

2014/2015



CATL DA
SANTA CASA
DA
MISERICÓRDIA
DE MELGAÇO

(C)EM SENTIDO(S)



“Sentidos em sentido” CATL

Enquadramento do projeto

A escola que hoje conhecemos é diferente de há algumas décadas atrás, mas mantém algumas das suas principais características fundadoras. De um modo geral, a idade dos alunos é assumida, de forma natural, sem questionamento, como um dos principais critérios da organização pedagógica da escola. No imaginário dos professores, a segmentação etária e a homogeneidade estão fortemente conotadas com a turma ideal e a heterogeneidade tende a ser encarada como um dos principais problemas da acção educativa. Apesar da existência de experiências educacionais inovadoras, como é o caso, em Portugal, da Escola da Ponte, que se desenvolveram a partir do questionamento do “mito da homogeneidade”, ainda hoje a escola mantém esse traço estrutural e cultural bem marcado (Ferreira, 2003 e 2007).

Tal como a conhecemos, a escola é fruto de transformações históricas que conduziram à adopção da *organização em classe* como modelo convencional de organização do trabalho escolar: um modelo racional e uniforme de educação. Os tempos e os espaços escolares, os agrupamentos e a progressão dos alunos, os programas e os manuais escolares, etc., passaram a definir uma organização pedagógica específica: uma organização serial da “relação educativa” correspondente a um processo de complexificação organizativa e administrativa em que a unidade padrão deixou de ser o professor e passou a ser a “classe”

constituída por um grupo homogéneo de alunos (Barroso, 1995). Operou-se, assim, como diz João Barroso, a passagem de uma “pedagogia individual” – um ensino magistral assente na relação dual de um mestre com o seu discípulo – para uma “pedagogia colectiva” – um ensino simultâneo de um grupo de alunos. Mas o que é mais característico deste modelo escolar convencional é que essa passagem tomou como referência o ensino individual, através da homogeneização dos grupos e da divisão dos exercícios escolares.

Nas últimas décadas, com a democratização do acesso à escola, ocorreu uma intensa diversificação social e cultural dos alunos, mas a escola e a turma continuaram, em grande medida, a ser encaradas pelos professores com um olhar uniformizante; um olhar não atento às diferenças e à diversidade cultural (Cortesão e Stoer, 1996). Os mecanismos de fechamento e homogeneização enraizaram-se de tal modo que, apesar de assinaláveis esforços de teorias, experiências e movimentos pedagógicos alternativos ao modelo escolar convencional, ainda hoje permanecem no coração da actividade escolar e das concepções

e práticas dos professores. Isso faz com que a escola e os professores se manifestem muitas vezes indiferentes aos contextos sociais e culturais em que a acção educativa tem lugar.

Face à influência exercida pelas estruturas escolares uniformizadoras, a especificidade dos contextos envolventes da escola e a diversidade dos *mundos de vida* das crianças parecem não assumir grande relevância nessas concepções e práticas. Aliás, no caso dos professores, que entram na escola como alunos e continuam, ininterruptamente, como docentes, sendo assim alvos de uma longa socialização escolar, a separação entre o mundo escolar e o mundo social tende a acentuar-se. Vivendo no universo escolar praticamente ao longo de toda a vida, a organização e o funcionamento internos da escola tendem a tornar-se naturais e inquestionáveis.

Vejam algumas características desta “forma escolar” convencional. Como argumentam Vincent e Thin (1994), a *forma escolar* de educação, ou seja, a escolarização das relações sociais de aprendizagem, é indissociável de uma escrituralização-codificação dos saberes e das práticas educativas: uma pedagogia do desenho, da música, da actividade física, da dança, etc. não se faz sem uma escrita do desenho, uma escrita musical, uma escrita desportiva, uma escrita da dança. Por exemplo, observa-se frequentemente uma preocupação dos professores de Educação Física em submeterem desde cedo os alunos a provas escritas, considerando, por um lado, que esse procedimento é inerente à actividade educativa e, por outro, que essa é uma condição necessária à obtenção para a sua disciplina de um estatuto académico na sua plenitude. A *forma escolar*, impondo uma “relação distanciada com a linguagem e o mundo” (Vincent e Thin, 1994: 20), opera uma desqualificação de outras relações sociais de aprendizagem, por exemplo, as baseadas no modo de socialização oral e na comunicação e convivência entre diferentes gerações.

Por outro lado, a *forma escolar* corresponde a uma “etarização” do ciclo da vida humana (Pereira, 1999), sendo a idade considerada o atributo fundamental que só por si define o critério da divisão social do trabalho. À luz desta perspectiva, a vida divide-se em três fases – aprender, trabalhar e descansar – competindo à criança aprender. Ora, esta “etarização” do ciclo da vida humana é interiorizada desde os primeiros anos de vida e torna-se paradigmática a partir do sistema escolar, na medida em que a organização social estabelece parâmetros de entrada e de saída nas diferentes fases do “ciclo vital” visto como “ciclo escolar” (organização por idades e escalões etários, homogeneização, progresso, programa,

disciplina, avaliação, etc.). A escola assume, deste modo, uma função paradigmática para a organização social, tornando-se responsável por uma modalidade de “violência” simbólica que exerce sobre toda a sociedade, conformando-a ao seu modelo.

Em suma, a *forma escolar* de educação impôs-se histórica e culturalmente a outros modos de aprendizagem e de socialização, que ocorrem nos meios familiar, comunitário, associativo, e outros, ocultando-os e desqualificando-os. Através de mecanismos de segmentação etária, a escola tornou-se no lugar especializado do ensino das crianças, constituindo-se como um mundo à parte, separado de outros mundos sociais, como o trabalho e a cidadania, nos quais se considera, frequentemente, que só participam os adultos

✚ Objetivos

Projeto educativo...



- Entendendo-se o CATL como um espaço complementar à escola, de natureza eminentemente lúdica e cultural, pretende-se que este seja

“um espaço simultaneamente de aprendizagem e de lazer que proporcione às crianças uma ocupação de tempos livres, saudável e estimulante e que persiga o desenvolvimento de competências sociais, morais e cognitivas” ...



1º Ano: Sentidos
2º Ano: Emoções

- Conduzir as crianças a perceberem o mundo à sua volta, através dos seus sentidos e a refletir sobre a ausência dos mesmos;
- *Promover a aquisição de competências de análise;*
- Estimular a vivência de experiências importantes numa reflexão individual e coletiva sobre as diferentes dimensões do tema

OBJETIVOS



I. “Cérebro – o Capitão”	Comanda todas as nossas ações (in)voluntárias e é através dele que se processam todas as informações que nos permitem experienciar sensações e emoções
II. “A Visão”	Diversas situações – meninos que não gostam de usar óculos, crianças invisuais, fazer percursos cegos, participar em jogos de ilusão de ótica, apresentar números de magia...
III. “O Paladar”	Experimentar diversos tipos de sabores; conceber e preparar receitas simples; a alimentação saudável;
IV. “A Audição”	Pequena aprendizagem e sensibilização sobre linguagem gestual; jogos de identificação de sons e elaboração de sons;
V. “O Olfato”	Criação de uma pequena horta de cheiros; “Olfato e Paladar”; a importância do cheiro;
VI. “O Tato”	Histórias de abraços, mimos, frio e calor; experiências com texturas/temperaturas/durezas diferentes;



✚ Organização e Implementação

<u>2ª Feira</u> [06/10/2014]	<u>3ª Feira</u> [07/10/2014]	<u>4ª Feira</u> [08/10/2014]	<u>5ª Feira</u> [09/10/2014]	<u>6ª Feira</u> [10/10/2014]
<i>Apoio ao Estudo e Realização dos TPC's</i>				
"Os Artistas" <i>(Atelier de expressão plástica):</i>)	Expressão Musical (16h30-17h30) "Os jornalistas" <i>(Atelier de comunicação e informação):</i>	"(C)Em Sentido(s)" (Projeto Educativo do CATL)	"Step by Step" <i>(Atelier de Movimento)</i>	"(C)Em Sentido(s)" (Projeto Educativo do CATL)
"Aventuras Aquáticas" (17h15-18h15)	Estudo Acompanhado (17h30-19h)	Inglês (17h30-18h30)	Estudo Acompanhado (17h30-19h)	Inglês (17h30-18h30)

• Conclusão

A Escola, tal como a conhecemos, é fruto de transformações históricas que conduziram à generalização de um modelo racional e uniforme de educação: a *organização em classe*. Concebido como "pedagogia", "currículo", "disciplinas", etc., esta forma escolar convencional impôs-se a outras formas de aprendizagem e de socialização, designadamente, as que ocorrem nos meios familiar, comunitário, associativo, ocultando-os ou desqualificando-os. A socialização e a aprendizagem passaram a ser reguladas por programas estruturados, espaços e tempos específicos, formas de agrupamento dos alunos em turmas e anos de escolaridade, visando reduzir a diversidade e assegurar a homogeneidade. Enquanto lugar especializado do ensino das crianças, a escola foi-se constituindo, assim, como uma realidade à parte, separada de outras práticas sociais, como o trabalho e a cidadania, nas quais se considera, frequentemente, que só participam os adultos.

Envolvendo crianças e adultos, famílias e populações, e fazendo do espaço escolar (ou pré-escolar) não um mundo à parte mas um elo de políticas e ações educativas locais, este tipo de dispositivos de animação comunitária revela potencialidades que não se restringem às zonas rurais, pois, nas sociedades contemporâneas, a complexidade dos problemas com que nos deparamos faz apelo, cada vez mais, a estas lógicas interinstitucionais, interprofissionais e intergeracionais.

O fato de a maioria das crianças que frequentam o CATL terem frequentado o JI da Santa Casa da Misericórdia de Melgaço, faz-nos concluir que ver o sorriso estampado na cara dos mais graúdos, que acolhiam generosamente e de braços abertos os mais miúdos, como tão carinhosamente eram chamadas as crianças por um dos idosos do lar, já nos permitem considerar que o projeto será um verdadeiro sucesso, porque aparece numa linha sequencial de prevenção da marginalização da 3ª idade. Era já hábito desses meninos, e tal como já foi referido anteriormente, perguntarem “E Quando vamos ver os nossos avozinhos?” e estes são daqueles momentos que reflectem bem a importância do programa em questão e ainda mais dos “Pequenos Ajudantes” que serviu como motor de arranque para que na nossa instituição se implementasse o programa intergeracional “Avós e Netos”.

Se algumas crianças, estavam mais preocupadas em realizar com exactidão os desenhos ou as pinturas, outras havia que apostavam num contacto mais próximo com os idosos, conversando alegremente e dando mimiños aos “avozinhos” que eles tanto admiram e prezam. A postura era, contudo, uniforme no que diz respeito a empurrar uma cadeira de rodas quando era necessário ou a apanhar um lápis de cor quando este caía das mãos mais trémulas de algum idoso.

Um projeto que pretende ser uma forma de vida...

Referências bibliográficas

- Barroso, J. (1995), *Os Liceus : Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Canário, R. (2000). “A escola no mundo rural. Contributos para a construção de um objecto de estudo”. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 14, pp. 121-139.
- Cortesão, L. e Stoer, S. R. (1996). “Interculturalidade e Educação: dispositivos pedagógicos e construção da ponte entre culturas”. *Inovação*, nº 9, pp. 35-51.
- Campos, B. P. (1982). *Projecto Alcácer. Desenvolvimento da Criança em Comunidade Rural*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, A. C. (1998). “O contributo de Paulo Freire nas partes coloridas do filme da minha vida. *Educação, Sociedade e Culturas*”, nº 10, pp. 164-167.
- Ferreira, A. C. (2000). “De como as ideias se vão construindo”, em L. Gomes. *Animação, palavra-chave*, Gouveia, GAF, pp. 135-138.
- Ferreira, F. I. (2003). A Visão Escolocêntrica da Educação em Contexto Rural: o mito da concentração e da homogeneidade, *Aprender*, nº 28, pp. 84-95.
- Ferreira, F. I. (2005). *O Local em Educação: Animação, Gestão e Parceria*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ferreira, F. I. (2007). “Les transformations de l'école et les paradoxes de l'autonomie”. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, nº 46, pp. 45-54.
- Nóvoa, A. (2002). O espaço público da educação. Imagens, narrativas e dilemas, em Vários. *Espaços de educação. Tempos de formação*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 237-263.
- Pereira, M. (1999). “Etarização” e intervenção social”, *Intervenção Social*, nº 20, pp. 11-36.
- Vincent, G. e Thin. D. (1994). “Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », em G. Vincent (Dir). *L'Éducation Prisonnière de la Forme Scolaire? Scolarisation et Socialisation dans les Sociétés Industrielles*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon, pp. 11-48.

✚ Data: _____

✚ Pela equipa pedagógica:

A Diretora Técnico-pedagógica: _____

As colaboradoras: _____

✚ Pelo grupo de famílias:

O representante da Comissão de Pais e Encarregados de Educação
