linguagem;
- os conceitos quotidianos reportam-se ao local; os conceitos científicos reportam-se ao geral;
- os conceitos quotidianos não são isolados uns dos outros; os conceitos científicos formam sistemas, isolados uns dos outros (VIGOTSKY 1933/1985; VERGNAUD 1999).

A relação entre o local, aqui tomado na acepção de conhecimento do quotidiano, com o global, enquanto possibilidade de aceder a instrumentos cognitivos que permitam a todos os alunos moverem-se na sociedade mais geral e possam lutar pelo exercício dos seus direitos e dos seus deveres é a tarefa que, no âmbito do Projecto TEIAS nos temos proposto, no sentido de criar oportunidades, nas escolas de construção de práticas e aprendizagens significativas.

Relacionado com tudo isto, é necessário reflectir ainda sobre a avaliação e, em alguns níveis do Ensino Básico, sobre o significado das *notas*¹¹ e as suas consequências sobre as ténues tentativas de tornar as práticas e as aprendizagens significativas nas aulas, especialmente quando acabam por ser o mediador principal do que ocorre na sala de aula, quer dizer quando são o mais valorizado, implícita ou explicitamente. É imprescindível analisar o que sente um aluno que, tendo-se esforçado e talvez tendo dado o melhor de si mesmo, “não chegue lá” e receba uma nota negativa; o mais provável é que não tenha muito sentido para ele, como não teria para nenhum/a de nós, continuar a esforçar-se (ver também Coll 1993).

Sem esgotar todas as questões que se colocam à construção, nas aulas, de uma escola mais democrática, temos de explicitar, embora será algo relativamente óbvio, que todos os projectos desenvolvidos tiveram tempos, espaços e ritmos muito próprios. Embora participando num Projecto que, como referimos no início, tem pressupostos e objectivos orientadores de uma escola democrática e para todos/as, cada uma das equipas tinha e tem um suporte humano, uma teia de significados interactivos, que lhes garante uma especificidade. É, também aqui, no balancear entre o global e o local que se articulam as nossas certezas e incertezas e que vamos tecendo as estratégias.

¹¹ É curioso notar a relação semântica entre *notas* escolares, *notas* de dinheiro, *notas* de apontamentos ou pequenos registos; estes significados, só por si justificavam um artigo sobre democratização da escola básica.

Bibliografia

ALONSO, Luísa (1992). *Desenvolvimento Curricular*, Porto: Porto Editora.

ALONSO, Luisa; MAGALHÃES, M.J.; SILVA, O. S. (1995). *Projecto Curricular e Mudança Social: o Contributo do PROCUR*, Cadernos PEPT, nº 11.

APPLE, Michael (1999). *Políticas Culturais e Educação*, Porto: Porto Editora.

APPLE, Michael e NÓVOA, António (1998). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*, Porto: Porto Editora.

BERNSTEIN, Basil (1984). A escola não pode compensar a sociedade. In STOER, SACUNTALA DE MIRANDA e GRÁCIO, *Sociologia da Educação, Antologia*. Lisboa: Livros Horizonte.

BROSSARD, Michel (1999). Apprentissage et développement: tensions dans la zone proximale. In Clot, Yves (org.) (1999). *Avec Vigotsky*, Paris: La Dispute: SNÉDIT, pp. 209-220.

CASTELLS, Manuel (1994). Flujos, redes e identidades: uma teoria da sociedade informacional. In Castells e outros, *Nuevas Perspectivas Críticas en Educacion*, Barcelona: Paidós, pp. 13-53.

CLOT, Yves (org.) (1999). *Avec Vigotsky*, Paris: La Dispute: SNÉDIT.

COLL, C. e outros (1993). *El Constructivismo en el Aula*, Grao Editora.

COLL, Cesar e SOLÉ, Isabel (1989). Aprendizaje significativo y ayuda pedagógica. In *Cuadernos de Pedagogia*, nº 168, pp. 16-20.

FRANÇOIS, Frédéric (1999). Mot et dialogue chez Vigotsky et Bakhtine. In Clot, Yves (org.) (1999) *Avec Vigotsky*, Paris: La Dispute: SNÉDIT, pp. 189-206.

GIMENO, Sacristán (1988). *El Curriculum: Una Reflexión Sobre la Practica*, Madrid: Morata.

MAGALHÃES, Maria José (1999). *Projecto Curricular Integrado e Aprendizagens Significativas*. Porto: DREN (no prelo).

PERRENOUD, Philippe (1997). *Pedagogia Diferenciada: das Intenções à Acção*, Porto Alegre: ArtMed Editora.

STOER, S. e ARAÚJO, Helena Costa (1992). *Escola e Aprendizagem para o Trabalho num País da Semiperiferia*, Lisboa.

TEIAS (2000). *Articular Significados na Acção, Tencer Estratégias na Formação*, (no prelo).

TORRES SANTOMÉ, Jurjo (1994). *Globalización y Interdisciplinaridad: El Currículo Integrado*, Madrid: Morata.

VERGNAUD, Gérard (1999). On a jamais fini de relire Vigotsky et Piaget. In Clot, Yves (org.) (1999) *Avec Vigotsky*, Paris: La Dispute: SNÉDIT, pp. 45-58.

VIGOTSKY, L. S. (1933/1985). Le problème de l'enseignement et du développement mental à l'âge scolaire. In SCHNEUWLY e BRONCKART (orgs.) (1985). *Vigotsky aujourd'hui*, Neuchâtel: Delachaux et Niestlé, pp 95-117.

WILLIS, Paul (1991). *Aprendendo a Ser Trabalhador, Escola, Resistência e Reprodução Social*, Porto Alegre: Artes Médicas.