

# Autonomia, currículo e diferenciação num projecto TEIP

JOAQUIM MACHADO

Universidade Católica, Porto

JOÃO FORMOSINHO

Universidade do Minho, Braga

## Resumo

A generalização da educação escolar obrigou os sistemas a organizarem-se segundo o princípio da igualdade concretizado através de um modelo padronizado de currículo e pedagogia uniforme. A esta tendência uniformizadora sempre os movimentos de renovação pedagógica contrapuseram a necessidade de olhar para a especificidade e a individualidade que habita cada aluno enquanto ser humano. Em alternativa ao modo de *ensinar a todos como se fosse um só* foram desenvolvidos métodos activos, assentes na concepção de que a criança é um sujeito activo, com direitos e competência, que deve aprender através da participação, da experimentação e da descoberta.

À afirmação das diferenças individuais junta-se hoje a valorização das diferenças culturais e a necessidade de uma ética da diferença na sociedade multicultural.

Nesta comunicação, apresentamos uma experiência de flexibilização desenvolvida numa escola TEIP através da modalidade de Trabalho Autónomo, distinguimos nela as dimensões pedagógica, curricular e organizacional, assinalamos como factores favoráveis ao projecto, por um lado, o clima da escola e as suas lideranças e, por outro, a formação em contexto e o saber-fazer dos formadores.

## Palavras-chave

Diversidade, diferenciação, autonomia, formação.

## Résumé

La généralisation des systèmes scolaires a obligé les systèmes à s'organiser selon le principe de l'égalité réalisée par le biais d'un modèle normalisé de curriculum et d'une pédagogie uniforme. Les mouvements de renouveau pédagogique, en s'opposant à cette sorte d'uniformisant, ont mis en évidence la nécessité de s'envisager l'unicité et l'individualité qui caractérise chaque élève en tant qu'être humain.

Face au modèle et à une pratique totalisante d'instruire tous les sujets comme s'ils n'étaient qu'un seul individu, les mouvements novateurs ont développé une pédagogie active. Cette sorte de pédagogie défend des méthodes actives basées sur la conception de l'enfant comme sujet actif, avec des droits et des compétences propres, lequel doit apprendre à travers de la participation, de l'expérimentation et de la découverte.

À l'affirmation des différences individuelles on doit aussi aujourd'hui ajouter aussi bien la valorisation des différences culturelles que la nécessité d'une éthique de la différence dans une société multiculturelle.

Dans cette communication, nous présentons une expérimentation dans une ZEN, qu'introduit le travail autonome, dont nous distinguons, dans un premier moment, les dimensions pédagogiques, curriculaires et organisationnelles et, dans un deuxième moment, nous mettons en évidence,

comme facteurs favorables du projet, d'une part le climat scolaire et leur leadership et, d'autre part, la formation dans un contexte donné et le savoir-faire des formateurs.

## Mots-clés

Diversité, différenciation, autonomie, formation.

## 1. UNIVERSALIZAÇÃO E UNIFORMIZAÇÃO DA ESCOLA

Transportando a crença no poder da educação para a realização da igualdade dos cidadãos, a modernidade concretizou nos países mais desenvolvidos a universalização da escola. A universalização do ensino primário e pós-primário fez-se na base da graduação por níveis ou graus e na classe como unidade básica onde se desenvolve um processo coletivo de ensino.

A universalização comporta a entrada na escola de crianças e adolescentes de origem social diversa, correspondendo a esta heterogeneidade social o aumento da amplitude de capacidades e conhecimentos dos alunos, que se traduz, por um lado, em heterogeneidade académica e, por outro, na grande diversidade de educações informais familiares, de valorizações distintas da educação escolar e esforços diferentes pela obtenção dos certificados. Esta diversidade arrasta a heterogeneidade de motivações e interesses, necessidades e projectos de vida, bem como traz para o interior da escola valores e normas diferentes, alguns dos quais podem ser antagónicos aos que a escola tradicionalmente veicula.

Ao longo da história, a escola desenvolveu mecanismos de resposta à heterogeneidade discente baseados no princípio da homogeneidade e uniformidade das normas, dos espaços, dos tempos, dos alunos, dos professores, dos saberes e dos processos de inculcação. A instituição do modo colectivo de ensinar como modo de organização pedagógica da escola faz da transmissão o seu modo característico de fazer pedagogia, que “se centra na lógica dos saberes, no conhecimento que quer veicular, resolve a complexidade através da escolha unidireccional dos saberes a serem transmitidos e da delimitação do modo e dos tempos para fazer essa transmissão, tornando neutras as dimensões que contextualizam esse acto de transmitir” (Oliveira-Formosinho, 2007:17).

Na verdade, a democratização da escola pós-primária realizou-se em nome da igualdade de acesso aos saberes, no pressuposto de que todas as crianças podem ser conduzidas aos mesmos saberes, e, por isso, inicialmente concretizou-se num formato de via única mimético do ensino elitista. Privilegia, assim, uma *pedagogia da transmissão* que se fixa de forma exclusiva na importância dos conteúdos curriculares e pede a divisão de cada tópico em disciplinas, de cada disciplina em lições, de cada lição em factos e fórmulas para a criança seguir, passo a passo, degrau a degrau, e através do domínio de cada uma dessas partes chegar ao todo. Tendo como palavra-chave a “disciplina”, a pedagogia da transmissão sustenta-se na lógica dos conteúdos, na erudição do professor e no treino da criança e requer a definição de instâncias de orientação e de controlo.

## 2. VALORAÇÃO DA DIVERSIDADE E IDEAL COMPREENSIVO DA ESCOLA

Ao afirmar a individualidade de cada ser humano, a pedagogia traz para o seu centro a questão das diferenças e das desigualdades. E se à desigualdade responde com medidas de discriminação positiva que promovam a justiça e a equidade, às diferenças responde com a sua valorização como parte integrante da afirmação da individualidade que não deve ser negada no processo de integração social. Contudo a reivindicação do direito à diferença não se cinge, na sociedade pós-moderna, às diferenças individuais de personalidade reconhecidas pela psicologia e às diferenças biológicas (étnicas ou sexuais) anteriormente desvalorizadas, mas alarga-se às diferenças regionais e culturais, às diferenças religiosas, às diferenças de língua e de dialecto, às diferenças de género e de orientação sexual. Todas estas diferenças são parte integrante da identidade de cada ser humano e a sua valorização contribui para a coesão das sociedades desenvolvidas, que hoje são cada vez mais multiculturais.

A reivindicação do direito à diferença e a consequente valorização das diferenças na sociedade pós-moderna requer uma “pedagogia da equidade” que promova também a interação entre as culturas como condição de crescimento de todos os sujeitos e dos grupos sociais a que pertencem e, ao mesmo tempo, contribua para a diminuição do preconceito social, étnico, nacional, regional ou de género.

Assim, a universalização da escola pós-primária, ao mesmo tempo que comporta o crescimento exponencial da diversidade e das diferenças na escola, concretiza-se numa conjuntura histórica em que é questionada a concepção universalista que fundava o projeto de democratização baseado na uniformidade e na via única e é exigida uma escola que concretize a democracia pelo reconhecimento das diferenças e a garantia de diversidade de percursos escolares. Neste sentido, emergem também políticas de outorga de autonomia à escola, reconhecendo o importante papel dos actores e das organizações locais na contextualização das políticas nacionais.

A escola para todos é, assim, interpelada a garantir o acesso de todos ao saber, mas igualmente a ser efetivamente de todos e a realizar-se com todos. Esta interpelação comporta uma redefinição dos saberes não já a partir das disciplinas académicas, mas das competências necessárias para a integração social e o exercício da cidadania. Entretecem-se, assim, na escola para todos exigências próprias do programa de acesso ao saber único e elitista que inspira a “escola única” e do programa de cultura comum entre os membros de uma sociedade com diferenças étnicas, culturais e religiosas que inspira a “escola compreensiva”. Este entretecimento requer à escola pós-primária o afrouxamento, ou mesmo o abandono da selectividade que legitimava a democratização do ensino como alargamento da base de recrutamento das elites, que era apanágio da “escola única”, e exige-lhe o acolhimento de todos e a transmissão a todos de uma base comum de competências e conhecimentos indispensáveis, que antes era característica apenas da “escola fundamental” ou “primária”. Este adiamento da selectividade para níveis posteriores de ensino expõe a escola de massas às críticas de promoção da mediocridade e de indiferenciação dos alunos – ou, pelo menos, diferenciação escassa, reduzida ou retardada no percurso escolar –, sem contudo lhe imprimir eficácia no desígnio de promoção da igualdade.

Esta complexidade da escola para todos que se traduz na tensão entre a função unificadora e a função diferenciadora da escola (Durkheim, 1966:40-41) conduz, assim, ao questionamento da pedagogia da uniformidade e da transmissão, bem como do currículo uniforme e da organização que faz da turma a sua célula de base (Legrand, 1981; Formosinho & Machado, 2009).

### 3. ORGANIZAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM CENTRADO NO GRUPO

É o processo psico-social interactivo no grupo-turma que pode promover ou não uma atitude intercultural e esse processo está intimamente ligado à pedagogia usada na sala de aula. É da dinâmica criada no grupo-turma que depende, em última instância, a concretização da convivência multicultural e a capacitação de cada estudante para *viver com* o outro, para a comunicação aberta e a compreensão do ponto de vista do outro, para a leitura do mundo (Paulo Freire) e para a sua transformação, para a cooperação entre os pares e para a relação intercultural.

Este processo de centração do processo ensino-aprendizagem no grupo exige alterações à gramática instituída pela pedagogia oficiosa dos sistemas de ensino: um professor, um conjunto de alunos, uma sala, a lição do professor e as actividades de consolidação da lição. Neste sentido, a proposta pedagógica do Movimento da Escola Moderna, depositando confiança na criança e na sua aptidão para pensar e para se exprimir, integra técnicas e instrumentos de trabalho pedagógico facilitadores da aprendizagem dos alunos em sala de aula: 1) as *técnicas* abrangem as actividades de organização das aulas, o Conselho de Cooperação Educativa, o Texto Livre, a Iniciação à leitura e à escrita, a Iniciação à Investigação, o Trabalho de Projecto; 2) constituem *instrumentos* de pilotagem o Plano Individual de Trabalho, o Diário da Turma, os Planos Diários, Semanais, Mensais e Anuais, o Mapa de Projectos, os Mapas de Presenças e de Tarefas.

Contudo, o que dá sentido ao trabalho pedagógico é, mais que qualquer técnica ou instrumento, em si mesmo, a filosofia ou o conceito de educação que subjaz à sua utilização e conduz a bons resultados pedagógicos (González, 2002:216-217). Assim, para além das potencialidades de cada técnica e de cada instrumento e do contributo de cada um destes para a aprendizagem dos alunos, especialmente no que se refere a atitudes e comportamentos, a sua importação sem a alma que lhes dá vida redundaria em caricatura do modelo pedagógico.

A organização do processo de ensino desenvolvida no âmbito do Movimento da Escola Moderna é uma das poucas propostas realizadas da pedagogia da participação que assume a criança como um ser activo, competente, construtor do conhecimento e participante no seu próprio desenvolvimento, cujo fim é “encontrar uma forma de diferenciação pedagógica que assume a heterogeneidade e a diversidade como riqueza para a aprendizagem situada e oferece modos alternativos de organizar a classe e a escola” (Oliveira-Formosinho, 2007:29).

#### 4. O PROJETO DE TRABALHO AUTÓNOMO

Interpretando a missão de serviço público da escola, um Agrupamento da região de Lisboa e Vale do Tejo, cuja heterogeneidade discente assume também as dimensões de raça e etnia, implementou um projeto de Trabalho Autónomo (TA), que visa o desenvolvimento da capacidade de estudo e responsabilidade dos alunos como meio para melhorar as aprendizagens, as oportunidades educativas e a educação para a cidadania” (Pinto *et al.*, 2010). São seus objetivos específicos: (i) contribuir para construir aprendizagens mais sólidas e mais activas, em que os alunos desenvolvam a consciência do trabalho a realizar; e (ii) procurar respostas para (...) problemas identificados, resultantes de uma organização centrada no trabalho do professor, que dificulta o reforço da autonomia dos alunos, promover o desenvolvimento da responsabilidade dos alunos pelas suas aprendizagens e desenvolver a capacidade de organização do seu trabalho em sala de aula (Pinto *et al.*, 2010).

O projeto de Trabalho Autónomo apresenta uma dimensão pedagógica, uma dimensão curricular e uma dimensão organizacional. A dimensão pedagógica traduz-se na diferenciação e na participação do aluno na construção e gestão do processo de trabalho. Em alternativa à pedagogia da transmissão, este projecto contrapõe a diminuição do tempo do professor e do tempo de aula expositiva através da gestão do tempo de cada disciplina organizado entre o “tempo do aluno” em que ele tem de trabalhar na escola (TA) e o “tempo de aula do professor”, incluindo no tempo da disciplina o tempo de TA e o tempo da aula do professor. Esta ênfase no tempo de trabalho do aluno visa contrariar a sua pretensa “passividade” no tempo de exposição da pedagogia transmissiva através da inclusão de tempo de trabalho, de tempo em que o aluno faz o seu trabalho, no pressuposto de que, “fazendo”, o aluno “aprende mais e melhor”. A instituição do tempo de estudo ou do tempo de trabalho autónomo do aluno liberta também tempo do professor utilizado em exposição de matéria a um aluno médio (abstracto e, por isso, psicologicamente inexistente) para “ajudar e motivar os alunos que têm dificuldades” e, ao mesmo tempo, propiciar outros desafios aos alunos que aprendem com maior facilidade.

Esta dimensão pedagógica do projecto TA retoma um instrumento de regulação desenvolvido no âmbito do Movimento da Escola Moderna, o Plano Individual de Trabalho, que é “construído, num processo integrado, com o envolvimento do aluno e dos seus professores”. Trata-se de um processo de avaliação auto-regulada, que abrange aprendizagem de conteúdos programáticos, mas também de normas e valores construídos no interior de cada turma, cuja vida é regulada através da Assembleia de Turma (Pinto *et al.*, 2010).

A dimensão curricular do projecto TA consiste na introdução de alterações no currículo nacional. Esta diversificação traduz-se na criação no 2º e 3º ciclos de duas novas áreas curriculares ou “disciplinas”, a de Trabalho Autónomo e a de Comunicação. No horário de cada turma, o primeiro bloco do dia lectivo é preenchido com o desenvolvimento de Trabalho Autónomo. Todas as disciplinas, com excepção da Matemática, contribuem com tempo lectivo para esta nova área, podendo a disciplina de Língua Portuguesa considerar-se “compensada”, porquanto a “disciplina” de Comunicação visa o “desenvolvimento da comunicação

oral (...), colmatando a frequente dificuldade que os alunos dos meios mais desfavorecidos têm no domínio da língua e da expressão oral” (Pinto *et al.*, 2010).

A dimensão organizacional do projeto TA reflecte a inadequação da consideração da turma como unidade de base da organização do processo de ensino, e prevê “uma maior flexibilidade na gestão do tempo dos alunos e dos conselhos de turma, permitindo a realização de permutas e a organização de grupos de alunos em função de projectos e necessidades de aprendizagem”. Esta flexibilização levou a que, “a partir do 2º ciclo, em geral, cada conselho de turma era responsável por duas turmas e, no corrente ano alguns conselhos de turma têm a seu cargo três turmas”. O objectivo é facilitar a flexibilidade de gestão do tempo e permitir “a realização de permutas e a organização de grupos de alunos em função de projectos e necessidades de aprendizagem” (Pinto *et al.*, 2010).

## 5. LIDERANÇA E CLIMA DE ESCOLA

O desenvolvimento do projeto de Trabalho Autónomo apresenta vários pontos fortes, a começar pelo bom ambiente humano vivido na escola que enquadra positivamente todo o trabalho que nela é desenvolvido, permitindo a superação dos medos iniciais dos professores.

Não sendo algo de material, o clima da escola é percebido psicologicamente pelos professores e condiciona-lhes a motivação, o desempenho e a satisfação com que fazem o seu trabalho, refletindo-se em indicadores como o envolvimento das pessoas no trabalho, tempo de permanência na escola, assiduidade, qualidade do trabalho realizado, participação nas actividades e realizações da escola, etc.

Para o bom clima de escola contribuem diversos factores internos. Contribuem as oportunidades de participação das pessoas, que, no caso do projecto em estudo, tem a ver com a especificidade do trabalho dos professores, com a afirmação da docência como trabalho de desenvolvimento humano e da interacção pedagógica e se enquadra numa cultura escolar que promove a entreajuda dos alunos e a aceitação das suas diferenças. Contribui a constituição das equipas docentes que trabalham com as turmas e a escolha dos seus coordenadores, bem como a vontade das pessoas em cooperarem no projecto de intervenção da escola, condição *sine qua non* do seu sucesso.

Este “querer fazer” dos professores envolvidos advém da sua satisfação e/ou motivação, mais até do que do seu “saber fazer”. A satisfação e a motivação dos professores envolvidos podem explicar que os receios iniciais não constituíssem obstáculos intransponíveis e, por isso, contribuem para o seu “poder fazer”. A satisfação e a motivação dos professores contribuem, assim, para elevar o clima motivacional, reforçam as atitudes positivas (interesse, participação, dedicação, satisfação e motivação) e diminuem as tensões, as discórdias, as animosidades, o desinteresse, a resistência e a introdução de ruídos na comunicação.

O clima de escola depende também das lideranças escolares, da sua capacidade de mobilização das pessoas e valorização do seu trabalho, de escolha das pessoas certas para os lugares certos. A liderança de topo da escola tem sido capaz de convencer as professoras envolvidas na gestão intermédia de que é possível



trabalhar melhor e de que a sua escolha se baseia na capacidade individual de cada uma conseguir mais e melhor.

A adesão e o envolvimento das lideranças intermédias resultam da capacidade de trabalhar na área de desenvolvimento próximo dos professores (Vigotsky), da concessão de liberdade de acção para eles porem em prática os seus projectos e da paciência e persistência necessárias em projectos cujos resultados não são imediatamente visíveis.

## 6. FORMAÇÃO EM CONTEXTO E SABER-FAZER DOS FORMADORES

Outro ponto forte do projecto de Trabalho Autónomo é a articulação entre os tempos e espaços de trabalho e os tempos e espaços de formação através da “formação em contexto de conselho de turma” e plasmados no diagnóstico das necessidades de formação dos professores: 1) a organização social das aprendizagens – planeamento do trabalho a desenvolver, tempo do aluno(a) e tempo do professor(a) e avaliação de percursos e de aprendizagens sociais dos alunos; 2) diferenciação pedagógica – o Plano Individual de Trabalho; 3) Tempo de Trabalho nos Projectos dos alunos – realização de projectos; Tempo de Comunicação aos alunos – partilha das aprendizagens com a turma; 4) Instrumentos de regulação, na organização e na avaliação, nomeadamente regulação do trabalho e das atitudes em Trabalho Autónomo. As dificuldades estendem-se à concepção e desenvolvimento da Assembleia de Turma, como órgão de regulação e de formação sócio-moral, e à elaboração e desenvolvimento do Projecto Curricular de Turma, enquanto instrumento de gestão e monitorização pedagógica da educação inclusiva.

O objectivo desta formação é o de, ao longo do ano lectivo, apoiar/ acompanhar os professores na implementação do trabalho autónomo na sala de aula, no desenvolvimento do trabalho em projectos, na introdução de instrumentos reguladores que permitam a colaboração dos alunos e nas Assembleias de Turma enquanto órgão central do sistema de regulação e de formação sócio-moral (Kohlberg).

Esta formação centrada no trabalho docente potenciou um “corte radical” com a racionalidade importada da socialização profissional em contextos burocráticos (Formosinho & Machado, 2010a) e suscitou nos professores em formação a necessidade de não se deixarem abater pela enumeração das dificuldades/insucessos dos alunos, passando ao questionamento de “o que é que eu posso fazer?”. Este “salto” foi fundamental para se chegar à identificação dos vários sucessos/vitórias aparentemente inesperados, à detecção das dificuldades persistentes e à procura de pistas de desenvolvimento do trabalho seguinte.

O ponto forte da formação contínua proporcionada no âmbito do projecto de Trabalho Autónomo tem a ver com o saber-fazer dos formadores, sobretudo com a mostra de evidências do trabalho anterior do formador, a que se seguiu a mostra de evidências do trabalho entretanto desenvolvido na escola e do trabalho que os formandos aportavam às reflexões relativamente a tempos para Trabalho Autónomo, tempos para Trabalho em Projecto e tempos para regulação. Toda esta

legitimidade na acção de um par no acompanhamento / formação e a importância de saber *como fazer* (ilustrado com “um pequeno vídeo, um trabalho que os alunos fizeram”) suscitou a confiança dos professores e contribuiu para a criação das dinâmicas internas e a apropriação da nova organização do trabalho dos alunos. Estas novas dinâmicas permitiram aos professores constatarem por si mesmos e descobrirem o que, na pedagogia da transmissão, parece impossível: 1) há caminhos diferentes para desenvolver a autonomia dos alunos; 2) o Plano Individual de Trabalho permite apoiar/dar mais tempo aos alunos com dificuldades ao mesmo tempo que permite aos alunos mais avançados “voar, voar, voar”; 3) há alunos que, de modo imprevisto, desabrocham no Trabalho de Projecto; 4) ao envolvimento dos alunos na definição dos critérios de avaliação corresponde maior responsabilização.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bento, I. (2009). *Projecto de formação-investigação-acção dirigido aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) visando a melhoria das aprendizagens e a educação para a cidadania. Programa 1 – TEIP do Agrupamento de Escolas de Vialonga “Trabalho autónomo, Trabalho em Projecto e Assembleia de Turma: Organização e Práticas” - Oficina de Formação. Relatório final*. Setúbal: ESE, Julho 2009 (policopiado)
- Bento, I. (2010). *Projecto “Formação-Investigação dirigido aos Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP) visando a melhoria das aprendizagens e a educação para a cidadania”- Ano Lectivo 2009/ 2010 - Intervenção na Escola 2, 3 de Vialonga - Relatório de Acompanhamento Intermédio / Fevereiro 2010*. Setúbal: ESE (policopiado)
- Durkheim, E. (1966). *Education et sociologie*. Paris: PUF
- Formosinho, J. & Machado, J. (2009). *Equipas Educativas: Para uma nova organização da escola*. Porto: Porto Editora
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010a). Contextos burocráticos e aprendizagem profissional. In J. Formosinho, J. Machado & J. Oliveira-Formosinho, *Formação, Desempenho e Avaliação de Professores* (pp. 51-76). Mangualde: Edições Pedagogo
- Formosinho, J. & Machado, J. (2010b). *Diversidade e diferenciação. A experiência de Vialonga*. Braga: Universidade do Minho; Julho 2010 (policopiado)
- González, P. F. (2002). *O Movimento da Escola Moderna. Um percurso cooperativo na construção da profissão docente e no desenvolvimento da pedagogia escolar*. Porto: Porto Editora
- Legrand, L. (1981). *L'école unique: à quelles conditions?* Paris: Éditions du Scarabée
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma praxis de participação. In J. Oliveira-Formosinho, T. M. Kishimoto & M. A. Pinazza, *Pedagogia(s) da Infância – Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro* (pp. 13-36). Porto Alegre: Artmed
- Pinto, J. et al. (Coord.) (2010). *Projecto de Investigação-Acção dirigido aos Territórios Educativos de Intervenção prioritária: melhorar as aprendizagens, educar para a cidadania – Relatório intermédio*. Setúbal: ESE, Março de 2010 (policopiado)