

DA INTEGRAÇÃO DE SABERES... PARA A INTEGRAÇÃO SOCIAL...¹

Joana Humberto Pimentel de Sousa Branco

jhsbranco@gmail.com

Mestranda, Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico de Lisboa

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.107>

Introdução

O presente texto emerge da intervenção educativa realizada no âmbito da Unidade Curricular (UC) de Prática de Ensino Supervisionada II (PES II), do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º CEB, ministrado na Escola Superior de Educação (Eselx), do Politécnico de Lisboa.

A intervenção em 1.º Ciclo decorreu numa turma do 4.º ano de escolaridade, constituída por 25 alunos, e, em 2.º Ciclo, com duas turmas 5.º ano de escolaridade, uma constituída por 22 e a outra por 25. Considerando as características e potencialidades deste grupo-turma, a problemática que sustenta a investigação realizada no presente estudo apresenta a seguinte formulação: *um processo de ensino e de aprendizagem promotor de integração social e cultural pressupõe uma abordagem integrada do currículo que mobilize a diversidade dos contextos e de conhecimentos e vivências dos alunos.*

Importa destacar que se pretende analisar a importância da valorização e integração de saberes dos alunos para a construção do co-

1 O presente estudo mobiliza informação resultante do percurso realizado na Prática de Ensino Supervisionada enquanto estudante do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo de 2018-19.

nhecimento na sala de aula e para a sua integração social. Grave-Resendes e Soares (2002) afirmam que “o levantamento dos estilos de aprendizagem dos alunos proporciona também informação importante ao professor. Conhecê-los e saber os pontos fortes e fracos dos alunos ajuda a ultrapassar os bloqueios e a escolher estratégias pedagógicas adequadas” (p. 17).

Para responder à problemática colocada definem-se os seguintes objetivos específicos: (i) explicar os contributos da mobilização dos conhecimentos prévios e vivências dos alunos na promoção da integração de saberes em sala de aula; e (ii) compreender os contributos de um processo de ensino e de aprendizagem integrador de saberes e contextualizado na integração social e cultural dos alunos. Para tal, considerou-se relevante aprofundar os seguintes tópicos: (a) conhecimentos prévios; (b) integração de saberes; e (c) integração social.

O texto encontra-se organizado em quatro partes. Num primeiro momento, é feita a discussão teórica sobre os conceitos estruturantes da problemática: (1) conhecimentos prévios; (2) integração de saberes; e (3) integração social. Num segundo momento, é apresentada a metodologia adotada neste estudo, técnicas e instrumentos para recolha de dados. Num terceiro momento, é feita uma breve explicação do processo realizado em sala de aula e apresentados os resultados. Por fim, num quarto momento, apresentam-se aspetos conclusivos deste estudo.

Conhecimentos Prévios, Integração de Saberes e Integração Social

Os atuais desafios pedagógicos e educacionais centram-se num novo paradigma de atores em que o aluno assume um papel fundamental, em sala de aula. De facto, a centralidade do aluno no processo de ensino e de aprendizagem significa conferir a este ator um lugar de destaque na comunicação e partilha de vivências e expectativas relativas a um determinado assunto ou conteúdo e, ao professor, a tarefa de saber gerir e mobilizar esses contributos, integrando-os na construção do conhecimento. Cadima et al. (1997) salientam que “a escola dos nossos dias confronta-se com uma grande heterogeneidade social e cultural. Esta realidade implica uma outra concepção de organização escolar que ultrapasse a via da uniformidade e que reconheça o direito à diferença” (p. 13).

Nesta perspetiva, o professor deverá possibilitar dinâmicas de processo de ensino e de aprendizagem que integrem os saberes diversos e que possibilitem um conhecimento enriquecido pela diversidade. Des-

ta forma, o grande desafio é envolver os alunos no processo de ensino e de aprendizagem, promovendo o levantamento dos conhecimentos prévios, de forma a identificar os seus conhecimentos e a tê-los como ponto de partida para o trabalho a ser realizado. Tal como refere Cachinho (2000),

o levantamento e análise das ideias prévias dos alunos, quando efectuados com rigor, têm um papel fundamental na aprendizagem. Esta é a única via do professor poder conhecer as imagens dos alunos ... de se inteirar da sua motivação” (p. 82).

Desta forma, a incorporação dos conhecimentos prévios dos alunos assume um papel fundamental na introdução de um novo conteúdo, uma vez que, por um lado, permite que o ponto de partida tenha um significado para os alunos e, por outro lado, favoreça a construção do conhecimento de uma forma mais significativa. Santana (2000) refere que “o grande desafio que se nos coloca actualmente é o de deixarmos de estar tão preocupados em ensinar e o de criarmos, pelo contrário, condições efectivas para que os alunos aprendam (p. 30). Assim, a mobilização dos conhecimentos prévios poderá ser uma estratégia adequada para um envolvimento mais ativo de cada aluno, possibilitando uma maior consciencialização das experiências pessoais e coletivas, tornando-se um ponto de partida enriquecedor e profícuo. De acordo com Cadima et al. (1997), “a aceitação da diversidade e pluralismo exige, naturalmente, o desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada que valorize o sentido social das aprendizagens, que permita gerir as diferenças de um grupo (p. 14).

A integração dos saberes e das vivências dos alunos pode ser colocada como uma oportunidade que decorre da flexibilização e maior autonomia na gestão do currículo, e que facilita a construção de conhecimentos mais significativos e contextualizados. Para os docentes significa responder ao desafio de integrar, em sala de aula, as mais variadas vivências e experiências (sociais e culturais), permitindo aprendizagens significativas. De acordo com Beane (2003), “para que a integração da experiência ocorra, é importante saber como os próprios jovens poderiam enquadrar as questões e as preocupações que são utilizadas para organizar o currículo, assim como as experiências que acreditam poderem vir a ajudá-los na aprendizagem” (p. 98).

O professor assume, neste processo, um papel fundamental, uma vez que se torna preponderante um conhecimento objetivo do grupo de alunos, de forma a integrar os diferentes contextos. Tal como Alonso et al. (2013) salientam para a integração curricular, a integração de saberes apela “a uma visão global e diferenciada do aluno enquanto pessoa

e das suas diversas capacidades . . . susceptíveis de serem exploradas em situações de aprendizagem” (p. 54). Um processo de ensino e de aprendizagem sustentado nas questões e nas experiências dos alunos implica que o professor promova e favoreça o envolvimento e a participação destes atores na construção do próprio currículo. Segundo Beane (2003), é extremamente importante “ajudar os jovens a integrar as suas próprias experiências; por outro lado, promover a integração social democrática entre os jovens” (p. 94).

Neste processo, o professor deve estar consciente que os alunos de hoje habitam um mundo em que povos, culturas e tradições deixaram de se restringir a um determinado espaço geográfico, mas sim a vários e diversificados territórios. Para os atores educacionais respeitar e promover o encontro na diversidade (Calado, 2014; Hortas, 2013) significa possibilitar o diálogo entre as diferenças e incluí-las em sala de aula. Segundo Leite (2016), “a inclusão não exige do professor competências de educação especial, mas requer as competências profissionais características da docência e um conhecimento profissional sólido nas suas diferentes dimensões” (p. 2).

De facto, a integração social é uma questão muito mais abrangente, podendo ser assumida como um processo dinâmico que se constrói na interação entre diferentes atores. Integrar significa acolher aquele que chega, conhecer as suas experiências e potencializá-las para que sejam promotoras de enriquecimento mútuo e de aproximação, contrapondo-se à ideia de que a diferença é fraturante e que cria distanciamento. De acordo com Monteiro (2013), “as escolas começam a assumir o seu papel de construção de uma sociedade inclusiva, promovendo o combate à discriminação através de uma educação adequada a todas as crianças, com os mais diversificados percursos de escolarização” (p. 67).

Assim integração social significa, a priori, identificar as características, potencialidades, expectativas e experiências de cada aluno de forma a que, partindo daquilo que conhece e que sabe, possa contruir o seu conhecimento e enriquecê-lo com as vivências e diferenças dos restantes colegas. Este é um processo complexo e interativo que envolve o desenvolvimento de interdependências entre diversos atores alunos e professor (Hortas, 2013). Desta forma, o professor assume um papel fundamental, visto que deverá ser capaz de selecionar estratégias e desenvolver práticas que permitam acolher e unir as diferenças de forma a proporcionar a cada aluno espaço para uma participação ativa e integrada. Tal como refere Monteiro (2013), “o êxito da inclusão depende da motivação daqueles que se encontram diretamente envolvidos na sua implementação ao nível da sala de aula e na capacidade destes para gizar estratégias de mudança” (p. 68).

Assim, a integração social pressupõe o envolvimento do aluno no processo de ensino e de aprendizagem, colocando-o no centro da cons-

trução do seu próprio conhecimento, de forma a que este se sinta parte envolvente e ativa nos conteúdos abordados (figura 1). Tal como refere Calado (2014), “as competências sociais referem-se sobretudo a capacidades interpessoais de relacionamento que ajudam os jovens a partilhar sentimentos, a pensar, a conseguir objetivos sociais e interpessoais, gerando soluções eficazes” (p. 70).

Este complexo processo implica, conseqüentemente, um papel ativo e criterioso do professor de forma a construir práticas que possibilitem uma participação ativa e consciente, de si e do outro, para que a sala de aula seja simultaneamente um espaço de recetividade e de construção de novos saberes. De acordo com Canário (2005), “é na maneira como tratamos os alunos que reside a chave do problema . . . para construir uma escola baseada na hospitalidade, o que precisamos não é de mais “reformas”, nem de mais “formação”, precisamos, sobretudo, de ter a capacidade de “desaprender” para construir alguma coisa de novo” (p. 48).

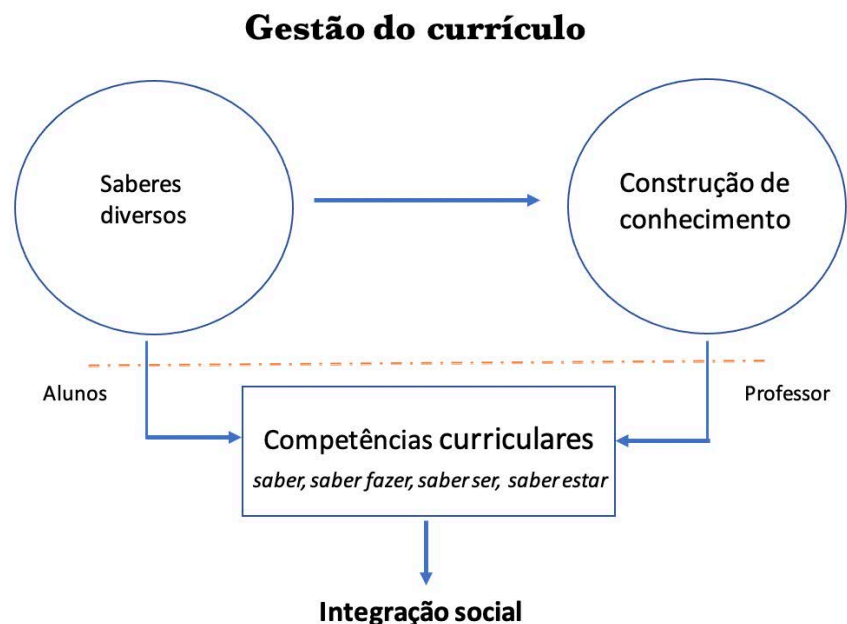


Tabela 1. - Gestão do currículo, construída entre professor e aluno, possibilita o desenvolvimento de competências curriculares.

Metodologia

Para responder aos objetivos anteriormente definidos optou-se por um estudo de natureza qualitativa, apresentando procedimentos próximos aos que são contemplados na metodologia de investigação-ação,

visto que implicou a identificação das potencialidades e fragilidades das referidas turmas de forma a perspetivar melhorias nas práticas educativas – ação/mudança (Haro et al., 2016; Lundin, 2016; Maxwell, 2009; Quivy et al., 1998). Desta forma, o estudo qualitativo pressupõe um processo dinâmico dado que o desenvolvimento e a implementação das atividades tiveram como ponto de partida os dados analisados quanto à integração social e cultural do aluno recolhidos através da observação direta participante. Importa destacar que a natureza desta investigação contempla a descrição dos dados, de forma objetiva e rigorosa (Haro et al., 2016; Maxwell, 2009; Pocinho, 2012; Quivy et al., 1998), recolhidos através da observação e da produção escrita dos alunos.

A investigação desenvolvida implicou um processo contínuo, participativo e colaborativo, visto que pressupõe a opção por procedimentos metodológicos adequados, o envolvimento do investigador e dos participantes (Haro et al., 2016; Lundin, 2016).

Desta forma, quanto às técnicas de recolha de dados, optou-se pela observação direta – participante e não participante.

O recurso à observação direta possibilitou um conhecimento mais detalhado dos contextos (Quivy et al., 1998; P. R. Reis, 1999), bem como a identificação das características dos grupos-turma e a consequente recolha de dados para o estudo (Quivy et al., 1998). Assim, optou-se por dois tipos de observação, participante e não participante. A observação participante implica a interação entre o investigador e o grupo de participantes, visto que a observação participante “fornece oportunidade para a recolha de dados num estudo de caso. O investigador, ao mesmo tempo que observa, interage com aqueles que estão a ser observados” (Reis, 2018, p. 89). Relativamente à observação não participante, esta ocorre quando o investigador observa os participantes sem interação com os mesmos para que não influencie o grupo-alvo (Bogdan & Biklen, 2013; Haro et al., 2016). Os dados recolhidos pela observação direta participante e não participante foram tratados com recurso à análise de conteúdo do vocabulário utilizado pelos alunos.

Como instrumentos de recolha de dados optou-se pelos seguintes: (i) análise de conteúdo de planos de aulas; e (ii) análise de conteúdo de produções escritas dos alunos. Tal como referem Haro et al. (2016), “numa investigação, um dos mais importantes desafios é saber como obter e recolher a informação empírica fidedigna e pertinente para o avanço da pesquisa” (p. 71).

Quanto ao primeiro instrumento de recolha de dados, análise de planos de aulas, esta permitiu recolher informação relativa à participação e envolvimento dos alunos, em sala de aula, segundo os conteúdos abordados.

Relativamente ao segundo instrumento de recolha de dados, a aná-

lise das produções escritas dos alunos, esta revelou-se fundamental, uma vez que o estudo se centra na mobilização dos conhecimentos prévios e num processo de ensino e de aprendizagem centrado no aluno (Haro et al., 2016; Reis, 2018). Desta forma, a referida técnica permitiu a recolha de dados de acordo com o objeto de estudo e os seus objetivos. As produções escritas foram organizadas em grelhas, a partir dos indicadores delineados e tendo como critério as características e potencialidades dos grupos-turma: (i) expressa as suas ideias quanto aos conteúdos abordados; (ii) escuta os colegas com atenção; (iii) realiza as tarefas que lhe são solicitadas; e (iv) ajuda os colegas na realização das tarefas. Na sua análise optou-se por uma escala ordinal qualitativa, de 1 a 4: 1 (fraco); 2 (não satisfaz); 3 (satisfaz); e 4 (satisfaz bastante).

Os dados quantitativos foram analisados com recurso ao programa Excel, organizados em tabelas e em gráficos. Quivy et al. (1998) afirmam que “apresentar os mesmos dados sob diversas formas favorece incontestavelmente a qualidade das interpretações” (p. 223).

Resultados

Após a recolha de dados no 4.º e 5.º ano de escolaridade, passou-se à sua apresentação e discussão nas secções seguintes: (i) mobilização dos conhecimentos prévios (União Europeia e Domus Municipalis); e (ii) contributos para a integração social.

Mobilização dos conhecimentos prévios

No período de intervenção, os conteúdos que foram abordados tiveram como ponto de partida as experiências e os conhecimentos dos alunos. Esta mobilização dos conhecimentos era feita oralmente em grande grupo e, à medida que os alunos apresentavam as suas ideias, o professor registava no quadro de forma a que todos os alunos pudessem visualizar as respostas dadas pelos colegas. Após este levantamento, o professor aprofundava o conteúdo, neste caso o da União Europeia, associando-o a experiências próximas dos alunos. Para tal, o professor tomou como exemplo uma decisão que deveria ser escolhida pela turma. Perante um problema na escola, todos os alunos teriam de encontrar uma resolução. Os alunos refletiram sobre o exemplo, estabelecendo relações com a União Europeia. De seguida, o professor solicitou aos alunos que elaborassem um panfleto, tendo como recolha de informação um texto sobre a União Europeia. No término da abor-

dagem deste conteúdo, os alunos apresentaram o trabalho aos restantes colegas e o professor voltou a registar as ideias referidas pelos alunos. A mobilização dos conhecimentos prévios permitiu a integração de diferentes experiências e saberes, favorecendo a participação de todos os alunos. É ainda de salientar que esta estratégia facilitou a compreensão de um conteúdo complexo, tornando-o mais significativo para os alunos.

No que diz respeito à mobilização dos conhecimentos prévios, com base na análise dos resultados recolhidos, registados na figura 2, é possível verificar que a maioria dos alunos, quando questionados sobre o que seria a União Europeia, referiu a palavra “Euro”, de seguida “Países” e “Portugal”.



A word cloud showing the terms most frequently mentioned by 4th-grade students when asked about the European Union. The words are written in a cursive font. The most prominent word is "Euro" in a large, dark blue font. Other words include "Países", "Portugal", "Espanha", and "Bandeiras" in a smaller, teal font.

Figura 2. - Conhecimentos prévios sobre a União Europeia (4.º ano de escolaridade).

No que concerne às aprendizagens realizadas sobre a União Europeia, é possível verificar na figura 3 que os alunos apresentaram vocabulário mais diversificado, destacando-se as palavras “28 Países-Membros”, “Paz”, “Respeito”, “Decisão”, “Euro”, “União”, “Solidariedade” e “Comunidade”.



A word cloud showing the terms most frequently mentioned by 4th-grade students after learning about the European Union. The words are written in a cursive font. The most prominent word is "28 Países-Membros" in a large, dark blue font. Other words include "Paz", "Respeito", "Decisão", "Euro", "União", "Solidariedade", "Comunidade", "2.ª Guerra Mundial", "Hino", and "Bandeiras" in a smaller, teal font.

Figura 3. - Aprendizagens realizadas sobre a União Europeia (4.º ano de escolaridade).

Quanto ao conteúdo abordado no 5.º ano de escolaridade, Domus Municipalis, é possível verificar na figura 4, que a maioria dos alunos referiu a palavra “Edifício”, “Assembleia da República” e “Cidade”.

Assembleia da República
Edifício
Cidade

Figura 4. - Conhecimentos prévios sobre Domus Municipalis (5.º ano de escolaridade).

Relativamente às aprendizagens realizadas sobre o Domus Municipalis, tal como se observa na figura 5, os alunos referiram as palavras “Cidade”, “Edifício”, “Decisão”, “Deputados”, “Eleição” e “Reunião”.

Deputados
Eleição **Edifício**
Cidade
Decisão *Reunião*

Figura 5. - Aprendizagens realizadas sobre Domus Municipalis (5.º ano de escolaridade).

Contributos para a integração social

A integração social é um processo que pressupõe o envolvimento de dois tipos atores, o que acolhe e o que deseja ser acolhido. Em contextos educativos, o professor é o ator que deverá acolher aquele que deseja ser acolhido na sua especificidade, o aluno. Assim, a integração social, por um lado, implica uma abertura e um espaço para que as experiências e os saberes possam ser partilhados e, por outro lado, um envolvimento e participação na vida da comunidade, neste caso, nos diferentes trabalhos realizados em sala de aula. A integração social encontra-se, assim, intimamente associada ao processo de ensino e de aprendizagem centrado no aluno e, desta forma, considerou-se adequado definir os seguintes indicadores: (i) expressa as suas ideias quanto aos conteúdos abordados; (ii) escuta os colegas com atenção; (iii) realiza as tarefas que lhe são solicitadas; e (iv) ajuda os colegas na realização das tarefas.

No que diz respeito aos contributos para a integração social, com base na análise dos dados recolhidos no 4.º ano de escolaridade, quan-

to ao indicador “expressa as suas ideias quanto aos conteúdos abordados”, no início da intervenção, tal como se verifica na figura 6, apenas 11 alunos expressaram as suas ideias no nível satisfaz: “A costa é uma praia”, “O planeta Vénus é um planeta do sistema solar”, “A União Europeia faz moedas”, “O 25 de abril aconteceu há muito tempo”.

Quanto aos dados recolhidos no fim da intervenção, é possível verificar que todos os alunos expressaram as suas ideias quanto aos conteúdos abordados, nos níveis *satisfaz* e *satisfaz bastante*: “A costa portuguesa tem uma porção de terra rodeada pelo mar”, “O planeta Vénus está envolvido por uma camada de nuvens”, “Os 28 países-membros reúnem-se no Parlamento Europeu com o objetivo de ajudarem na defesa da democracia”, “A democracia é uma forma de governar o país em que o povo pode escolher o seu governante”.

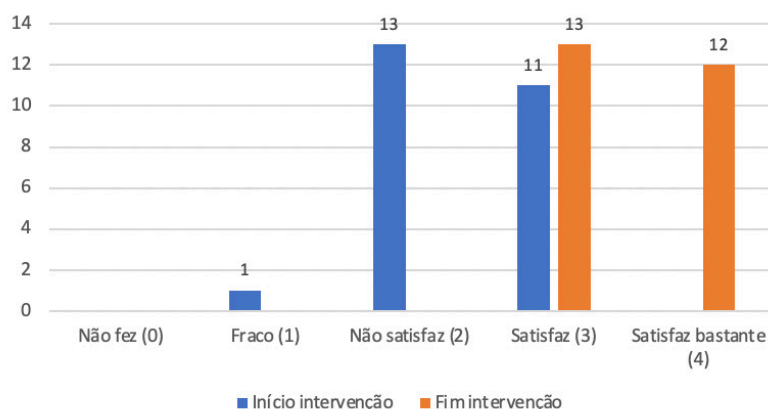


Figura 6. - Resultados do indicador “Expressa as suas ideias quanto aos conteúdos abordados”, no início e no fim da intervenção, do 4.º ano de escolaridade.

A análise do indicador “escuta os colegas com atenção”, tal como se observa na figura 7, no início da intervenção apenas 11 alunos obtiveram *satisfaz* na escuta dos colegas, sendo que a restante a turma não o fez satisfatoriamente.

No que diz respeito aos dados recolhidos no fim da intervenção, observa-se que no nível *satisfaz bastante* se posicionam 20 alunos e 4 no nível *satisfaz*.

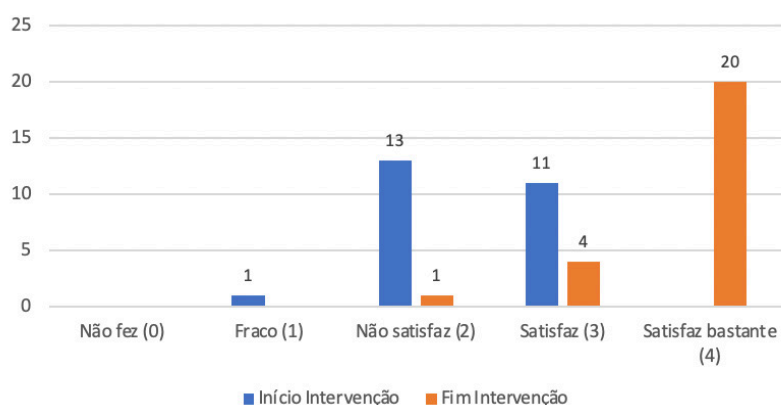
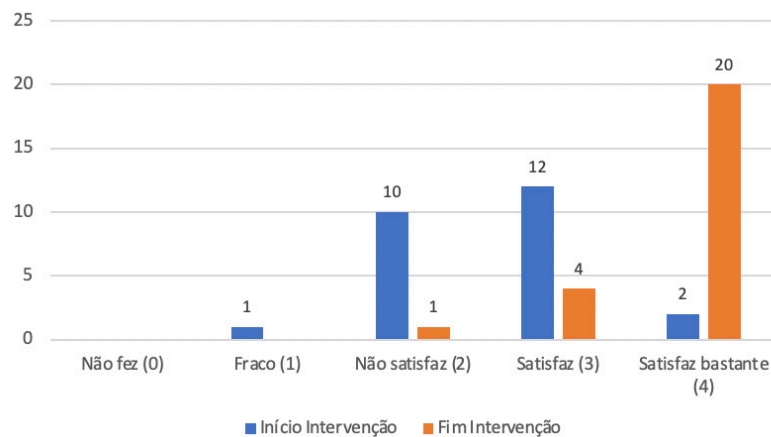


Figura 7. - Resultados do indicador “Escuta os colegas com atenção”, no início e no fim da intervenção, do 4.º ano de escolaridade.

No que concerne à realização das tarefas que lhe são solicitadas, verifica-se, na figura 8, que no início da intervenção, apenas 2 alunos o fizeram no nível *satisfaz bastante*.

Os dados recolhidos no fim da intervenção permitem verificar que no nível *satisfaz bastante* posicionam-se 20 alunos.

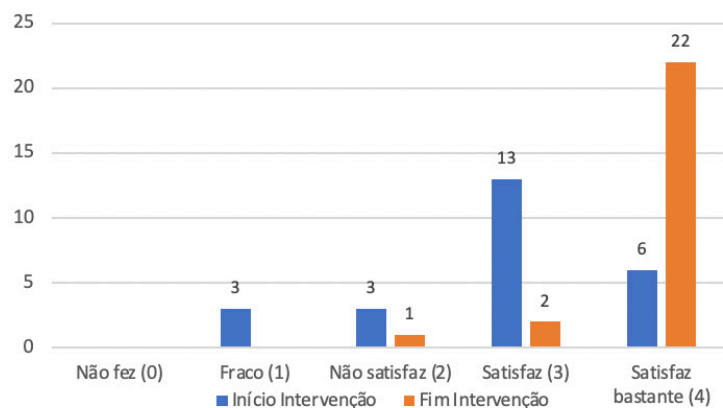
Figura 8. - Resultados do indicador “Realiza as tarefas que lhe são solicitadas”, no início e no fim da intervenção, do 4.º ano de escolaridade.



No que diz respeito ao indicador “ajuda os colegas na realização das tarefas”, tal como se verifica na figura 9, no início da intervenção, que apenas 13 alunos ajudaram os colegas de forma *satisfaz* e 4 alunos ajudaram no nível *satisfaz bastante*.

Quanto aos dados recolhidos no fim da intervenção, 22 alunos ajudaram os colegas na realização das tarefas no nível *satisfaz bastante*.

Figura 9. - Resultados do indicador “Ajuda os colegas na realização das tarefas”, no início e no fim da intervenção, do 4.º ano de escolaridade.



Com base na análise dos dados recolhidos no 5.º ano de escolaridade, no que diz respeito ao indicador “expressa as suas ideias quanto aos conteúdos abordados”, no início da intervenção, tal como se verifica na figura 10, apenas 18 alunos expressaram a sua opinião no nível *satisfaz* e 11 alunos fizeram-no de forma *fraca*.

Quanto aos dados relativos ao fim da intervenção, 21 alunos expressaram as suas ideias no nível *satisfaz* e 18 posicionam-se no nível *satisfaz bastante*.

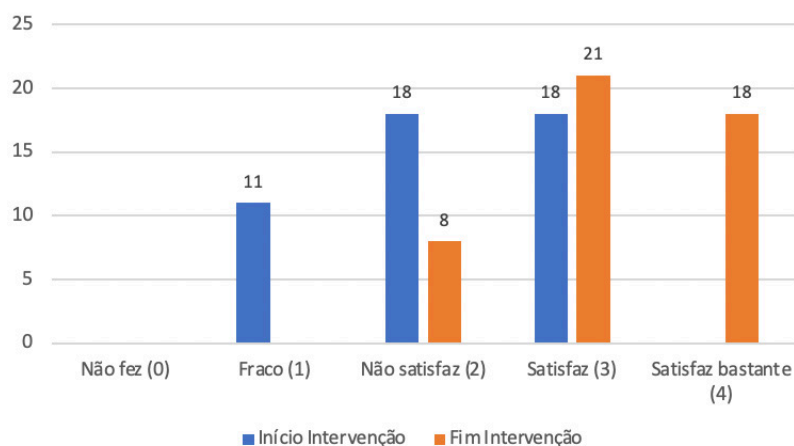


Figura 10. - Resultados do indicador “Expressa as suas ideias quanto aos conteúdos abordados”, no início e no fim da intervenção, 5.º ano de escolaridade.

Relativamente ao indicador “escuta os colegas com atenção”, tal como se observa na figura 11, no início da intervenção, 25 alunos fizeram-no no nível *não satisfaz* e apenas 14 alunos escutaram os colegas satisfatoriamente.

No que concerne aos dados recolhidos no fim da intervenção, verifica-se que 22 alunos escutam no nível *satisfaz* e 21 alunos posicionam-se no nível *satisfaz bastante*.

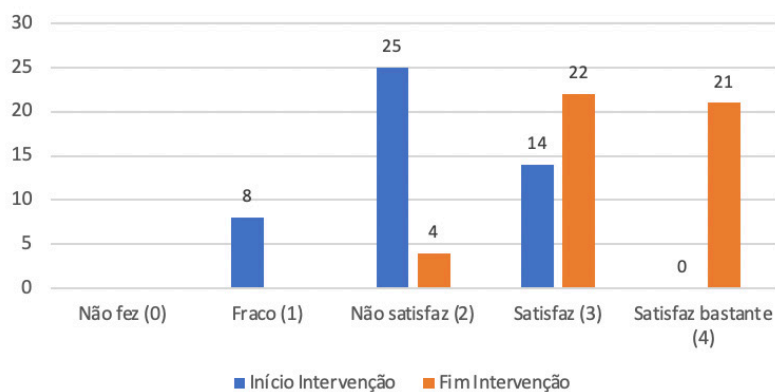
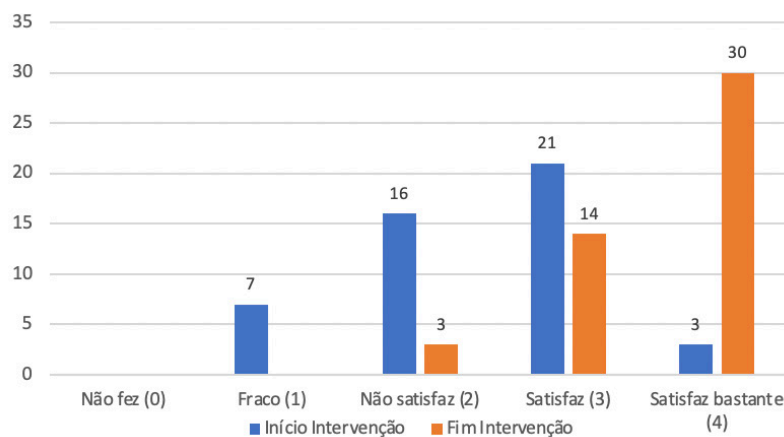


Figura 11. - Resultados do indicador “Escuta os colegas com atenção”, no início e no fim da intervenção, do 5.º ano de escolaridade.

Quanto ao indicador relativa à realização das tarefas que lhe são solicitadas, tal como se verifica na figura 12, no início da intervenção, 21 alunos fizeram-no no nível *satisfaz* e 7 alunos tiveram um desempenho *fraco* nas tarefas.

No que diz respeito aos dados recolhidos no fim da intervenção, 30 alunos realizaram as tarefas no nível *satisfaz bastante* e 14 alunos posicionam-se no nível *satisfaz*.

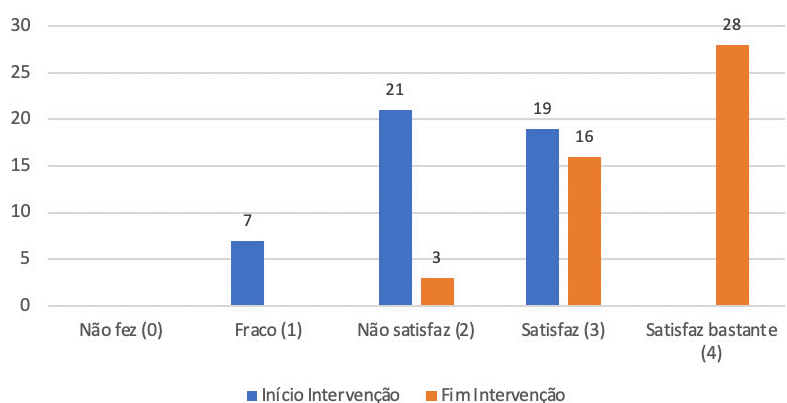
Figura 12. - Resultados do indicador “Realiza as tarefas que lhe são solicitadas”, no início e no fim da intervenção, do 5.º ano de escolaridade.



No que concerne ao indicador “Ajuda os colegas na realização das tarefas”, tal como se observa na figura 13, no início da intervenção, 21 alunos tiveram um desempenho *não satisfaz* na interajuda com os colegas e 19 alunos ajudaram os colegas no nível *satisfaz*.

Quanto aos dados recolhidos no fim da intervenção, 28 alunos ajudaram os colegas no nível *satisfaz bastante* e 16 alunos posicionaram-se no nível *satisfaz*.

Figura 13. - Resultados do indicador “Ajuda os colegas na realização das tarefas”, no início e no fim da intervenção, do 5.º ano de escolaridade.



Conclusões

As práticas educativas de um docente exigem, cada vez mais, uma preparação e uma reflexão investigativas, dados os desafios educacionais que se vivem nos contextos. Hortas (2013) destaca que “as escolas, principais organizações educativas, são hoje espaços de significativos intercâmbios culturais e, como tal, diretamente envolvidas no acolhimento e integração dos indivíduos de origens socioculturais diversas”

(p. 41). De facto, o professor deve ter a capacidade de saber acolher os seus alunos nas suas diversidades, quer seja os seus interesses, as suas motivações, as suas experiências e as suas heranças sociais. Rusen (2009) refere que “a memória torna o passado significativo, o mantém vivo e o torna uma parte essencial da orientação cultural da vida presente” (p. 164).

Promover a integração social pressupõe, desde logo, o acolhimento das especificidades dos alunos e a opção por colocar o aluno no centro do processo de ensino e de aprendizagem. A mudança do paradigma educacional possibilita a gestão e a abordagem do currículo, tendo como ponto de partida os conhecimentos dos alunos, as suas experiências e ideias relativas a um determinado conteúdo. Tal como referem Grave-Resendes e Soares (2002), “os alunos aprendem melhor quando o professor toma em consideração as características próprias de cada um, visto que cada indivíduo possui pontos fortes, interesses, necessidades e estilos de aprendizagem diferentes” (p. 14).

A construção do conhecimento, construído em diálogo e em troca de vivências, permite um saber (des)integrado, uma vez que possibilitará um maior enriquecimento curricular, social e cultural. Para Freinet (1996), “se os alunos se sentirem orgulhosos das suas obras serão capazes de ir muito longe” (p. 58). Práticas, que promovam a reconstrução dos saberes irão permitir que a integração de cada aluno e o seu envolvimento seja cada vez mais ativos e conscientes, uma vez que a construção do conhecimento assumirá um desenho em espiral, dado que no centro estão as experiências dos alunos e os novos conhecimentos terão como alicerce os saberes partilhados e dialogados. De acordo com Heacox (2006), “o professor deve examinar até que ponto está a fornecer aos seus alunos uma variedade e um nível de estímulo adequado de experiências de aprendizagem” (p. 12).

A problemática apresentada “*um processo de ensino e de aprendizagem promotor de integração social e cultural pressupõe uma abordagem integrada do currículo que mobilize a diversidade dos contextos e de conhecimentos e de vivências dos alunos*” permitiu analisar a importância da valorização e integração dos saberes dos alunos para a construção do conhecimento, em sala de aula, e para a sua integração social e cultural. Para tal, definiram-se, como já mencionado, os seguintes objetivos: (i) mobilizar os conhecimentos prévios para promover a integração de saberes em sala de aula; e (ii) compreender os contributos para a integração social de um processo de ensino e de aprendizagem centrado na integração de saberes.

No que diz respeito ao primeiro objetivo, mobilizar os conhecimentos prévios para promover a integração de saberes em sala de aula, conclui-se que ocorreu uma evolução positiva na participação e no envolvimento dos alunos e que estabelecer os conhecimentos prévios

como ponto de partida para a abordagem de conteúdos favorece a integração de saberes e a integração de cada um dos alunos, permitindo-lhes a construção de novos saberes a partir das suas experiências e dos seus conhecimentos.

Importa ainda destacar que a partilha de saberes diversos favorece, igualmente, o respeito, a interajuda e um enriquecimento pessoal e curricular, favorecendo o desenvolvimento das competências curriculares: saber, saber fazer, saber ser e saber estar. De acordo com Gomes et al. (2016), “o aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações” (p. 6).

De facto, a mobilização dos conhecimentos prévios desafia os atores educacionais a compreenderem e a assumirem um novo papel (Beane, 2003; Morgado, 2003). O professor e o aluno constroem e gerem o currículo à luz de um processo de ensino e de aprendizagem centrado nas vivências e saberes individuais, favorecendo-se um conhecimento individual e coletivo (figura 13).

O que aprendemos através da reflexão sobre as nossas experiências torna-se um recurso para lidar com problemas, questões e outras situações, tanto pessoais quanto sociais . . . Estas experiências e os esquemas de significação que construímos a partir delas . . . constituem significados fluídos e dinâmicos (Beane, 2003, p. 94).

Desta forma, a construção e aprofundamento dos conhecimentos permitirá um maior envolvimento de cada aluno e a sua plena integração, uma vez que os seus conhecimentos se assumem como alicerce e como patamar de conhecimento e envolvimento (Beane, 2003; Heacox, 2006).

Por outro lado, a mobilização dos conhecimentos prévios permitirá que o professor tome consciência e identifique as ideias e/ou experiências dos alunos sobre um determinado conteúdo, de forma a que a gestão do currículo e as práticas a adotar, em sala de aula, sejam integradoras das vivências pessoais e promotoras de inclusão social e cultural. Tal como referem Hortas et al. (2014), “é deste jogo de aceitação e reconhecimento entre, por um lado, o imigrante [aluno] e, por outro, a sociedade de acolhimento [escola/professor] que se processa a integração” (p. 12)

Relativamente ao segundo objetivo, compreender os contributos para a integração social de um processo de ensino e de aprendizagem centrado na integração de saberes, é possível concluir que houve um

efeito expressivo, visto que os alunos apresentaram melhorias ao nível da expressão das suas ideias, da escuta atenta dos colegas, na realização das tarefas que lhes eram solicitadas e na ajuda aos colegas na realização das mesmas.

Estes indicadores permitem concluir que um processo de ensino e de aprendizagem centrado no aluno e na diversidade de saberes contribui para uma maior integração, para um maior acolhimento das experiências de cada aluno e, conseqüentemente, para o seu envolvimento na realização das tarefas e na socialização entre pares.

O pleno exercício de uma profissão pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, a diversidade e os contextos da acção” (Roldão, 1999, p.115).

A integração social em sala de aula pressupõe, assim, uma gestão do currículo que corresponda à diversidade de experiência e de contextos de forma a integrar cada aluno, favorecendo um processo de ensino e de aprendizagem centrado nas experiências e vivências dos alunos.

Referências

Alonso, L., Sousa, F., & Roldão, M. C. (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Almedina.

Beane, J. A. (2003). Integração curricular: A essência de uma escola democrática. *Currículo sem fronteiras*, 3(2), 91–110.

Bogdan, R., & Biklen, S. (2013). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.

Borges, M. L. (2014). Profissionalidade docente: Da prática à práxis. *Investigar em Educação*, 2, 39–53.

Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: Orientação teórica e práxis didáctica. *Inforgo* 15, 69–90.

Cadima, A., Gregório, C., Pires, T., Ortega, C., & Horta, N. S. (1997). *Diferenciação pedagógica no Ensino Básico*. Instituto de Inovação Educacional.

Calado, P. (2014). O papel da educação não-formal na inclusão social: A experiência do programa escolhas. *Interações*, 29, 60–94.

Canário, R. (2005). A escola e as dificuldades de aprendizagem. *Psicologia da Educação*, 21, 33–51.

Coutinho, C. P. (2014). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e prática*. Edições Almedina.

Freinet, C. (1996). *As técnicas Freinet na escola moderna*. Estampa.

Freitas, C., Vieira, M. M., Abrantes, P., Aido, J. P., Gargaté, C., Araújo, M. M., Barbeitos, C., Domingues, M. J., & Roldão. (2001). *Gestão flexível do currículo: Contributos para uma reflexão crítica*. Texto Editora.

Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. S., Carrillo, J. L. A., Ucha, L. M., Encarnação, M., Hortas, M. J., Calçada, M. T., Nery, R. V., & Rodrigues, S. V. (2016). *Perfil dos alunos para o século XXI*. Ministério da Educação.

Grave-Resendes, L., & Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.

Haro, F. A., Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, M. I., Ramos, M., Carvalho, P., & Costa, R. (2016). *Investigação em Ciências Sociais: Guia prático do estudante*. Pactor - Edições de Ciências Sociais e Política Contemporânea.

Heacox, D. (2006). *Diferenciação curricular em sala de aula: Como efetuar alterações curriculares para todos os alunos*. Porto Editora.

Hortas, M. J. (2013). *Educação e imigração: A integração dos alunos imigrantes nas escolas do Ensino Básico do Centro Histórico de Lisboa*. Observatório da Imigração/50.

Hortas, M. J., Martins, C., & Dias, A. (2014). Escola, Comunidade e Território: Dinâmicas educativas locais na integração de populações imigrantes na área metropolitana de Lisboa. *Interações*, 29, 8–36.

Leite, T. (2016). Formação de professores para a inclusão. *Congresso Internacional Escola Inclusiva - Educar e formar para a vida independente*. <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/6818>

Lundin, I. B. (2016). *Metodologia de pesquisa em Ciências Sociais*. Escolar Editora.

Maxwell, J. A. (2009). Designing a Qualitative study. Em *The sage handbook of applied social research methods* (pp. 214–253). Sage Publications.

Monteiro, S. C. S. (2013). Diferenciação curricular para a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no 1o ciclo do Ensino Básico. *Atas do I Encontro de Mestrados em Educação da Escola Superior de Educação de Lisboa*. <http://repositorio.ipl.pt/handle/10400.21/2714>

Morgado, J. (2003). *Qualidade, Inclusão e Diferenciação*. Instituto Superior de Psicologia Aplicada.

Pocinho, M. (2012). *Metodologia de Investigação e Comunicação do Conhecimento Científico*. Lidel.

Quivy, R., Campenhoudt, L. V., Marques, J. M., Mendes, M. A., & Carvalho, M. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais* (2a ed). Gradiva.

Reis, F. L. (2018). *Investigação Científica e trabalhos académicos: Guia prático*. Edições Silabo.

Reis, P. R. (1999). A discussão de assuntos controversos no ensino das ciências. *Inovação*, 12, 107–112.

Roldão, M. C. (1999). Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. Em *Os professores e a gestão do currículo*. (pp. 111–124). Porto Editora.

Rusen, J. (2009). Como dar sentido ao passado: Questões relevantes de meta-história. *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 2(2), 163-209.

Santana, I. (2000). Práticas pedagógicas diferenciadas. *Escola Moderna*, 8, 29–33.

Silvestre, M. J. (2015). O desafio que se impõe: Que currículo para o século XXI? *Revista Educação: Temas e problemas*, 15, 3–16.