

Currículo:

um projecto em construção e gestão participada

- Relatos e Produtos de uma Experiência

Ana Maria Dias Baptista Neto



- 2^a

SÉRIE Cadernos da Formação

SÉRIE



Centro de Formação de Professores *Ágora*

Próximas publicações da mesma colecção
(títulos provisórios)

A Poesia na Escola

José António Franco (Coordenação)

A Reorganização Curricular e os seus projectos

José António Tavares (Coordenação)

A Colecção

Este é o n.º 1 dos **Cadernos da Formação** do Centro de Formação de Professores *Ágora*.

O surgimento desta nova colecção na actividade editorial do CFP *Ágora* decorre da exigência de trazer a publicação textos que, fruto do labor de formadores e formandos, professores e alunos, funcionários não docentes ou colaboradores do Centro, testemunham ideias e projectos resultantes da vitalidade dos agentes e comunidades educativas; textos também que, como testemunhos, se oferecem a outros estímulos e a estimular outros; textos, pois, produzidos no âmbito das iniciativas de formação do Centro ou em articulação com as temáticas da formação e do ensino, que podem trazer algo de novo ao pensar e ao agir dos intervenientes no universo educativo; textos, enfim, que pela sua índole mais especializada ou pela sua maior extensão, não se dispõem à leitura breve da Revista *Ágora*, mas precisam de um tempo mais longo de apropriação e reflexão.

No fundo, teimamos em ver a luz ao fundo do tunel.

Sabemos bem pela nossa experiência, e todos os estudos o sustentam, que não há outro caminho para o progresso de um país e a melhoria da vida das pessoas senão a sua educação e formação.

Muitas vezes, demasiadas vezes, dirigentes políticos e económicos inter põem outras prioridades, à frente desta – há sempre outros compromissos, condicionalismos, conjunturas desfavoráveis, alibis, o euro do futebol, o euro do défice, submarinos... Mas não é possível mais aceitá-lo.

Mostrar a nossa aposta na educação passa por juntar a voz a outras vozes quando a isso somos chamados, mas também pelo exercício de um exemplo, o qual se deve ser veemente perante os alunos, os pais e encarregados de educação



e os outros agentes da comunidade educativa, não pode esmorecer ou ocultar-se face aos pares, os colegas de profissão.

Só assim podemos demonstrar a nossa confiança na educação, na escola e nos professores como seus mediadores.

Este número inaugural dos *Cadernos da Formação* tem, precisamente, em vários aspectos, as qualidades de um exemplo. Primeiro, porque é testemunho de uma iniciativa de formação que teve integralmente o seu fundamento na comunidade escolar onde decorreu e nas necessidades de um conjunto de docentes a braços com novos desafios à sua prática profissional; com a coordenação da responsável dos Apoios Educativos da Escola E. B. 2, 3 de S. Silvestre, Ana Neto, Formadora da Acção, a Escola soube organizar-se e os Professores responder afirmativamente, tendo o CFP *Agora* prestado apenas o apoio necessário para a estruturação e desenvolvimento da Oficina de acordo com os requisitos científico-pedagógicos e para os efeitos de creditação da formação contínua de professores. Em segundo lugar, porque Formadora e docentes não quiseram deixar os sucessos do trabalho desenvolvido encerrado, nos produtos e resultados, melhores ou piores, *daqueles* alunos, *naquele* ano lectivo – o que por si só já nem seria pouco. Na verdade, a maioria dos projectos desenvolvidos nas escolas fica por aqui. Porquê? Concerteza porque respondem ao mais urgente e imediato, porque faltam energia e meios para registar e repensar o que foi feito, porque raramente há continuidade de equipas e de orientações que permitam aproveitá-lo... O que é certo é que, desta vez, não foi assim. E, então, aqui ficam, como um saber que se partilha e um gesto que se incentiva, estes *relatos e produtos de uma experiência* – *Currículo: um projecto em construção e gestão participada*.

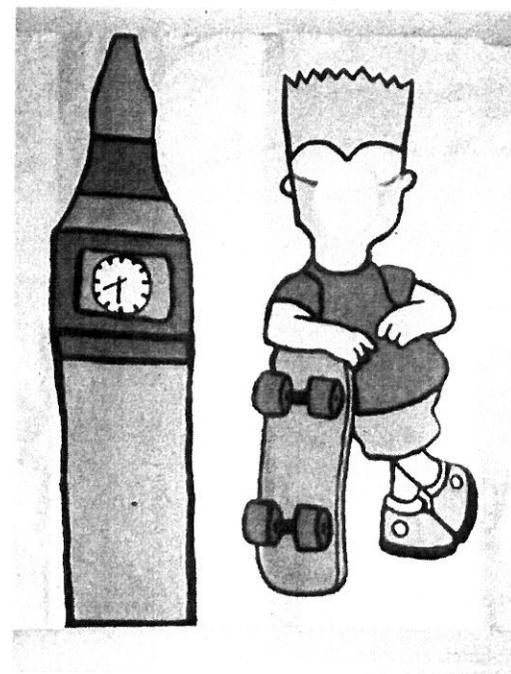
João Paulo Janicas

Currículo:

um projecto em construção e gestão participada

- Relatos e Produtos de uma Experiência

Ana Maria Dias Baptista Neto





Ficha Técnica

Neto, Ana Maria Dias Baptista

Currículo, um projecto em construção e gestão participada
Relatos e produtos de uma experiência.../Neto, Ana Maria Dias Baptista
(Cadernos da Formação; 1)

Classificação CDU

376

Capa: cartaz elaborado por um aluno no âmbito do projecto.

1.ª edição (Fevereiro, 2004)

Colecção

Cadernos da Formação

Coordenação

João Paulo Janicas

Edição

Centro de Formação de Professores Ágora

Escola Secundária D. Duarte

Rua António Augusto Gonçalves - Santa Clara

3040-241 Coimbra

Tel. 239 810 235 Fax. 239 810 237

E-mail: cfpagora@mail.com

Pág. web: <http://cfpagora.planetaclix.pt>

Plano gráfico

Pedro Vicente

Produção gráfica

Tipografia Damasceno

Tiragem

500 exemplares

N.º Dep. Legal

208333/04



Índice

Nota de Introdução	9
1 - O espaço de encontro e de formação	13
2 - Os materiais produzidos	19
2.1 - Trabalhos dos alunos realizados no contexto da sala de aula	20
2.2 - Trabalhos específicos concebidos pelos docentes	26
2 - A voz dos práticos em jeito de conclusão	28
Considerações Finais	31
Bibliografia	34

Neste artigo procuramos dar a conhecer algumas das reflexões e dos trabalhos produzidos no âmbito de uma oficina de formação - "Currículo alternativo na área da Educação Especial: um projecto em construção e gestão participada", que decorreu na Escola Básica 2,3 de S. Silvestre, durante o ano lectivo de 2001/2002, com o objectivo de introduzir melhorias no processo de ensino/aprendizagem de alunos com necessidades educativas especiais, resultantes de problemas cognitivos.

Agradecemos a todos os colegas que contribuíram com os seus testemunhos e trabalhos para a concretização deste documento. Agradecemos também à colega Gracinda Santos B. Moreira, a colaboração prestada na leitura e na correcção deste texto, bem como aos alunos e pais.

a Autora

Nota de Introdução

Como é sabido, o desenvolvimento de uma Educação para Todos coloca enormes desafios ao sistema educativo, às escolas e aos professores, desafios esses que implicam mudanças quer nas políticas quer nas práticas. E, neste registo, se considerarmos que cada escola apresenta a sua especificidade, temos também de considerar que é ela que deve, enquanto unidade do sistema, organizar respostas educativas em função das características, necessidades e interesses dos diversos sujeitos, bem como do meio onde se insere e dos recursos de que dispõe, de acordo com as suas margens de autonomia. A acção dos professores assume, então, particular relevo, cabendo-lhes um papel "activo" e "decisor", na medida em que são eles que decidem *o que mudar, o porquê, o para quê, o como e o quando*, em função dos problemas que diagnosticam.

Como é sabido também, na nossa realidade educativa, a integração de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas regulares evoluiu satisfatoriamente na década de noventa, em resultado de vários movimentos a favor da **Inclusão** e da adopção de políticas consentâneas com princípios defendidos por estes mesmos movimentos. A escolaridade obrigatória é, então, alargada a todos os alunos, tornando-se a frequência de escolas especiais reservada apenas a situações excepcionais e devidamente comprovadas. E, assim, criam-se condições nas escolas regulares para que o atendimento de todas as crianças e jovens possa ser uma realidade, definindo-se quer um quadro legislativo enquadrador de acções neste âmbito quer a possibilidade de afectação de recursos acrescidos para o desenvolvimento de projectos educativos específicos que promovam uma educação para todos. Neste contexto, surgem vários diplomas normativos que permitem à escola assumir maiores responsabilidades



e, obviamente, um papel mais interventivo, para que as dinâmicas educativas possam adequar-se às realidades de acção e aos próprios sujeitos. Entre eles, o Decreto-lei 319/91 estabelece um regime educativo especial para alunos com necessidades educativas especiais, cons-tituído por um conjunto de medidas que vão desde as mais integradoras até às mais restritivas, onde se inclui o currículo alternativo para alunos com deficiência “mental”, isto é, para alunos que apresentam dificuldades de aceder ao currículo regular, mesmo que adaptado, necessitando, por isso, de realizar aprendizagens específicas que promovam a sua máxima autonomia e independência para uma adequada transição para a vida adulta e/ou activa. A definição de diferentes aprendizagens não exclui a possibilidade destes alunos frequentarem algumas disciplinas do currículo regular, com adaptações significativas, e participarem em determinadas actividades da escola.

Mas, no início do século XXI, a “reorganização curricular do ensino básico” (Decreto-Lei nº 6/2001) vem configurar um novo conceito de currículo nacional, mais flexível, com o objectivo de se ajustar às realidades de cada escola e de cada turma, e assim introduzir outras condições/possibilidades para uma **Inclusão** nas salas de aula de todas as crianças e jovens com deficiência.

Atender à diversidade é um processo que pode levantar inúmeros dilemas e complexidades, cujas mudanças não se fazem só por decreto, bem como não se resolvem de um dia para o outro sem estruturas e recursos. As mudanças de que falamos concretizam-se através de uma aposta, por parte dos docentes, no desenvolvimento curricular enquanto “processo de mediação e aproximação do currículo a cada realidade, respeitando os princípios e critérios gerais, mas adequando-os e recriando-os às características dessa mesma realidade, superando o seu entendimento como simples execução do Programa ou ma-



nual” (Alonso, L., 1995:143). A gestão do currículo conduz a uma organização do trabalho docente com ênfase na cooperação e na reflexão sobre a acção. Reflexão esta que “tem uma função crítica que questiona a estrutura conceptual do conhecimento em acção” (Schon, 1992:38).

Considera-se então que na construção de uma *Escola para Todos* “o sucesso da integração dependerá do desenvolvimento de programas de formação para professores que promovam a aquisição de novas competências de ensino, que lhes permitam ser responsivos às necessidades educativas das crianças, e o desenvolvimento de atitudes positivas face à integração” (Correia, L., 1999).

O autor Carr (1993:11), citado por Alonso, L., (2000:63), vai mais longe e enfatiza que o “desenvolvimento profissional constrói-se através de uma processo de investigação no qual os professores reflectem sistematicamente sobre a sua prática, utilizando os resultados dessa reflexão ao serviço do ensino. Ao relacionar esta ideia do “professor investigador” com a análise da “profissionalidade”, Stenhouse foi capaz de demonstrar que o desenvolvimento profissional requer que os professores disponham de oportunidades e recursos para estudar a sua própria prática através da reflexão sistemática e da investigação”.



1 - O espaço de encontro e de formação

Os docentes envolvidos na implementação dos currículos alternativos dos alunos ao abrigo do DL 319/91, matriculados nesta escola¹, organizaram um espaço de encontro regular para partilha de experiências e de saberes, para definir e articular iniciativas e estratégias, bem como elaborar instrumentos de suporte à intervenção, norteados pelo princípio de que o trabalho colaborativo, o trabalho em equipa, ajudaria a estruturar e a implementar acções curriculares mais coerentes e significativas e ainda, a melhorar as práticas na sala de aula. E assim, deram um passo em frente para aprenderem uns com os outros, para se apoiarem, debaterem, reflectirem, e juntos desenvolverem iniciativas adequadas às situações e problemas concretos².

A primeira iniciativa aconteceu em Outubro, ou seja, um mês depois de iniciado o ano lectivo, já com todos os professores colocados, e permitiu que se equacionassem algumas preocupações emergentes do contacto com os estes alunos e se gizassem linhas de acção. Nesse momento, apontaram os docentes, após uma discussão em grupos restritos, como dificuldades:

¹ Nesse ano, frequentavam a escola quatro alunos: dois no 5º ano; um no 6º ano e um no 7º ano. Todos eles, apresentavam dificuldades em ler, escrever e realizar operações algébricas, à excepção do aluno do 7º ano que não lia, nem realizava operações algébricas simples.

² Como defendem Cortesão, L. e Stephen, S., (documento policopiado s/ data e outras referências, p:380) neste tipo de trabalho há a possibilidade de acontecer formação, atendendo a que: “toda a aprendizagem é activa, partilhada, construída pelos próprios. Ora, desde há muito que se aceita que qualquer aprendizagem é favorecida pela existência deste tipo de situações em que o saber é adquirido por esforço próprio e não aceite de forma passiva”;

“os saberes anteriores dos actores sociais em formação são rentabilizados, vai-se construindo a formação **com** os saberes anteriores” (...)

“as pessoas se formam à medida que, reflectindo, estudando, analisando criticamente as situações e problemas, vão produzindo conhecimentos e construindo estratégias de intervenção” (...).



- ☞ Gerir os 90 minutos destinados a certas disciplinas;
- ☞ Motivar os alunos para as tarefas da sala de aula de modo a que se mantivessem concentrados;
- ☞ Gerir os diferentes ritmos de aprendizagem na sala de aula;
- ☞ Comunicar com alguns dos alunos, dados os seus problemas de comportamento (“birras”; “amuos”).

Estas dificuldades, em regra, eram sentidas pelos diferentes intervenientes, independentemente de os alunos estarem ou não integrados no grupo-turma e consideradas, por alguns, como o resultado de uma falta de experiência e de formação específica. Certos discursos enfatizavam esta situação:

(...) “eu vi-me um professor a ter que ensinar um aluno, cheio de dificuldades, de forma integrada, sem que eu tenha tido qualquer preparação prévia para aplicar uma metodologia diferenciada e adequada às suas necessidades” (Azenha, M., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*)

(...) “quando comecei a trabalhar com a aluna, verifiquei que ela não conseguia ler praticamente nenhuma palavra, embora reconhecesse todas as letras. Percebi logo que não iria ser tarefa fácil e senti-me um pouco confusa e insegura” (Marques, L., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*)

Para muitos dos docentes, era a primeira vez que estavam implicados em projectos desta natureza, embora tivessem já vários anos de serviço lectivo, quer nestes níveis de ensino quer noutros, e, por isso, interrogavam-se, pondo questões acerca do que “fazer com estes alunos na sala de aula”, do “como envolvê-los nas actividades regulares das disciplinas onde estavam integrados”, do “porquê de um

desenho curricular tão próximo do currículo nacional”, do “porquê de determinadas disciplinas e não de outras”. As questões eram de facto muitas e as respostas insuficientes face aos problemas e, algumas delas, ainda apelavam a um trabalho de equipa que iria exigir grande disponibilidade e mobilização dos participantes.

Desta reflexão, ficou reforçada a importância dos docentes e de outros intervenientes, assumirem um papel mais “activo” que conduzisse à construção de um projecto flexível, coerente e ajustado às características e interesses dos alunos. Assim, acordou-se respeitar a matriz horária já definida, podendo, no entanto, proceder-se a ajustes que não implicassem modificações profundas e iniciar o trabalho para a configuração de currículos integrados³.

Nos encontros seguintes, os docentes reflectiram sobre as suas práticas, pondo em comum situações vividas, discutiram princípios e sugestões a adoptar, bem como analisaram diversos documentos, nomeadamente processos individuais dos alunos, fichas de caracterização de alunos com Necessidades Educativas Especiais, registos de avaliação, planos de acção. Clarificaram ainda certos conceitos, debruçando-se sobre alguns artigos que abordavam a problemática do currículo e do desenvolvimento curricular.

Em resultado destes momentos de partilha e de trabalho em comum, elaboraram-se instrumentos de recolha de informação que permitiram uma melhor caracterização dos alunos, ajustaram-se as diferentes planificações elaboradas por cada docente e estruturaram-se planos integrados a curto prazo, quer a partir dos conteúdos de uma dada disciplina, quer de um tema global tratado na Área de Projecto.

³ Curiosamente, os docentes, ao fazerem uma avaliação do processo, depois de volvidos vários meses de trabalho conjunto, referiram este primeiro contacto como o mais importante pelo facto de terem posto em comum os seus problemas e terem percebido que afinal tinham preocupações semelhantes.





A concretização destas iniciativas deu origem a que as actividades na sala de aula fossem conduzidas de um modo mais articulado e se tornassem ainda mais significativas para os alunos. Assim, por exemplo, algumas das tarefas propostas na aula de Matemática eram aproveitadas e exploradas, com valorização de outras dimensões, pelos professores de Ciências Naturais, de Inglês, de Educação Visual e Tecnológica, de Língua Portuguesa, de Informática, entre outros, no intuito de reforçar, aprofundar e interligar saberes, levando os alunos a adquirir as competências consideradas essenciais.

É de referir também que todo este trabalho deu origem a que os alunos - autores e co-autores - desenvolvessem, junto dos seus colegas de turma, acções práticas para exemplificar modos de utilização de materiais produzidos nos seus contextos de aprendizagem, o que contribuiu para uma melhoria da sua auto-estima, da relação e da aceitação da “diferença” no seio da comunidade escolar. Entre estas acções, destacam-se iniciativas realizadas, sob orientação dos professores, nas aulas de Língua Portuguesa e de Matemática do 5.º e 6.º anos de escolaridade, nas turmas a que pertenciam os alunos, bem como no Clube de Matemática e na Ludoteca.

As questões da avaliação dos alunos foram sendo entrecruzadas, desenvolvendo-se ao longo do ano e em momentos próximos dos previstos para a avaliação sumativa. Nesta matéria, os docentes adaptaram as fichas existentes na escola para distribuir aos Encarregados de Educação no final dos períodos, com a preocupação de não surgir um documento muito diferente do dos outros alunos, atendendo a que estes materiais seriam entregues numa reunião do Director de Turma com os pais dos alunos. Elaboraram também outros registos de carácter qualitativo que vieram enriquecer o processo individual destes alunos e permitir uma melhor compreensão da situação educativa. A problemática da



construção dos portfolios foi também objecto de uma análise, com uma tentativa de ensaio, enfatizando-se algumas das suas vantagens na avaliação e auto-avaliação.

Ao longo dos vários encontros, como já foi por nós referido, as discussões e as reflexões críticas centradas nas práticas, isto é, na acção e sobre a acção em curso, foram acontecendo regularmente, o que permitiu aos docentes encontrar, colectivamente, respostas mais adequadas para os problemas que iam surgindo com a concretização dos projectos-planos pré-configurados.

Deste modo, os projectos iniciais foram-se moldando e adaptando para se aproximarem das características dos alunos, incluindo os seus interesses, as suas motivações, saberes e necessidades. E, todo o processo se tornou mais vivo e dinâmico, com os docentes a encontrar caminhos e a estabelecer percursos em diálogo permanente com os alunos. Alguns destes planos que estruturavam e antecipavam a acção educativa, ao serem desenvolvidos, como já foi referido, implicaram os alunos na construção de materiais que pelas suas características didácticas passaram a constituir um suporte para futuras intervenções.

No final do ano lectivo, alguns dos docentes, ao fazerem as suas reflexões referiram:

(...) “fazendo uma ‘revisão’ destes meses de trabalho lembro-me das dificuldades do início. Não conhecia os alunos, não sabia o seu nível de aquisição de conhecimentos, os ritmos de aprendizagem eram diferentes, tornava-se difícil fazer a gestão dos noventa minutos da aula”. (...) “Começava então a possibilidade de uma planificação global de trabalho, que tinha em vista envolver todas as disciplinas o mais possível, numa linha orientadora, que era afinal o currículo destes alunos” (...) “lembrando do entusiasmo e empenho com que vi estes miúdos trabalhar, penso que conseguimos,



em conjunto, cumprir de forma positiva os nossos objectivos” (Torto, C., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*)

“A interdisciplinaridade e a planificação conjunta a pôr em prática foi um trabalho positivo e que se recomenda não só para estes alunos como também que se aplique a todos os alunos.(...) Por outro lado, através desta aprendizagem fomos verificando que estes alunos se poderiam ‘integrar’ no grupo/turma, mesmo realizando outras tarefas” (Santos, A., e Aguilár, C., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*)

(...) “devo confessar que, apesar de me ter sentido por vezes um pouco triste e frustrada por nem sempre as coisas correrem como eu idealizava, sinto que ajudei a aluna e aprendi com ela” (Marques, L., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*)

(...) “os trabalhos mais práticos são, no meu ponto de vista, aqueles que melhor se adequam a este tipo de alunos” (Rocha, R., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*)

(...) “os alunos ajudaram-se entre si. (...) o aluno utilizou os seus conhecimentos sobre computadores pondo não só o seu computador pessoal ao dispor dos colegas (...), como solucionando situações problemáticas do dito computador” (Lapo, A., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*)



2 - Os materiais produzidos

Em resultado das acções que os docentes foram planificando e desenvolvendo de um modo integrado, produziram-se diversos materiais com a implicação dos alunos. As actividades propostas foram seleccionadas e compaginadas de modo a procurarem articular saberes considerados essenciais e de utilidade na vida prática com interesses próprios dos alunos. Assim, os alunos envolveram-se com entusiasmo nas tarefas e *aprenderam fazendo*, adquirindo competências a diversos níveis. E, de tal forma estas iniciativas tiveram acolhimento junto dos alunos que eles passaram a rejeitar as que não faziam apelo a situações práticas. Diz um dos docentes que:

“Sempre que a aluna era colocada em situação de aula formal esta revelava alguma agressividade e relutância por este tipo de aula” (Ferreira, J., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*)

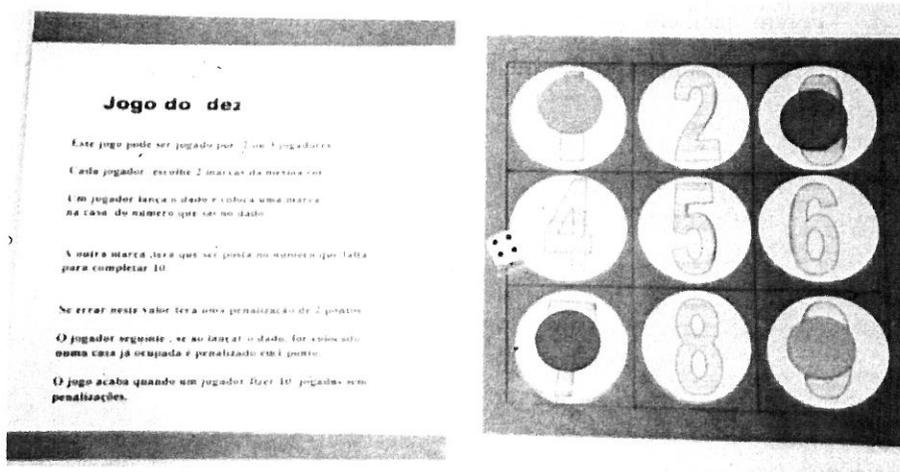
Foram também, como é óbvio, produzidos materiais específicos pelos docentes, nomeadamente fichas de informação e de avaliação.

2.1 - Trabalhos dos alunos realizados no contexto da sala de aula

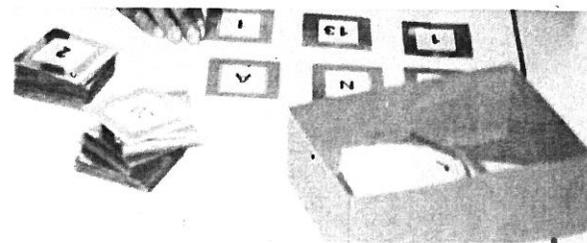
Dos vários trabalhos realizados e que permitiram uma maior autonomia dos alunos, destacamos:

Jogo do dez

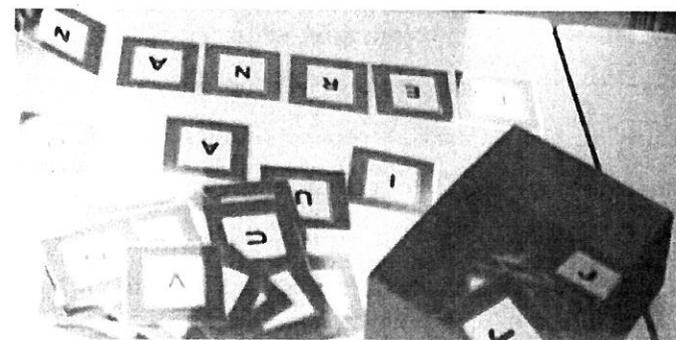
“Tem como finalidade usar a subtracção. É jogado com um dado e duas marcas por cada jogador, que são colocadas num tabuleiro numerado e que se complementam de forma a dar o valor 10. Foi criado pelos alunos, quando aprenderam a subtrair”. A sua concepção aconteceu na sala de aula de Matemática, sob orientação da docente responsável e em articulação com os professores das disciplinas de Língua Portuguesa e Informática.



Letras e Números

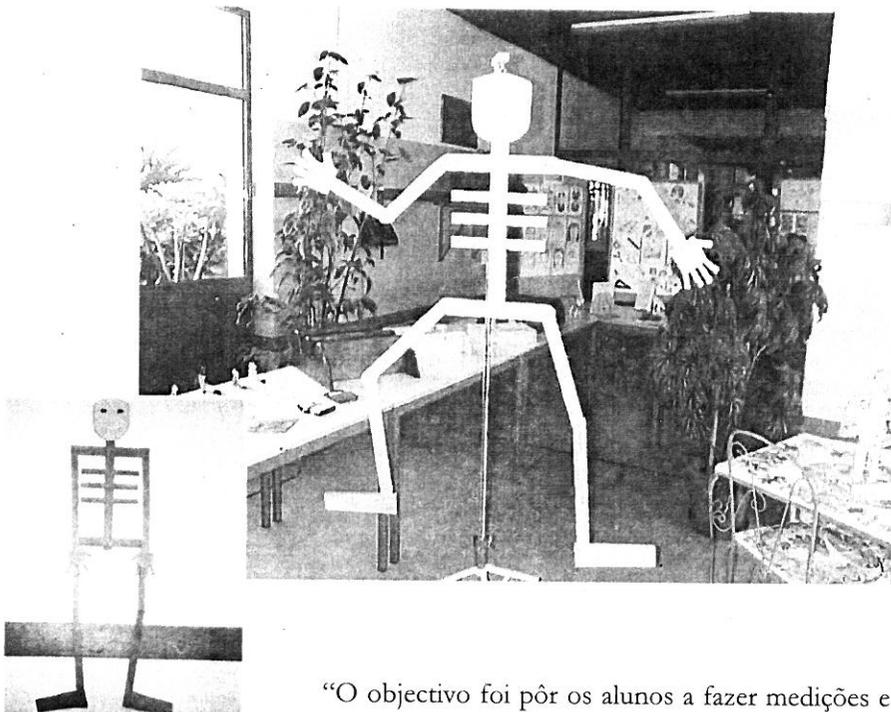


“Tem como finalidade procurar estratégias diferentes para efectuar um cálculo, que deverá ser cálculo mental”⁴. É constituído por letras e números, representando cada letra um valor numérico. É jogado individualmente e/ou em grupo, devendo os alunos formar palavras e calcular o valor numérico dos vocábulos escolhidos. Também se pode optar por utilizar as letras e os números separadamente e alargar o seu âmbito de aplicação a outros contextos, nomeadamente nas salas de aula de Língua Portuguesa e de Língua Estrangeira. Tem ainda como finalidade levar os alunos a escrever correctamente e a formar frases num registo mais lúdico.



⁴ Torto, C., 2002, in Documento de Reflexão Crítica

Esqueleto articulado em cartolina e madeira



“O objectivo foi pôr os alunos a fazer medições e a registá-las, utilizando a fita métrica, o metro e a régua”⁵.

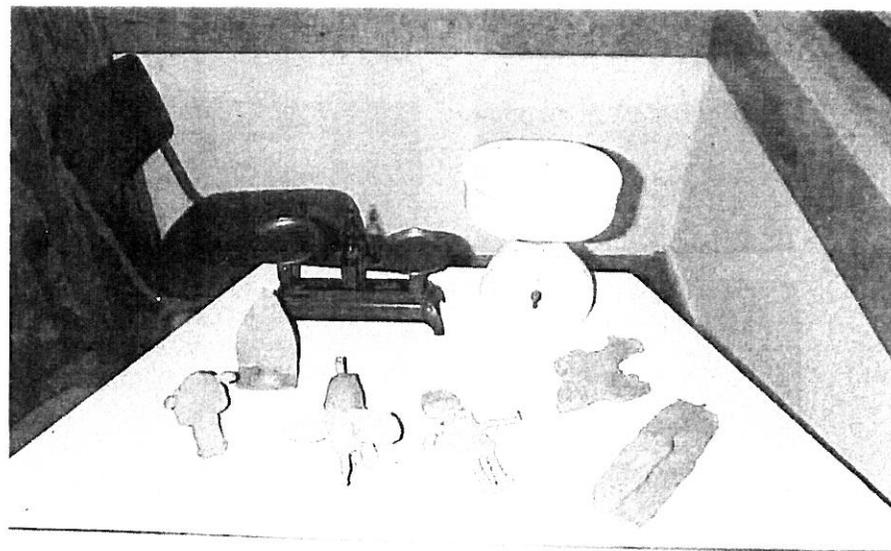
Inicialmente, o registo deu origem à construção de um esqueleto articulado em cartolina, com as medidas correspondentes às de um aluno. Este material foi configurado na sala de aula de Matemática e aproveitado/explorado quer pelos docentes de Inglês, de Ciências da Natureza e de Educação Visual e Tecnológica (EVT). Em EVT foi (re)construído o esqueleto em madeira, respeitando as medidas do modelo de cartolina.

⁵ Torto, C., 2002, *in* Documento de Reflexão Crítica

Pesos em plasticina

“O objectivo foi ensinar os alunos a usar massas marcadas e a construir as suas próprias massas marcadas, para perceberem, também, que a forma do objecto não altera o seu peso. As massas foram construídas em plasticina com a forma de animais estudados por eles em Ciências da Natureza. E, com este trabalho aprenderam a utilizar a balança automática e a balança de pratos”⁶.

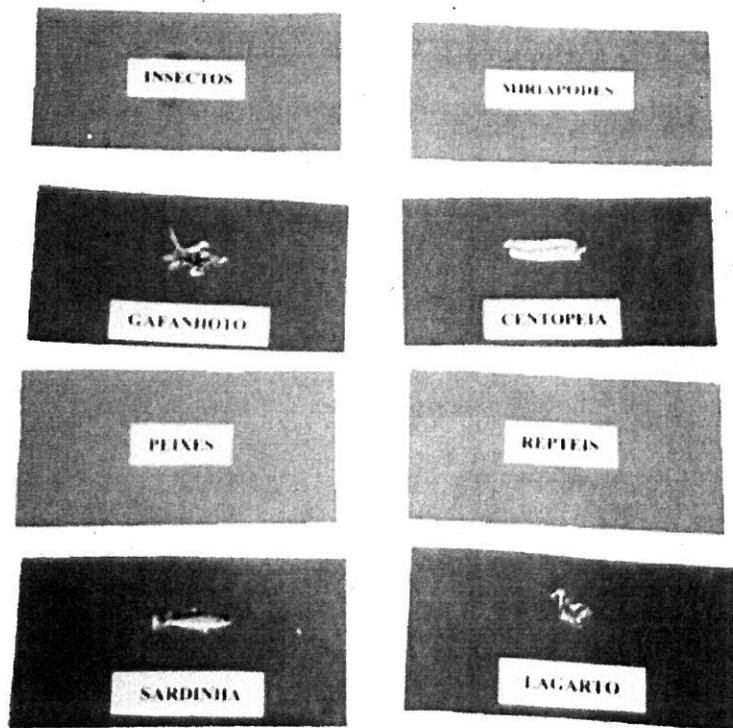
A actividade foi realizada durante as aulas de Matemática, aplicando os alunos conceitos abordados nas aulas de Ciências da Natureza, nomeadamente os da forma e do revestimento do corpo dos animais.



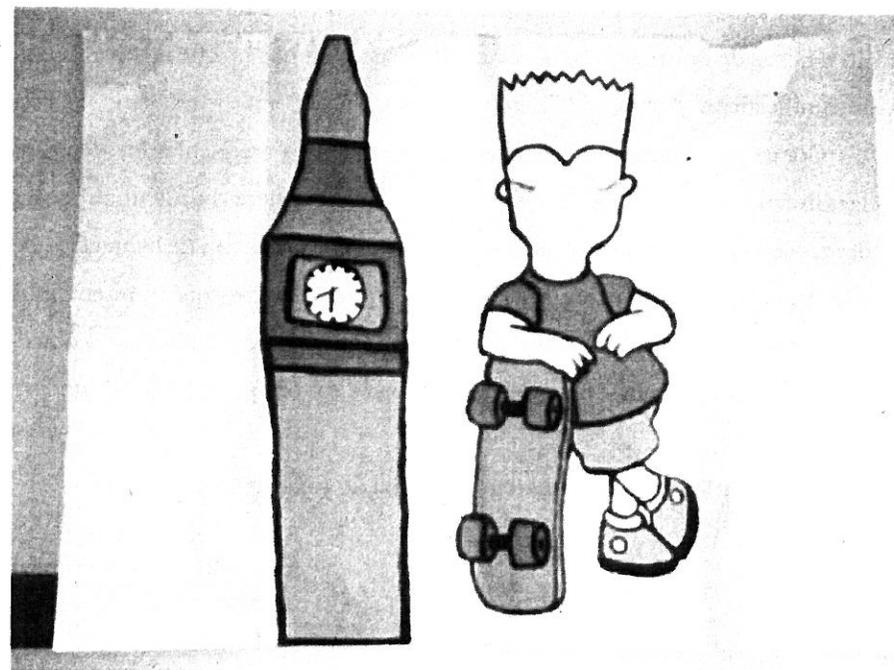
⁶ Torto, C., 2002, *in* Documento de Reflexão Crítica

Jogo dos Seres Vivos

Este jogo foi construído pelos alunos, a partir de nomes de seres vivos que conheciam, organizando-os em classes, sob orientação dos docentes de Língua Portuguesa, de Ciências da Natureza e de Informática, e envolveu um trabalho de pesquisa, de selecção e de elaboração de materiais. Pode ser utilizado em diferentes contextos e servir de motivação para aperfeiçoamento e aprofundamento de conhecimentos. As regras do jogo também foram definidas com a ajuda dos docentes implicados.



Cartaz Photoshop



Este cartaz construído em papel de cenário por um dos alunos, com o objectivo de ser integrado numa festividade da comunidade local (Festa de S. Marcos), foi desenvolvido sob orientação da docente de Inglês e com a ajuda da professora de Educação Visual. Permitiu “recapitular as cores e, também, realçar um monumento inglês, ou seja, o Big Ben e uma figura carismática americana, sendo ela, Bart Simpson”⁷ (Santos, C., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*).

⁷ Foi utilizada a técnica da projecção da imagem com auxílio de um retroprojector e tendo por base o modelo do desenho a executar.

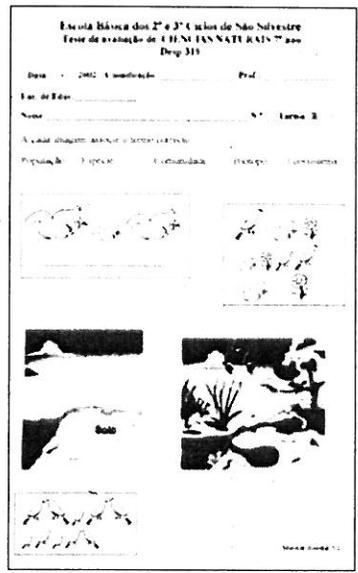
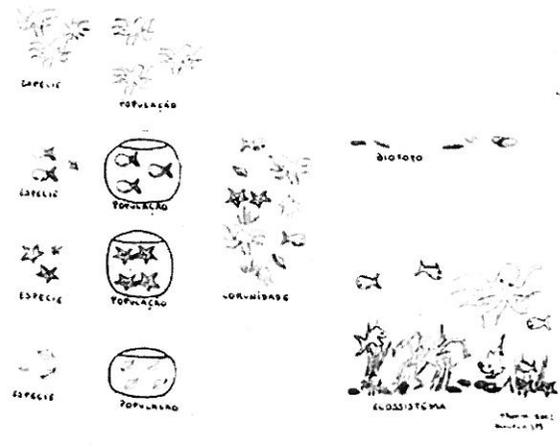
2.2 - Trabalhos específicos concebidos pelos docentes

Dos vários trabalhos realizados, nomeadamente planos orientadores da acção e fichas de informação e de avaliação, seleccionámos os que nos pareceram mais significativos.

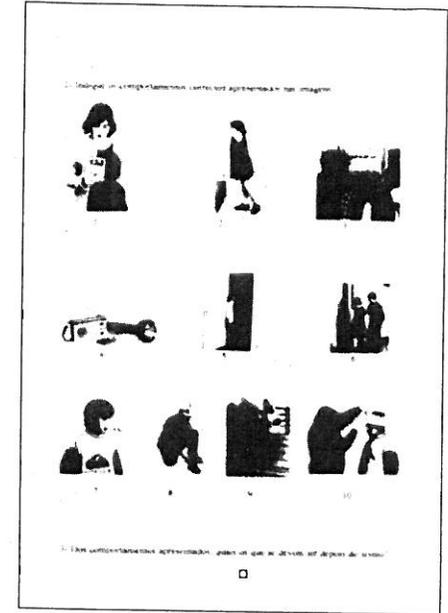
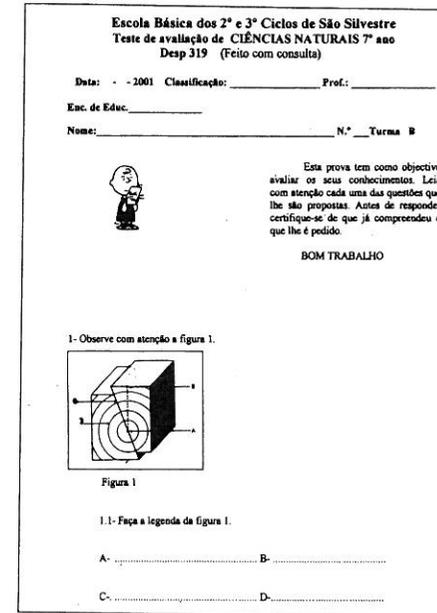
Como já referimos anteriormente, estes alunos frequentavam determinadas disciplinas integrados no grupo turma, havendo necessidade de proceder a adaptações, nalguns casos bastante significativas, de objectivos, de conteúdos, de metodologias e de critérios de avaliação. E, é neste contexto que apresentamos documentos modificados, específicos para estes alunos, construídos com o objectivo de melhorar a compreensão de certos saberes em ensino-aprendizagem.

Fichas informativas e testes de avaliação (exemplos)

Tema: *Componentes de um ecossistema*



Tema: *Sismologia*

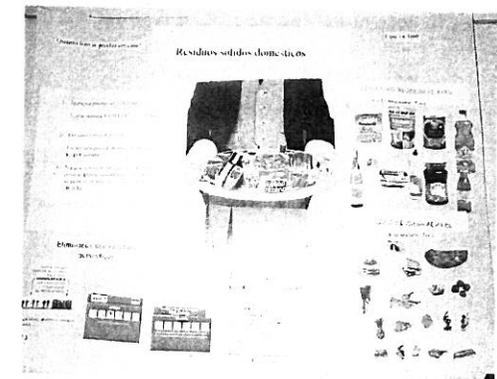


Esboço (incompleto) de uma planificação mensal e produto da concretização desse plano

Planificação das actividades para o mês de Abril

Tema: "Resíduos sólidos urbanos"
Língua Portuguesa.

Disciplinas	Actividades
Português	Pesquisa em revista de materiais biodegradáveis e não biodegradáveis; Tratamento das imagens recolhidas (colagem dos materiais e legendas das imagens).
Inglês	Legendar figuras
Matemática	Pesagens
AVD	Elaborar capa de apresentação do trabalho
EV	Mantém o cumprimento da planificação (Noções Elementares de Geometria)
CN	Mantém o cumprimento de planificação e acompanha o programa da turma (Factores Abióticos)
EF	Acompanha o programa da turma





3 - A voz dos práticos em jeito de conclusão

Para concluirmos apresentamos alguns discursos que traduzem, em parte, o processo vivido. Deste modo,

consideraram-se como princípios que:

- A intervenção educativa deve partir do "pressuposto de que todas as crianças aprendem e evoluem de acordo com as características particulares e individuais de cada uma" (Resende, P., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*);

- (...) "há uma outra realidade que transcende a escola, que é todo o ambiente sócio-cultural e afectivo dos meios em que os meninos estão inseridos (...) e que condicionam" (Neves, J., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*);

observaram-se os alunos envolvidos nas tarefas com a intenção de melhor organizar o processo de ensino/aprendizagem:

- "Era visível a sua realização durante a execução dos trabalhos e notória a sua satisfação quando elogiávamos o seu 'jeito' para o que fazia" (Valente, J., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*);

- Quando a aluna "verificava que não conseguia resolver alguma actividade, solicitava ajuda" (Santos, M, e Aguilar, C., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*);

apresentaram-se e discutiram-se os problemas:

- "Notou-se desde logo que a predisposição da aluna para novas aprendizagens dependia em parte do seu humor e estado de espírito" (Ferreira, J., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*);

- "senti dificuldades na integração do aluno em algumas actividades, principalmente nos jogos Desportivos Colectivos" (Aguilar, C., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*);

(re)definiram-se estratégias de actuação a desenvolver quer no contexto da sala de aula quer do apoio pedagógico:

- (...) "queria começar por referir algumas dificuldades que tive ao trabalhar com alunos com níveis escolares, idades e problemas diferentes. Essas dificuldades passaram por uma reestruturação permanente das planificações para eles elaboradas" (Rocha, R., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*);

- "A metodologia adoptada, em que o papel interactivo da aluna e o seu ritmo de aprendizagem foram sempre respeitados e em que foram propostos trabalhos propiciadores de uma aprendizagem atraente" (Gonçalves, C., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*);

estabeleceram-se formas de trabalho e meios de avaliação:

- "O aluno foi avaliado segundo os objectivos mínimos definidos atendendo às suas características" (...) "realizou testes com consulta, tendo aderido e obtido resultados satisfatórios. Os materiais e fichas de trabalho que utilizou eram simples, na sua composição e redacção, adequando-se deste modo ao perfil cognitivo do aluno" (Barros, N., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*);

- "Adquiriu algumas competências que lhe permitem resolver problemas/tarefas da vida diária como bordar, tricotar, costurar e organizar materiais e tarefas" (Miraldo, T., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*);

partilharam-se experiências e construíram-se conhecimentos:

- "Este espaço de encontro permitiu "enriquecer os meus conhecimentos, com vista a inserir estes alunos no contexto global da turma e a formá-los no sentido de uma aprendizagem contínua" (Freitas, A., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*);

contou-se com o apoio do órgão executivo da escola:

- “como vice-presidente do Conselho Executivo, responsável pela Coordenação dos Currículos Alternativos, tentei reunir as condições necessárias para que a articulação entre Órgão de Gestão, Docente dos Apoios Educativos e Directores de Turma, fosse o mais eficaz possível” (...) “aplaudi vivamente” esta iniciativa (Duarte, O., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*).

E, assim:

- “Se para estes alunos, saber falar, ler, escrever e contar possa ser fundamental, cabe à Escola proporcionar-lhes, como complemento, algo que lhes diga mais, que lhes chame a atenção e que lhes perspective um futuro como cidadãos de pleno direito, integrados socialmente e o mais importante: realizados profissionalmente. Tentámos contribuir para isso” (Barreiros, M., 2002, *in Documento de Reflexão Crítica*).

Considerações finais

A voz dos práticos, ou melhor dos actores do terreno, diz-nos, em nossa opinião, o quanto foi importante trabalhar em colaboração, ao longo de um ano lectivo, para uma melhoria da intervenção educativa com estes alunos que apresentavam problemas cognitivos. Diz-nos também, que foi possível integrar com sucesso jovens com estas características nas diversas turmas, porque os docentes desejaram assumir um papel “activo” e “decisor” na construção dos “projectos curriculares de turma”.

E, se em determinadas disciplinas estes jovens tiveram ainda que sair da sua turma de modo a realizarem, em pequeno grupo, actividades diferentes das “programadas” para os seus colegas, devemos, enquanto profissionais da educação, reflectir criticamente sobre este assunto de forma a romper com acções rotineiras e “lutar” no sentido de uma escola **Inclusiva**, onde a versatilidade do currículo nos permitirá adequar os vários elementos curriculares. Como diz Roldão, M., (1999:54) “adequar é agir sobre algo (currículo)” e especificamente “para alguém (sujeitos)”. Esta adequação de que nos fala a autora não é para empobrecer o currículo, mas sim para o tornar mais significativo e coerente face à diversidade e heterogeneidade de jovens que temos nas nossas salas de aula, bem como para enfatizar a necessidade de estabelecermos uma ruptura com a questão do “destinatário imaginário”.

Neste registo, atrevemo-nos a dizer que se estes alunos não estão nas salas de aula a tempo inteiro, caminhando lado a lado com os seus pares, se deve a constrangimentos vários que estão ligados com a nossa actuação num passado recente, onde o papel que nos era “imposto” tinha características que nos aproximavam de meros “executores” de um currículo prescrito – configurado



por “peritos” a nível nacional. No entanto, a situação educativa parece ter mudado com a chamada “reorganização curricular” do ensino básico e, na nossa perspectiva, como já o dissemos anteriormente, estão agora reunidas as condições essenciais para transformarmos os nossos contextos de acção em ambientes **Inclusivos**, onde cada aluno tem lugar. A questão que se torna pertinente colocar é se, nós docentes, estamos e/ou queremos assumir outros papéis e mudar a organização da sala de aula para atender à diversidade e pôr de lado o “ensinar a todos como se fosse um só”.

A nossa experiência diz-nos que a resposta a esta questão é possível, desde que suportada por legislação adequada⁸ e por apoios efectivos aos actores do terreno, nomeadamente da tutela educativa, sem esquecer que as mudanças têm um tempo para se afirmarem e se enraizarem. As redes de apoio entre escolas deveriam ser incentivadas, tal como o trabalho dos docentes que muitas vezes é esquecido e pouco valorizado por quem de direito.

Não temos dúvidas de que muitos “sonhos” dos professores e de outros intervenientes se esvanecem, por vezes, devido ao excessivo “peso” da burocracia. A este propósito diz Pacheco, J., (2002:112) “reflectamos nos caminhos que estamos a tomar. Tenho detectado sinais inquietantes que me fazem pensar que estamos a caminhar por atalhos onde a racionalidade burocrática espreita em cada esquina, quando deveríamos estar a abrir amplas avenidas.

Já a Lei de Bases dizia que em primeiro lugar está a pedagogia. Rima e é verdade”.

⁸ O Decreto-Lei n.º 319/91 de 23 de Agosto já deveria ter sido alterado, no sentido de acabar com o currículo alternativo e de atribuir aos docentes um papel mais activo em todo o processo, nomeadamente na questão da elaboração dos “Planos Educativos Individuais” que só são da responsabilidade de uma equipa composta por professores quando as escolas não estão dotadas de psicólogos. Entendemos que todo o trabalho deve ser multidisciplinar e não assentar numa divisão entre a concepção, a aplicação, o desenvolvimento e a avaliação.



Voltando a focar a nossa atenção no que aconteceu na nossa escola com a “oficina de formação” e no trabalho que tem vindo a emergir nos anos seguintes (pois a iniciativa continuou, embora apenas com alguns dos professores, em resultado do sistema de concursos nacionais), entendemos que a formação centrada nos problemas das escolas é um excelente recurso para aperfeiçoar saberes, discutir as acções com base em referentes teóricos, transpor para as salas de aula dinâmicas suportados por um trabalho colaborativo e, acima de tudo, porque dá a possibilidade aos docentes de trocarem experiências e de adquirirem conhecimentos através das reflexões/análises das suas práticas.

Muito trabalho tem sido feito e a criatividade não cessa! As opiniões de todos são bem-vindas, mesmo daqueles que não estão nas salas de aula, pais, auxiliares de acção educativa e outros parceiros, tendo-se gerado na escola um clima de bem estar e de abertura que permite a consideração/integração dessas perspectivas nas dinâmicas quotidianas.

A atitude dos docentes e de toda a comunidade mudou para com estes alunos e hoje temos até meninos multideficientes, mas que são vistos e tratados com muita atenção e carinho, sem qualquer discriminação, procurando a escola envolvê-los em actividades adequadas a si mesmos.

Por último, citando Canário, R., (1994:15), “os Centros de Formação das Associações de Escolas constituem, potencialmente, dispositivos permanentes de formação contínua, contextualizados e orientados para o desempenho de um papel de apoio externo ao desenvolvimento organizacional dos estabelecimentos de ensino, inscrevendo-se no quadro de uma estratégia de formação ‘centrada’ na escola”.

E afinal foi isto que aconteceu! e que contribuiu para a mudança e inovação.



Bibliografia

Alonso, L., 2000, “A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e prática”, in *Revista de Educação*, vol.IX, nº 1, Lisboa: Departamento de Educação da F.C da UL.

Barroso, J., Canário, R. , (1999). *Centros de formação das associações de escolas. Das expectativas às realidades*. Lisboa: IIE

Correia, L., 1999, *Alunos com necessidades educativas especiais*, Porto: Porto Editora, documento policopiado s/ paginação

Cortesão, L., e Stephen, S., (s/ data), “a possibilidade de ‘acontecer’ formação: potencialidades da investigação-acção”, documento policopiado s/outras indicações

Pacheco, J., 2001, *Quando eu for grande quero ir à Primavera e outras histórias*, Porto: PROFEDIÇÕES, 2ª Edição

Roldão, M., 1999, *Gestão Curricular – Fundamentos e Práticas*, Lisboa: ME

Schon, D., (1992), *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Madrid: Paidós/MEC

SÉRIE **Cadernos da Formação** - **7^o**