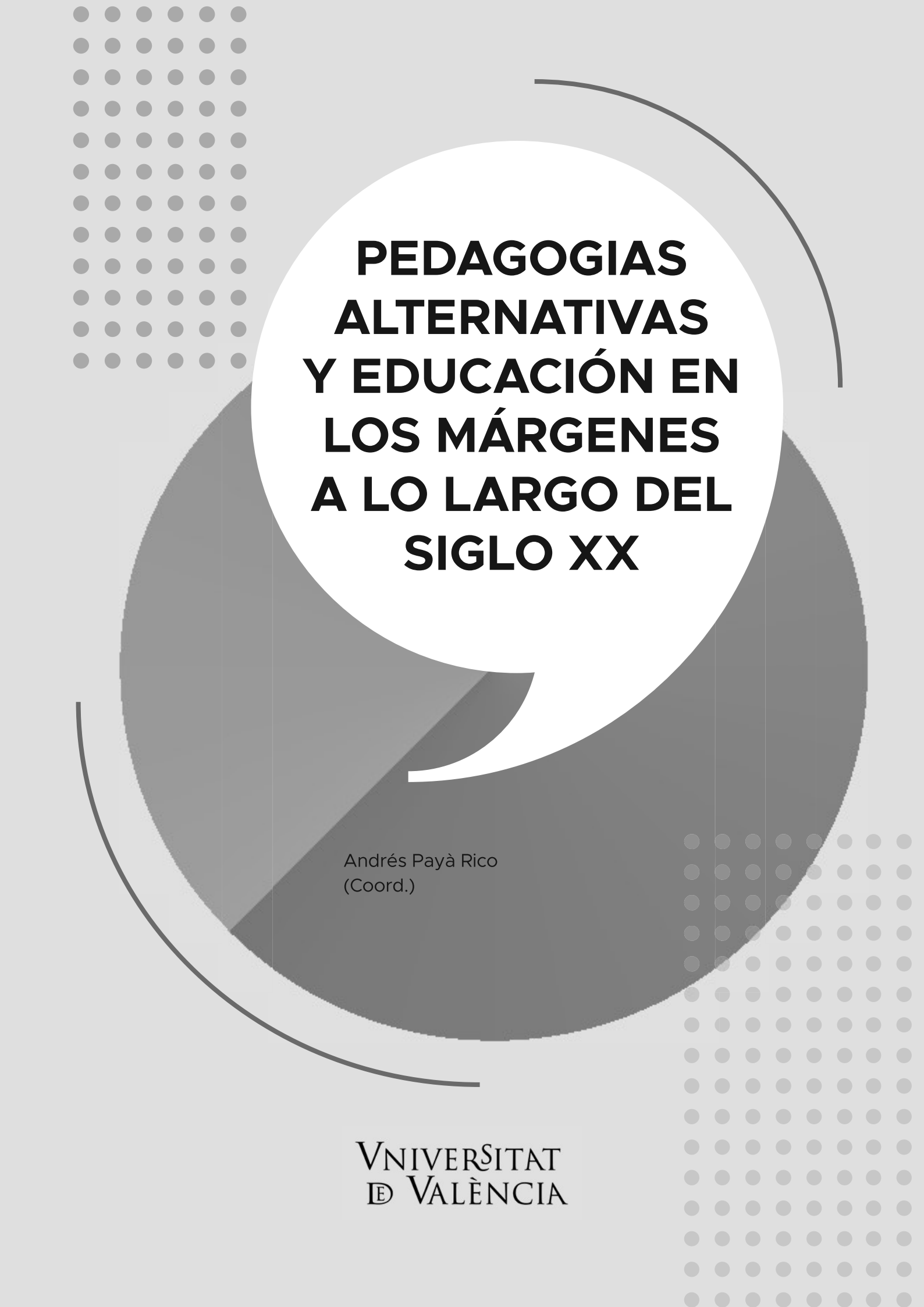




PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS Y EDUCACIÓN EN LOS MÁRGENES A LO LARGO DEL SIGLO XX

Andrés Payà Rico
(Coord.)

VNIVERSITAT
E VALÈNCIA



La edición de esta obra ha sido posible gracias a la financiación de la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital de la Generalitat Valenciana a través de las subvenciones para la organización y difusión de congresos, jornadas y reuniones científicas, tecnológicas, humanísticas o artísticas de carácter internacional (CIAORG 2021)

*PEDAGOGIAS ALTERNATIVAS Y EDUCACIÓN
EN LOS MÁRGENES A LO LARGO DEL SIGLO XX*

Andrés Payà Rico (Coord.)

Edita: Universitat de València, 2022

ISBN: 978-84-9133-479-8

DOI: <http://dx.doi.org/10.273/PUV-OA-479-8>



Aquesta obra està sota una Llicència Creative Commons Reconeixement-NoComercial-SenseObraDerivada 4.0 Internacional.

O projeto CRESCER (1996-1999) e a prática de uma pedagogia diferenciada. Um estudo de caso

Luís Mota, António Gomes Ferreira y Carla Vilhena

Universidade de Coimbra

A presente comunicação remete-nos para uma experiência pedagógica alternativa em estabelecimentos de ensino de escolaridade básica, no centro de Portugal, inserida nas dinâmicas educativas de final do século XX, marcadas por uma perspetiva generosa da educação e do seu papel ao longo da vida. Enfatize-se que os debates educativos em Portugal, na década de noventa do século passado, ocorreram num contexto de mudanças sociais e culturais profundas onde se afirmava a sociedade do conhecimento e da globalização, e acompanharam a agenda internacional registando-se a presença de orientações de diversas organizações internacionais – e.g., UNESCO, OECD. Ao longo da década de 90, de resto, acentuaram-se os novos desafios à escola, que se desejava para todos, bem como aos professores, no sentido de incorporarem práticas pedagógicas de inclusão.

Na realidade, após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, em 1986, a efetivação da escolaridade obrigatória constituiu o foco das políticas educativas em Portugal, tornando-se central o combate ao abandono e ao insucesso escolar. No período entre 1987 e 2002, identificam-se duas fases, a primeira caracteriza-se por programas integrados de fomento da procura escolar com a presença de questões como o acesso e o alargamento da rede escolar. Ao nível do combate ao insucesso prevalecem as preocupações com o estímulo aos apoios sociais e o suprir das dificuldades económicas das famílias – e.g., leite escolar. Na segunda fase, o cumprimento do objetivo de escolarização aos 14 anos compaginado com a mudança de ciclo político, em 1995, traduziu-se na alteração de orientação passando a prevalecer uma perspetiva de evolução de política educativa gradual, em detrimento do desvelo em reformas e nos grandes planos, e foca-se a atenção no processo ensino-aprendizagem (Álvares & Calado, 2014).

Na lógica do Programa Integrado de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE) (1987-1992) e enquadrado pelas recomendações da Conferência Mundial sobre Educação Para Todos realizada em março de 1990 com o patrocínio da UNESCO, UNICEF, PQNUD e Banco Mundial, e da Conferência dos Ministros da Educação da OECD, realizada oito meses mais tarde, é criado, por resolução do conselho de ministros (Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 19 de maio), o Programa Educação Para Todos tendo como horizonte o ano 2000 – PEPT2000.

O Programa perspetiva os objetivos que lhe estão cometidos e a sua estruturação em seis áreas de intervenção (Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91, de 19 de maio), no quadro de uma “conceção construtivista de educação e das aprendizagens significativas” (Ministério da Educação, 1993, p. 10), norteado por três conceitos-chave, o insucesso escolar, o abandono escolar e a educação para todos.

No âmbito destoutro e dos projetos de escola que sobre ele incidam, pretendia-se o fomento do sucesso educativo pela via de concretização de um conjunto de objetivos como o estabelecimento de

um programa docente respaldado em princípios, nomeadamente, a programação centrada na turma, a interpretação construtivista da intervenção pedagógica ou a perspetiva interdisciplinar do currículo, a promoção do acompanhamento educativo dentro e fora da sala de aula, o desenvolvimento institucional que possibilite uma adequação organizativa à concretização dos princípios formulados nos projetos e, finalmente, a promoção da autoformação como reflexão sobre a prática educativa (Ministério da Educação, 1993).

Os projetos de “escola para todos” podiam, neste contexto, combinar diferentes atividades, seja no plano da auto-observação com recurso ao Observatório de Qualidade – estrutura do programa que pretendia fomentar a autoavaliação nas escolas –, no desenvolvimento das componentes locais e regionais dos currículos e/ou no investimento das relações com o meio. Os projetos, que os estabelecimentos de ensino poderiam candidatar anualmente, revestiam-se de duas modalidades, intervenção local ou estudos contextualizados com vista à sua implementação (Ministério da Educação, 1993).

O PEPT 2000 desenvolveu uma atividade editorial que possibilitou a difusão de conhecimento técnico e científico sobre temas de pedagogia, didática, organização e gestão escolar, bem como a partilha de boas práticas. Merecem especial destaque, na coleção Cadernos PEPT, os volumes dedicados às componentes locais e regionais do currículo (Pacheco, 1995; Lima, 1993), atendendo, especialmente, ao facto de o Programa as reputar de centrais e ter seleccionado o currículo – lido como projeto em construção – como área de intervenção dos projetos locais “A Escola É Para Todos”, a par da atenção dispensada à pedagogia diferenciada (Boal, Hespanha, & Neves, 1996). Como explicitava Márcia Trigo:

“Neste enquadramento teórico-prático, o espaço **local** e **regional** da organização-escola transforma-se ele próprio, num conteúdo curricular a privilegiar enquanto fonte e raiz de **saberes instrumentais**, indispensáveis à descoberta e construção de uma **Pedagogia Diferenciada**, centrada na identidade pessoal e cultural de cada criança, valorizando e potenciando esses **saberes diferentes**, esse **ser-se diferente**. Esse **estar-se/comportar-se/expressar-se** de forma diferente” (Trigo, 1993, p. 3)¹.

No que tange ao currículo e à pedagogia diferenciada, dimensões centrais para os projetos “A escola é para todos”, como a coordenadora do PEPT aqui deixa evidente, é reforçada por meio de diploma legal a estrutura curricular e a organização técnica e pedagógica do processo ensino aprendizagem. A tutela, por meio de despacho 178-A/ME/93 (de 30 de julho), reorganiza o quadro normativo referente a atividades e medidas de apoio educativo. O referido documento legal institui, entre outros, o ensino diferenciado e a avaliação formativa, os grupos de nível de carácter temporário, os programas de compensação e actualização, os programas de tutoria e os currículos alternativos. Um esforço que evidenciava a preocupação das iniciativas de política educativa com os processos de ensino-aprendizagem e a definição das bases para a mobilização de metodologias de pedagogia diferenciada.

Na sequência da mudança de ciclo político, promoveu-se um processo de reflexão participada sobre os currículos do ensino básico, constituindo-se num debate alargado que mobilizou as escolas no decurso do ano letivo de 1996-1997. Na sua continuidade o então Departamento da Educação Básica iniciou, no ano letivo de 1997-1998 e que se prolongaria pelo ano letivo seguinte, o projeto de gestão flexível do currículo (Despacho n.º 4848/97, de 30 de julho), enquadrado no âmbito do regime da autonomia, administração e gestão das escolas (Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio). O projeto de gestão flexível do currículo visava:

¹ Negrito de acordo com o original.

“[...] promover uma mudança gradual nas práticas de gestão curricular nas escolas do ensino básico, com vista a melhorar a eficácia da resposta educativa aos problemas surgidos da diversidade dos contextos escolares, fazer face à falta de domínio de competências elementares por parte de muitos alunos à saída da escolaridade obrigatória e, sobretudo, assegurar que todos os alunos aprendam mais e de um modo mais significativo” (Despacho n.º 9590/99, 14 de maio, p. 7217).

Na avaliação evidencia-se o facto de ser a primeira vez que se regista na história do ensino em Portugal “a intenção de produzir mudanças estruturais de fundo que põem em causa o núcleo duro das invariantes organizacionais da escola, apontando para um novo paradigma de currículo, de profissionalidade docente, do papel do aluno e da própria escola” (Alonso (Coord.), Peralta, & Alaiz, 2001). A experiência culminou com a reorganização curricular do ensino básico (Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro), com a adoção da noção de currículo nacional, centrado na definição de competências gerais, e o aparecimento, no desenho curricular, de novas áreas curriculares não disciplinares que eram, em larga medida, contraditórias com alguns dos projetos de gestão flexível desenvolvidos e sem respeitar a experiência de professores e a autonomia dos estabelecimentos de ensino.

De realçar neste período, ainda, um projeto significativo desenvolvido sob os auspícios da UNESCO e da ação do seu departamento de Educação Especial, que se iniciou no encontro na Universidade de Bolonha, em 1985, versando a integração de alunos com necessidades educativas especiais nas escolas e classes regulares. Do processo resultaram um Conjunto de Materiais para a Formação de Professores (Teacher Education Resource Pack – Special Needs in the Classroom) que procuravam responder à necessidade de estender a escolaridade a todas as crianças, integrar crianças com deficiência nas escolas regulares e elevar o nível de formação de professores como meio de alcançar as duas primeiras prioridades. Portugal acompanhou o seu desenvolvimento desde o início, contudo, só em 1995, por iniciativa do Instituto de Inovação Educacional, corporizou a sua participação com o projeto, de âmbito nacional, *Escolas Inclusivas* que tinha como objetivos gerais promover o desenvolvimento de experiências de inovação de um conjunto de escolas do país, promover a capacitação de formadores de professores, incentivar e apoiar, a partir da aplicação do conjunto de materiais percursos de pesquisa em grupo sobre experiências pedagógicas dos professores envolvidos e das suas escolas e avaliar o impacto das experiências realizadas nas escolas envolvidas. No projeto, para além da equipa do Instituto de Inovação Educacional, participaram um conjunto de instituições de ensino superior e de professores e escolas dos diferentes níveis de escolaridade básica (Costa, 1998).

É neste contexto que surge o projeto CRESCER, desenvolvido entre 1996 e 1999, no quadro dos projetos “A Escola é para Todos”, do PEPT2000, inicialmente numa articulação entre as Escolas E. B. 2,3 de Cantanhede e C+S Carlos de Oliveira (Febres, Cantanhede) e as escolas do 1º ciclo do ensino básico e, posteriormente, por alterações de condições do PEPT2000, decorreu apenas na Escola E. B. 2,3 de Cantanhede e nas escolas básicas do 1º ciclo, do concelho. O projeto possuía, em termos de gestão do currículo, duas vertentes, a pedagogia diferenciada, que era central, e o reforço curricular no 1º Ciclo nos domínios das Expressões Plástica e Musical, bem como nas línguas, o Francês e o Inglês, para as crianças do 4º Ano de escolaridade.

Esta comunicação constitui um recorte de um estudo mais vasto sobre o projeto CRESCER no qual se prevê a recolha dos testemunhos dos atores, professores e professoras, bem como alunos e alunas, e pretende revisitar, refletir e compreender globalmente a natureza do projeto e centrar-se na vertente de pedagogia diferenciada discutindo as suas dinâmicas de inovação (e/ou renovação) das práticas pedagógicas e equacionar a distância (ou o seu carácter marginal) da proposta aqui

consubstanciada para aquela outra que viria a ser normalizada ministerialmente em 2001, mas de igual modo procurar discernir como a organização e administração do(s) estabelecimento(s) de ensino tomou decisões no sentido de estimular a sua realização. Nesta perspetiva para além da legislação já aqui elencada e da literatura científica sobre a temática, sujeitam-se, a análise documental com recurso ao método crítico, os relatos de prática elaborados pelo corpo docente e a documentação do projeto, nomeadamente, relatórios anuais, os materiais pedagógicos produzidos, bem como os trabalhos elaborados pelos alunos e pelas alunas.

Da análise realizada à documentação, na pedagogia diferenciada a metodologia promovida assentava no trabalho da sala de aula (recurso a estudo autónomo e a projetos de trabalho) e à sua gestão democrática (Assembleia de Turma). O trabalho de projeto cumpria um conjunto de passos, desde a descodificação do programa em atividades/projetos, a organização de um banco de informação/documentação, a criação de um banco de material, a negociação com os alunos e a criação das condições necessárias à execução do trabalho de projeto, a negociação com os alunos dos projetos que desenvolviam em trabalho de grupo, pares ou individualmente, a elaboração de um contrato de trabalho de grupo e a utilização de guias de estudo e de guias de orientação. Todos os trabalhos de projeto se iniciavam com um trabalho individual e implicavam a redação de um texto final. O texto final era comunicado à turma. O processo ficava concluído com a aplicação de um questionário, a sua correção e classificação. O estudo autónomo recorria, para além do manual, a um conjunto de ficheiros autocorretivos de diferente natureza. A gestão democrática da sala de aula envolvia uma reunião magna da turma, presidida e secretariada por alunos. A reunião constituía-se como espaço de avaliação e heteroavaliação do trabalho desenvolvido e das aprendizagens realizadas, servindo para a planificação do trabalho a desenvolver. Todo o processo pedagógico era respaldado em instrumentos de pilotagem – e.g., Diário de Turma, Plano Individual de Trabalho (PIT). A proposta reclamava-se do património pedagógico de autores como Célestin Freinet e John Dewey, de ideias de António Sérgio e de Sérgio Niza, bem como de contributos do projeto Dianoia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alonso (Coord.), L., Peralta, H., & Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projecto de Gestão Flexível do Currículo*. Obtido de https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/20821/1/Parecer%20GFC_2001.pdf
- Álvares, M., & Calado, A. (2014). Insucesso e abandono escolar: os programas de apoio. Em M. L. Rodrigues (Org.), *40 Anos de Políticas de Educação em Portugal. A construção do sistema democrático*. (pp. 197-229). Edições Almedina.
- Boal, M. E., Hespanha, M. C., & Neves, M. B. (1996). *Para uma pedagogia diferenciada*. Ministério da Educação.
- Costa, A. B. (1998). Projecto “Escolas Inclusivas”. *Inovação*, 11, 57-85.
- Decreto-Lei n.º 115-A/98 (1998, 4 de maio). *Diário da República*. 1ª Série-A, 1º Suplemento, 102, 2-15.
- Decreto-Lei n.º 6/2001 (2001, 18 de janeiro). *Diário da República*. 1ª Série-A, 15, 258-265.
- Despacho 178-A/ME/93 (1993, 30 de julho). *Diário da República*. 2ª Série, 177, 8104-(6) - 8104-(8).
- Despacho n.º 4848/97 (1997, 30 de julho). *Diário da República*. 2ª Série, 174, 9141-9142.
- Despacho n.º 9590/99 (1999, 14 de maio). *Diário da República*. 2ª Série, 112, 7217-7218.
- Lima, M. J. (1993). *As componentes regionais e locais do currículo. Um instrumento para a consecução dos objetivos do PEPT*. Ministério da Educação.

- Ministério da Educação (1993). *Educação Para Todos. Uma Mudança em Construção*. Ministério da Educação.
- Pacheco, J. A. (1995). *Da componente nacional às componentes regionais e locais*. Ministério da Educação.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 29/91 (1991, 9 de maio). *Diário da República*. 1ª Série B, 128, 4029-4033.
- Trigo, M. (1993). Introdução. O currículo como projeto em construção. Em M. J. Lima, *As componentes regionais e locais do currículo. Um instrumento para a consecução dos objetivos do PEPT* (p. 3). Ministério da Educação.

• • • • •