

Aprender com a Diversidade

Um guia para o desenvolvimento da escola

Aprender com a diversidade: um guia para o desenvolvimento da escola / Mel Ainscow... [et al.].
– 2ª ed., rev. e actualiz. -
ISBN 978-989-685-045-6
I – AINSLOW, Mel
CDU 371

Ficha técnica

Autores

Mel Ainscow (coord.)
Elsa Caldeira
Isabel Paes
Manuela Micaelo
Teresa Vitorino

Equipa do Projeto

“Promoção da Educação Inclusiva” (Instituto de Inovação Educacional):
Isabel Paes (coordenadora)
Ana Correia
Elsa Caldeira
Manuela Micaelo
Teresa Vitorino
Mel Ainscow (supervisão científica)
Windy Ferreira (supervisão científica)

Edição

Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural
Rua Álvaro Coutinho, n.º 14
1150-025 Lisboa
Tel: (00351) 218106100/ Fax (00351) 218106117
Email: acidi@acidi.gov.pt

Design gráfico

Mercado do Design

Capa

Adaptação de desenho original de Teresa Menezes

Primeira Edição

2004

Segunda Edição

2011

Tiragem

550 exemplares

ISBN 2ª edição

978-989-685-045-6

Depósito Legal



Agradecimentos

O Guia *Aprender com a Diversidade* é o produto de um trabalho intensivo de aprendizagem em ação de um grupo alargado de pessoas, do qual as autoras representam uma pequena parcela.

Em primeiro lugar, o Guia é o resultado dos processos de aprendizagem e colaboração de e entre cinco escolas e agrupamentos de escolas que decorreram de 1999 a 2002. Tendo decidido abraçar a perspetiva da inclusão como base para os seus projetos de desenvolvimento interno, estas escolas acolheram os desafios que lhes foram lançados pela equipa de investigação do Instituto de Inovação Educacional de colocar a reflexão-ação no centro das suas práticas educativas e de trabalhar em parceria com outras escolas e instituições no sentido de aprender a questionar essas práticas. Assim, antes de mais, agradecemos a todos os professores, educadores, funcionários, pais e colaboradores das comunidades educativas da Escola EB 1, nº 2 de Pinhal Novo, da Escola EB 2,3 Luís de Sttau Monteiro, de Loures, do Agrupamento (vertical) de Santa Catarina, das Caldas da Rainha, do Agrupamento (horizontal) Arcádia, de Setúbal e da Escola EB 1 nº1 de Loures. Este agradecimento estende-se a todos os alunos, porque são eles o centro da nossa ação.

Queremos deixar expresso um agradecimento aos elementos dos órgãos de gestão destas escolas e agrupamentos, pela forma como acolheram, estimularam e souberam acompanhar o empenhamento das equipas de professores e educadores à medida que iam experimentando novas possibilidades de melhoria das suas práticas e de novas respostas organizacionais. Referimos particularmente aos responsáveis dos órgãos executivos Ana Paula Covas, Albertina Neves, António Saloio, Maria da Fé Costa e Mário Figueiredo que se envolveram diretamente nas equipas de coordenação. Uma palavra de reconhecimento especial vai para estes e todos os outros professores que participaram nestas equipas porque eles são, na realidade, coautores deste guia. Pelo seu envolvimento, iniciativa, persistência, criatividade e abertura foram os verdadeiros propulsores das inovações aqui ilustradas.

Cabe-nos destacar o papel das equipas de coordenação das Escolas EB 1, nº 2 de Pinhal Novo e EB 2,3 Luís de Sttau Monteiro, de Loures, as quais iniciaram o seu percurso de investigação-ação em 1999 e, mais tarde, integraram em rede as restantes três equipas e respetivos elementos externos. Aos seus membros Albertina Neves, Anabela Antunes, Ana Marta Silva, Emília Lopes, Encarnação Costa, Fernanda Cunha, Laura Gonçalves, Madalena Limpinho, Maria do Rosário Ascenso, Mário Laureano, Nuno Alpiarça, Rui Monteiro e Teresa Graça - da EB 2,3 Luís de Sttau Monteiro, e Ana Paula Covas, Ana Carla Moreira, Dilma Martins, Dora Félix, Filomena Cesteiro, Hermínia Santos, Isabel Aço, Isabel Nunes, Lino Carvalho, Maria Clara Aleixo, Maria do Carmo Vieira e Maria do Céu Rosa - da EB 1 nº 2 de Pinhal Novo, um grande obrigado!

Em segundo lugar, não podemos deixar de referir a aprendizagem que constituiu o trabalho entre pessoas tão diferentes e com experiências de vida e profissionais tão diversificadas, muito embora sendo todos professores, como as que constituíram esta equipa de investigação. Neste sentido, queremos expressar o nosso agradecimento muito especial a Ana Correia que, desde a primeira hora e em todo o processo, participou no trabalho cooperativo de coordenação, acompanhamento às escolas e reflexão conjunta com as autoras da equipa do Instituto de Inovação Educacional (IIE). Tal como ela, também Teresa Vitorino, da Escola Superior Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, se dedicou a este projeto e a esta equipa, apenas pelo interesse profundo em fazer avançar o conhecimento e as práticas educativas inclusivas e pelo compromisso assumido de fazê-lo em colaboração. Foram estas duas parceiras que ajudaram a equipa a transformar-se, progressivamente e à medida que todos os seus elementos se iam dispersando por diferentes serviços, numa comunidade de prática.

Agradecemos muito especialmente à parceria constituída pelos nossos consultores científicos, Mel Ainscow e Windyz Ferreira, ambos investigadores em educação inclusiva ao nível internacional e que também supervisionaram a elaboração da estrutura deste Guia. O seu estilo de trabalho cooperativo, positivo e a sua humildade, foram exemplo para todos os participantes no projeto e, muito particularmente, um fator relevante de questionamento e de crescimento para a equipa de investigação do IIE. A Mel Ainscow, que aceitou generosamente envolver-se no lançamento do Projeto português, em 1996 e decidiu, depois, acompanhar todo o processo, dando-lhe o impulso criativo, o dinamismo inovador e a inspiração, sendo igualmente autor da ideia original e coordenador deste Guia, queremos, em equipa, dedicar o nosso trabalho.

Outros autores desta experiência, que não podemos deixar de referir neste agradecimento, são os elementos externos que, ao nível local, ajudaram ao nascimento e fortalecimento das novas experiências do projeto e que contribuem para a sustentabilidade da rede de escolas. Entre outros, queremos saudar Mariana Costa, do Bombarral e Carlos Simões, de Óbidos e Ana Josefina Gonçalves, de Setúbal. Sem esquecer a equipa de professores da Escola EB 2,3 Almeida Garrett, de Alfragide, que, embora por motivos de ordem organizacional não tenha chegado a implementar na sua escola este projeto, se empenhou criativa e ativamente para que tal fosse possível, tendo participado em todo o processo inicial de lançamento da experiência de reflexão-ação em rede que deu origem a este Guia. Particularmente queremos agradecer aos professores Leonor Serzedelo, Júlia Gomes, Glória Fonseca, João Worm, Isabel Cartaxana e Augusto Viola.

Uma palavra de apreço, ainda, para as pessoas das escolas e das instituições que estiveram envolvidas na primeira fase deste projeto, entre 1996 e 1998. Destacamos a colaboração das cinco instituições de formação envolvidas – Escolas Superiores de Educação (ESE) de Portalegre, de Setúbal, da Universidade do Algarve e de Coimbra, e Faculdade de Psicologia e de Ciências

da Educação da Universidade do Porto – e o empenhamento das responsáveis das equipas que implementaram o projeto ao nível local, respetivamente Margarida Morais, Ana Moura, Teresa Vitorino, Inês Reis e Rosa Nunes. Agradecemos ainda a estas duas últimas investigadoras pelo cuidado com que acompanharam, à distância, a segunda fase.

Pensamos poder, em nome dos participantes no projeto, expressar um sentido reconhecimento de todos nós ao intérprete Pedro D' Orey, pelo seu profissionalismo, arte, competência e amizade com que discretamente sempre nos acompanhou.

Este Guia é, pois, o fruto da colaboração entre inúmeras pessoas, escolas e instituições que, entre 1996 e 2002, encontraram no Instituto de Inovação Educacional um espaço e as sinergias necessárias ao desenvolvimento de um conhecimento *de e para* a ação e da disseminação da perspetiva de educação inclusiva que havia sido recentemente consagrada ao nível internacional na Declaração de Salamanca (1994). Aos colegas do Instituto que se envolveram mais ou menos diretamente em diferentes fases do projeto, sobretudo a Lina Vicente, um agradecimento sentido. Aos seus presidentes, Bártolo Paiva Campos por ter acreditado, incentivado e ajudado a nascer o projeto, e Maria Emília Brederode dos Santos pelo carinho com que acolheu e impulsionou a sua continuidade e a ambos por terem apostado na equipa e neste processo intensivo e prolongado de introdução em Portugal de uma abordagem inovadora de inclusão educacional, gostaríamos de deixar uma palavra do mais sentido e reconhecido apreço.

Finalmente, à verdadeira “mãe” do projeto, Ana Maria Bénard da Costa, responsável pelo seu lançamento e primeira fase e Diretora do Serviço de Investigação e Inovação do IIE que o implementou na segunda fase, vai um agradecimento do tamanho do mundo porque é do tamanho do mundo a sua dedicação, a sua luta e o seu amor à causa dos que são excluídos da escola e da sociedade, os que são olhados como diferentes, aqueles que não contam. Agradecemos-lhe a sua energia, a sua pressão e o seu apoio permanentes neste projeto que não esqueceremos e, sobretudo, a sua determinação persistente, de toda uma carreira de largos anos e muitos frutos espalhados pelo nosso país e um pouco por todo o planeta, que nos compromete, inspira e dá força para continuar.



ÍNDICE

Preâmbulo	07
Introdução	09
Qual a origem do Guia?	11
Qual a finalidade do Guia?	12
Qual a estrutura do Guia?	12
Quais as ideias-chave?	13
Capítulo 1: Aprender a Colaborar	15
O que queremos alcançar?	17
Quem precisamos de envolver?	19
Como identificamos as pessoas-chave e desenvolvemos lideranças?	24
Capítulo 2: Analisar Contextos	29
Um ciclo de desenvolvimento da escola	34
De que tipo de informação precisamos?	35
Que vozes têm de ser ouvidas?	40
Como potencializamos as informações obtidas?	44
Capítulo 3: Ultrapassar Barreiras	49
Quais as barreiras que queremos ultrapassar?	52
Quem pode contribuir para este processo?	56
Como gerimos o processo de mudança?	62
Conclusão: Apoiar a Mudança	73
Oficina de Formação	77
Bibliografia	127
Anexos	133



Preâmbulo

Ao participar, no já distante mês de outubro de 1985, numa jornadas de estudo organizadas pela UNESCO, em Bolonha, sobre a "incidência da integração escolar de crianças e adolescentes com deficiência nas estruturas regulares de ensino e na formação dos professores", estava longe de imaginar que se estavam a dar passos decisivos num caminho que iria confluir no complexo e vasto processo denominado de "Educação Inclusiva" e que hoje constitui, sem dúvida, um objetivo determinante para a educação nas várias regiões do mundo. De facto, foi a partir das decisões tomadas durante a semana em que decorreu esse encontro, que a UNESCO lançou uma investigação sobre a situação dos programas de integração em vários países do mundo e analisou os problemas com que as escolas se debatiam para responder às diferentes necessidades dos seus alunos. E, de uma forma determinante, considerou que a ação prioritária a desenvolver nesta área residia na formação dos professores, particularmente os do ensino regular, apoiando-os na aprendizagem de estratégias pedagógicas que os ajudassem a serem capazes de lidar com as diferenças na sala de aula. Foi baseada nestes princípios que, em 1988, partindo de um trabalho de campo que teve lugar em dez países situados nos diferentes continentes, a UNESCO lançou o projeto internacional "Necessidades Especiais na Sala de Aula", cuja coordenação foi entregue ao Professor Mel Ainscow.

Quando, no início dos anos 90, tivemos acesso ao produto final resultante desse projeto - o *Conjunto de Materiais para a Formação de Professores* - já se encontrava largamente difundida na literatura de referência a perspectiva da "Educação Inclusiva". Simultaneamente, aumentava a contestação à pesada herança dos serviços de educação especial que, centrados quase exclusivamente nos problemas dos alunos, os rotulavam com base em terminologias de natureza médica, atribuindo aos especialistas a função prioritária e, por vezes, quase única, de os ensinar. Percebemos, então, que a tradução desta obra para português e a sua aplicação às equipas escolares (gestores, professores, auxiliares e técnicos) poderia ser um instrumento decisivo na sua capacitação para responderem de forma eficaz a todos os alunos, em espaços educativos heterogêneos e inclusivos.

Após diversas tentativas infrutíferas, encontramos receptividade para esta iniciativa no Instituto de Inovação Educacional (IIE), sendo criadas as condições para se realizar a primeira fase do *Projeto de Educação Inclusiva*, referida na Introdução. A segunda fase que se lhe seguiu e que deu origem à elaboração do presente Guia, consistiu num dos projetos mais relevantes do mesmo Instituto que, tal como era política dessa Instituição, se desenvolveu numa base intersectorial em que intervieram diversos departamentos que o compunham.

Sobre a forma como decorreu o trabalho centrado nas escolas, elaborado em íntima parceria de colaboração com as respetivas equipas educativas e sobre a influência decisiva que teve a orientação dada, ao longo de três anos, pelos consultores científicos, Professor Mel Ainscow e Professora Windyz Ferreira, em seminários que abarcavam todos os elementos envolvidos, são feitas alargadas referências neste Guia. Considero, no entanto, importante aqui acrescentar o papel fundamental que coube a Isabel Paes, Elsa Caldeira, Teresa Vitorino, Ana Correia e Manuela Micaelo, responsáveis, em diversas etapas, por este Projeto. Do conjunto das atividades em que se traduziu a sua intervenção realço a sua competência e determinação em levar esta iniciativa até ao fim, a forma como assumiram a difícil tarefa de apoiar as escolas como elementos simultaneamente externos e participantes (a atuação do "amigo crítico" ficou aqui demonstrada em toda a sua potencialidade) e a capacidade de envolver um crescente número de escolas, estabelecendo *redes* que são a mais poderosa garantia de sustentabilidade de toda esta intervenção.

Ao longo desta última década, a expansão da política de inclusão e a disseminação dos conceitos e das práticas em que se baseia continuaram a ser amplamente impulsionadas pela ação do "Departamento de Necessidades Educativas Especiais", da UNESCO, sendo inquestionável o papel decisivo da sua coordenadora, Dr^a Lena Saleh. De salientar a repercussão global que teve a *Conferência Mundial de Salamanca* que ela concebeu e realizou, em 1994, com o apoio do Governo Espanhol. Ainda hoje, a *Declaração de Salamanca*, que foi aprovada pelos 94 países presentes, contém as fundamentais referências dum escola que se pretende aberta a todos, e a todos garantindo uma educação de qualidade. Nela se baseiam todos os que lutam por estes objetivos, procurando contrariar as ainda poderosas forças que apontam para direções opostas, tanto no que diz respeito à organização das escolas e ao seu financiamento, como à formação dos professores ou às disposições legislativas.

No que se refere ao papel da UNESCO, há ainda a referir: (i) a edição de diversos vídeos, realizados em inúmeros países do mundo, em diferentes contextos educacionais dos mais avançados aos mais desprovidos de meios, e que documentam a universalidade das perspectivas inclusivas e a importância da utilização dos recursos que estão ao alcance de todos – os recursos humanos, incluindo os alunos, os professores, as famílias e as comunidades; (ii) a edição da obra *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms – A guide for teachers*; e (iii) a edição da obra notável que é o *Open File on Inclusive Education*, produzida por um conjunto de educadores de vários pontos do mundo e coordenada pelo Professor Alan Dyson, e que se dirige aos gestores, diretores de escolas e responsáveis da área educativa que pretendam fomentar a educação inclusiva.

Fora do âmbito da UNESCO, são incontáveis as referências bibliográficas publicadas nesta área mas, é indispensável referir uma que ocupou um papel decisivo na realização desta segunda fase do Projeto de Promoção da Educação Inclusiva: o *Index for Inclusion*, de Booth *et al.* (2000).

Com o apoio destes e de muitos outros documentos, bem como de muitas e variadas contribuições (projetos nacionais e internacionais, cursos, seminários, consultorias), o movimento da educação inclusiva expandiu-se em inúmeros países de todas as regiões do mundo e inseriu-se num movimento mais vasto que visa uma sociedade inclusiva que respeite os direitos fundamentais de todos, e muito em particular dos grupos mais desfavorecidos e mais discriminados: os pobres, os refugiados, os que pertencem a minorias reprimidas, os que possuem limitações ou deficiências. Ou seja, a questão da educação inclusiva passou a ser universalmente encarada como uma questão de Direitos Humanos.

Ter contribuído para a difusão desta perspetiva e para a concretização dos meios que a tornam possível, foi o papel que coube a todos os que realizaram este projeto e elaboraram este Guia, quer através do seu envolvimento direto, quer através do seu apoio pessoal e institucional. Agora, só lhes resta um caminho: aquele que, partindo das sendas já traçadas, abre novas rotas, sem abandonar a procura do alvo final - uma escola de qualidade para todos.

Ana Maria Bénard da Costa

Introdução



Qual a origem do Guia?

Qual a finalidade do Guia?

Qual a estrutura do Guia?

Quais as ideias-chave?



Introdução

Qual a origem do Guia?

As mudanças na sociedade implicam novos e constantes desafios para as escolas, nomeadamente no que diz respeito à procura de respostas para todos os alunos, em particular para aqueles que estão mais vulneráveis a um baixo desempenho, ao abandono escolar e, conseqüentemente, à marginalização.

Como responder à diversidade dos alunos?

Esta é a grande questão que as escolas enfrentam em todo o mundo.

Com o intuito de responder a tal diversidade, muitos professores portugueses têm investido em percursos contextualizados, ancorando o seu trabalho numa perspetiva inclusiva da educação, a qual preconiza que a qualidade das aprendizagens passa pelo aproveitamento e pela valorização das diferentes experiências e práticas de todas as pessoas envolvidas no processo educativo. Nesta linha de ideias, a promoção da educação inclusiva implica a capacidade de cada comunidade escolar se ir 'pensando' e reestruturando, procurando encontrar respostas cada vez mais efetivas. Ou seja, a escola assume-se em processo de melhoria permanente com vista a proporcionar uma educação de qualidade que contribua para o sucesso educativo de todas as crianças e jovens das comunidades que serve.

Enquadrando-se nos objetivos do Instituto de Inovação Educacional (IIE), o *Projeto Escolas Inclusivas* desenvolveu-se entre 1996 e 1998, tendo como suporte o *Conjunto de Materiais para a Formação de Professores – Necessidades Especiais na Sala de Aula* (UNESCO/IIE,1996) e foi coordenado por Ana Maria Bénard da Costa¹.

Este projeto, que resultou de uma parceria estabelecida entre escolas do ensino básico e secundário, cinco instituições do ensino superior e igual número de autoridades regionais de educação, adotou duas linhas de intervenção essenciais: um processo de formação e de acompanhamento de professores, centrado na escola, tendo como referência as estratégias pedagógicas sugeridas pelos materiais da UNESCO; e, paralelamente, processos de reflexão partilhada, centrados nas práticas desenvolvidas em sala de aula (Costa, Paes e Vitorino, 1999; Vitorino, 2002).

Decorrente da avaliação final do Projeto *Escolas Inclusivas*, foi possível identificar algumas das barreiras e desafios que se colocavam ao desenvolvimento das escolas portuguesas, numa perspetiva de educação inclusiva. De salientar, entre as barreiras, a elevada mobilidade dos professores. Como desafios, constatou-se a necessidade de um acompanhamento mais sistemático e continuado dos professores e do processo de mudança da escola, contando com o apoio e o envolvimento direto da gestão. Em suma, verificou-se que os resultados de um projeto deste tipo só são efetivos quando as mudanças são perspetivadas a longo prazo e ao nível do desenvolvimento de cada escola como um todo. Isto é, quando as mudanças são assumidas enquanto Projeto Educativo de Escola e abordadas numa perspetiva sistémica, pondo em interação os diferentes elementos intervenientes: professores, alunos, pais e restante comunidade, currículo e práticas de gestão curricular, práticas organizacionais e de avaliação.

O desafio então lançado ao IIE pelo Professor Mel Ainscow² consistiu em, a partir do que se aprendeu com o Projeto *Escolas Inclusivas*, aprofundar os processos desenvolvidos, baseados na formação centrada na escola e no acompanhamento dos seus profissionais. Para tal, foi salientada a necessidade de envolver escolas explicitamente apostadas no seu desenvolvimento, numa perspetiva inclusiva, alicerçada na colaboração entre profissionais e em processos de reflexão sobre as práticas.

Assim, em 1999, foi lançada uma segunda fase desta iniciativa de *Promoção da Educação Inclusiva*, com o objetivo de valorizar, desenvolver e aperfeiçoar práticas de sala de aula e condições organizacionais adequadas à melhoria das aprendizagens e da participação de todos os alunos (Correia *et al.*, 2002). Esta iniciativa foi desenvolvida em escolas do ensino básico e agrupamentos de escolas, tendo como referência, e sendo referência para, iniciativas similares desenvolvidas em diversos países, nomeadamente Roménia, Espanha, Reino Unido e Brasil. Todas estas experiências tiveram como base um documento orientador do processo de reflexão-ação - *Índice para a Inclusão*³ (Booth *et al.*, 2000; versão portuguesa: http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf). Os fundamentos deste documento baseiam-se na aprendizagem através da ação, o que implica que os membros de cada escola trabalhem em conjunto para a melhorarem.

¹ Ana Maria Bénard da Costa foi Diretora de Serviços de Educação Especial na ex-Direção Geral do Ensino Básico e do Serviço de Investigação e Inovação no ex-Instituto de Inovação Educacional, e consultora da UNESCO na área das Necessidades Educativas Especiais. Atualmente coordena a Rede Inclusão <http://redeinclusao.web.ua.pt/>

² O Professor Mel Ainscow, coordenador desta obra, atualmente Diretor do Centre for Equity in Education, foi diretor da *School of Education* da Universidade de Manchester, Reino Unido, e responsável pelo Projeto de Formação de Professores *Necessidades Especiais na Sala de Aula*, da UNESCO.

³ Este documento será apresentado no Capítulo 2.

O papel do IIE, através da sua equipa de acompanhamento, assessorada por dois consultores científicos - o Professor Mel Ainscow e a Professora Windyz Ferreira⁴, consistiu essencialmente em participar colaborativamente em processos de formação e de acompanhamento adequados aos planos definidos por cada uma das escolas. Nesta dinâmica foi desenvolvido um trabalho de formação e de reflexão, com uma periodicidade bianual, indutora de estratégias que orientaram atividades de análise e desenvolvimento das escolas, tentando compreender os modos de emergência das mudanças realizadas.

Destes processos resultaram conhecimentos, construídos colaborativamente em cada uma das escolas e na rede por elas formada, os quais originaram o presente Guia.

Qual a finalidade do Guia?

Tendo em vista ser utilizado essencialmente no âmbito da formação centrada na escola, o Guia constitui-se como instrumento de reflexão e ação. Poderá, assim, ajudar cada escola a rever os seus modos de organização e as suas práticas pedagógicas e, em consequência, a redefinir planos conducentes a um desenvolvimento integrado e ao fortalecimento de estratégias de apoio à participação e à aprendizagem de todos. Procura, ainda, estimular a criatividade dentro de contextos específicos e encorajar o processo de resolução colaborativa de problemas.

As sugestões apresentadas destinam-se a ser utilizadas pelos professores e todos os parceiros da comunidade educativa que procuram caminhos de mudança. Nesse sentido, espera-se que cada escola desenvolva estratégias compatíveis com as suas circunstâncias particulares, fazendo o melhor uso possível dos recursos disponíveis, enfatizando a importância das pessoas.

Qual a estrutura do Guia?

Este Guia está organizado segundo uma estrutura concebida para apoiar a escola na criação de contextos apropriados à mudança, sendo constituído pelas seguintes secções:

- Capítulo 1: **Aprender a Colaborar**
- Capítulo 2: **Analisar Contextos**
- Capítulo 3: **Ultrapassar Barreiras**
- Conclusão: **Apoiar a Mudança**
- Oficina de Formação**

As temáticas abordadas nos três capítulos do Guia constituem aspetos fulcrais a considerar em processos de melhoria da Escola, constituindo-se como áreas articuladas de um **referencial de desenvolvimento**. Na conclusão são sistematizadas as formas através das quais as escolas podem gerir a mudança e sustentar as dinâmicas criadas, evidenciando a necessidade de desenvolverem mecanismos de apoio.

O **trabalho em colaboração** constitui a força motriz das mudanças na Escola, pelo que aparece como um impulsionador transversal e dinâmico do *referencial de desenvolvimento*.



Referencial de Desenvolvimento

⁴ A Professora Windyz Brazão Ferreira, da Universidade de Paraíba, Brasil, é presidente da Organização Não Governamental *Ed-Todos* (www.edtodos.org.br) que promove a Educação Inclusiva e os Direitos da Criança.



Para as três áreas centrais foram equacionadas questões estratégicas que orientam a forma como o processo pode ser conduzido dentro de uma escola. Estas questões destinam-se a fomentar a reflexão, o debate e a tomada de decisões, pelo que poderão ser usadas pelas equipas de coordenação das escolas à medida que planeiam formas de trabalhar colaborativamente em atividades de desenvolvimento.

Deste modo, os três capítulos estão organizados com base nas seguintes questões estratégicas:

Capítulo 1: Aprender a Colaborar

- O que queremos alcançar?
- Quem precisamos de envolver?
- Como identificamos as pessoas-chave e desenvolvemos lideranças?

Capítulo 2: Analisar Contextos

- De que tipo de informação precisamos?
- Que vozes têm de ser ouvidas?
- Como potenciamos as informações obtidas?

Capítulo 3: Ultrapassar Barreiras

- Quais as barreiras que queremos ultrapassar?
- Quem pode contribuir para este processo?
- Como gerimos o processo de mudança?

Ao longo do Guia são apresentadas algumas respostas a estas questões, ilustradas com exemplos relativos às formas como as escolas que participaram nos processos de reflexão-ação que originaram este documento (re)definiram e implementaram os seus planos de ação. Estas ilustrações resultam de testemunhos que foram registados ao longo do percurso, quer pelos professores das diferentes escolas, quer pelos elementos externos que as acompanharam. Embora sendo fruto de contextos específicos, as práticas descritas pretendem ser referências úteis que estimulem os processos de mudança noutras comunidades escolares.

A **Oficina de Formação**, secção acrescentada na reedição do Guia, destina-se a apoiar as lideranças da comunidade educativa, particularmente os responsáveis pela formação, na preparação de seminários centrados na escola/agrupamento que promovam a aprendizagem através da ação e, desse modo, sustentem as mudanças pretendidas.

O vídeo *NÓS ... NA ESCOLA*, que acompanha o Guia, surge como mais uma ilustração exemplificativa dos processos desenvolvidos em duas das escolas.

Quais as ideias-chave?

As experiências desenvolvidas, em Portugal e noutros países, permitiram identificar uma série de ideias-chave que acompanham e sustentam os processos de melhoria da escola, de forma a procurar respostas aos problemas, potenciando os recursos existentes e promovendo a eficácia na superação de barreiras e no apoio à mudança.

• Colaboração

O trabalho colaborativo é uma estratégia central para a melhoria da escola, ajudando a quebrar o isolamento que tem caracterizado o trabalho dos professores. As escolas de qualidade são lugares onde todas as pessoas - nomeadamente, professores, estudantes, funcionários, famílias e serviços de apoio externos - aprendem como partilhar as suas experiências e recursos.

A capacidade das escolas criarem novas respostas para os problemas emergentes no dia a dia, passa pelo estabelecimento de um clima propício à **resolução conjunta de problemas**.

Para fomentar a colaboração numa escola é necessário desenvolver uma **comunicação** efetiva, envolvendo os intervenientes. Esta comunicação deverá reconhecer e valorizar tanto os processos de colaboração formais, como os informais.

A **gestão do tempo** constitui outra problemática a considerar nos processos de colaboração. As escolas são lugares onde os professores desempenham múltiplas tarefas, podendo esta condição dificultar a criação de tempos comuns para partilha, análise e discussão das práticas desenvolvidas. Deste modo, a escola, enquanto organização, deve encontrar formas criativas e eficazes que proporcionem a maximização e gestão adequada do tempo existente.

• **Aprendizagem através da ação**

A aprendizagem através da ação constitui uma abordagem na qual os elementos da escola recolhem evidências no quotidiano escolar e analisam-nas de uma forma sistemática, a fim de produzirem e melhorarem o conhecimento sobre a escola enquanto organização. Tal abordagem consiste, pois, no desenvolvimento da capacidade de olhar para o trabalho que se desenvolve, de forma reflexiva, encarando-o como um processo de aprendizagem.

• **Equipas de coordenação**

As experiências e pesquisas realizadas mostram-nos que uma coordenação eficaz é essencial para o sucesso dos processos de desenvolvimento das escolas. Assim, é particularmente importante a formação de equipas de coordenação, que representem diferentes vozes e setores da comunidade educativa e que tenham como objetivo central assumir cooperativamente a tarefa de planear e conduzir as atividades de desenvolvimento.

Os elementos da gestão da escola, em especial o responsável diretivo, deverão estar representados na equipa de coordenação. Muito embora devam assumir um papel central, dado que habitualmente possuem uma visão sistémica privilegiada dos recursos e potencialidades da escola, é essencial que sejam capazes de desenvolver uma **liderança partilhada**, ou seja, partilhar responsabilidades e tomar decisões para que a mudança seja bem sucedida.

• **Elementos externos**

Os elementos da própria escola devem assumir a liderança na criação e implementação dos planos de desenvolvimento. No entanto, a existência de um elemento externo convidado pela escola – também denominado *amigo-crítico* – capaz de olhar a realidade escolar com um maior distanciamento, poderá constituir um valioso contributo no **apoio à mudança**. Colaborando regularmente com as equipas de coordenação, este elemento ajuda a refletir e a manter o entusiasmo destas equipas, fortalecendo o trabalho da escola como um todo.

• **Redes de escolas**

Quando as escolas trabalham em colaboração conseguem obter melhores condições para fortalecer o seu processo de melhoria interna do que quando trabalham isoladamente. A criação de redes de escolas favorece o desenvolvimento e a **sustentabilidade** das práticas inclusivas.

Estas ideias deverão estar presentes à medida que as escolas refletem e definem o seu percurso, com base nas questões estratégicas atrás referidas. Neste Guia são apresentados exemplos concretos de como diferentes escolas puseram em prática estas ideias-chave, de modos adequados aos seus contextos.

Capítulo 1

Aprender a Colaborar



O que queremos alcançar?

Quem precisamos de envolver?

Como identificamos as pessoas-chave
e desenvolvemos lideranças?



Aprender a Colaborar



Cada escola é, antes de mais, um conjunto de pessoas que diariamente interage num contexto social particular, com uma cultura institucional própria. Definir um percurso, tendo em vista promover o direito à participação e à aprendizagem de todos, implica o desenvolvimento de uma **cultura de colaboração**, ou seja, aprender a colaborar.

Esta cultura de colaboração, quando presente nos vários níveis da vida escolar, facilita a tomada de decisões e a resolução conjunta de problemas no seio da comunidade educativa. Tal clima colaborativo, por sua vez, propicia suporte e incentivo aos professores que, deste modo, sentem maior segurança para mudar as suas práticas educativas, fazendo da sala de aula um espaço aberto e de partilha. Esta dinâmica contribui de forma efetiva para o eclodir de novas práticas de cidadania democrática e de inclusão, escolar e social.

Nas experiências que serviram de base a este Guia, e que foram desenvolvidas por diferentes escolas do ensino básico, o trabalho em colaboração constituiu um foco da maior importância.

Tendo como referência as questões estratégicas anteriormente enunciadas, e seguidamente analisadas, as escolas definiram percursos para alcançar uma cultura de colaboração, que passaram por tentativas, sempre renovadas, para **envolver** o maior número possível de **pessoas da comunidade educativa**. Outra preocupação que caracterizou os distintos percursos destas escolas consistiu na **identificação de potenciais líderes**, formais e informais, cativando-os para assumirem papéis-chave no processo de **liderança partilhada**.

O que queremos alcançar?

Alcançar em cada comunidade educativa **uma cultura de partilha e de aprendizagem** é a grande finalidade das escolas que preconizam uma educação de qualidade para todos. Para tal, é necessário criar um ambiente de acolhimento e convivência na escola, onde todos acreditam que têm um lugar e um contributo a dar.

A vontade de atingir este grande objetivo pode, por vezes, ser determinada pela existência de alguma insatisfação expressa pelos professores, tal como aconteceu numa escola do 1º ciclo de Pinhal Novo.



No final do ano letivo de 1998/99, o Conselho Escolar constatou que a qualidade das aprendizagens dos alunos não correspondia às expectativas e anseios dos professores da escola. Esta constatação foi fundamentada pelo facto de existir um elevado número de alunos 'sinalizados' como tendo necessidades educativas especiais e pelo feed-back dos professores do 2º ciclo, relativamente ao nível de aprendizagem dos alunos que chegavam ao 5º ano.

A escola equacionou então a possibilidade de encarar este problema, questionando-o a partir de uma nova perspetiva: será que o problema se centra apenas nos alunos e nas famílias ou também noutros fatores, nomeadamente, o currículo, as metodologias, as estratégias de sala de aula e a formação dos professores?

Com o foco nestas hipóteses, a escola iniciou uma ação de reflexão interna sobre as práticas, baseada na forma como os professores desenvolviam o processo de ensino-aprendizagem.

Nesta linha, alguns professores da escola, que tinham tido ações de formação com base no Conjunto de Materiais (UNESCO, 1996), propuseram partilhar a sua experiência com o Conselho Escolar, por acharem que as metodologias adotadas naquele documento de trabalho poderiam constituir um suporte para desenvolver formas mais eficazes de ensino e de aprendizagem.

Consideraram ainda que este processo poderia ser mais bem sucedido se contasse com apoio externo. Alguém que desempenhasse as funções de observador da “vida” da escola, numa relação de parceria não hierárquica, e que estimulasse a reflexão sobre as práticas desenvolvidas. Contando com esta ajuda externa, então solicitada ao Instituto de Inovação Educacional (IIE), a escola reorganizou-se de forma a iniciar o seu processo de mudança, cuja linha de força central foi incentivar a colaboração em contexto de sala de aula (aluno-a-aluno e professor-a-professor).

A escola acima referida procurou implementar uma nova linha de ação que pudesse favorecer a superação das barreiras relacionadas com o fraco desempenho escolar dos seus alunos. Outras situações, tal como a vivenciada na comunidade escolar seguidamente referida, podem advir da necessidade de tornar consistente uma linha de trabalho que vinha sendo traçada.



‘Como construir o Projeto Educativo de Escola’ foi um problema que se levantou aos professores de um agrupamento horizontal de Escolas do 1º Ciclo e Jardins de Infância de Setúbal. De facto, muito embora fosse claro para todos qual a finalidade pretendida, o Conselho Pedagógico constatou que não dispunha de meios para concretizar, em termos práticos, a conceção de escola que idealizava.

Na procura de dispositivos de apoio, capazes de orientar e sustentar a operacionalização da filosofia de escola, elementos desta comunidade escolar tiveram conhecimento do Projeto Promoção de Educação Inclusiva, do Instituto de Inovação Educacional, cujos princípios coincidiam com os principais objetivos educativos do agrupamento.

Durante a participação de alguns professores num seminário com as escolas do referido projeto, onde foram trabalhadas metodologias de estímulo à participação e à colaboração entre todos, foi delineado um plano de ação, tendo por base o uso do Index para a Inclusão (op cit). Este documento, ao mesmo tempo que permitiu definir linhas de ação, serviu para desencadear a caminhada do agrupamento no sentido da construção de uma educação inclusiva. No seguimento deste seminário, o plano de ação foi apresentado, para análise e discussão, em Conselho Pedagógico, o qual acordou com a sua prossecução.

O desenho do Projeto Educativo de Escola teve como suporte a realização de diversos seminários de formação centrados no contexto, num clima de envolvimento e colaboração, ao longo dos quais foi possível integrar os diferentes contributos dos elementos do agrupamento, de forma a que todos se identificassem com o mesmo.

Uma das grandes metas a alcançar por todas as escolas é a partilha de experiências de sucesso, alargada a toda a comunidade educativa, expressa do seguinte modo por um professor da Escola Básica Integrada com Jardim de Infância (EBI) de Santa Catarina:



“O que se propõe é que nos libertemos e abramos as portas das nossas salas de aula e mesmo das nossas escolas, que partilhemos experiências, dúvidas e erros quanto às estratégias de ensino por nós utilizadas, sempre no sentido de obtermos mais e melhores aprendizagens.

E abrimo-las a quem, porquê e para quê? Aos nossos colegas da mesma área disciplinar ou de outra; porque precisamos de apoio, e da ajuda de alguém que observa de fora; porque todos estamos a aprender, para que possamos experimentar e desenvolver novas práticas na procura de estratégias de sucesso; para obter e partilhar recursos; para estimular através da comparação; para encorajar a mudança sistemática; para criarmos uma participação igual para todas as crianças; para aferirmos aprendizagens... Enfim, para melhorar a qualidade do ensino e do apoio.

Sabemos que na nossa escola se utilizam novas e boas práticas mas não as conhecemos de todo, pois o hábito da partilha ainda não foi assumido. É aqui que surge a nossa provocação e vos propomos que abram a porta da vossa sala de aula e que partilhem...” (Boletim “Em Rede” nº3)⁵

⁵ Os Boletins “Em Rede” foram elaborados ao longo do Projeto Promoção de Educação Inclusiva, constituindo-se como instrumento de comunicação interna e de partilha das práticas desenvolvidas.



Assumida esta atitude de partilha na escola, estão criadas condições para que se alargue progressivamente a toda a comunidade, englobando outras escolas, instituições e associações locais. O tipo de articulação entre educação formal e não formal, a seguir exemplificada, valoriza e otimiza o contributo de todos os atores educativos na procura de reais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.



Um número significativo de alunos da Escola EB 2,3 de Loures reside num dos bairros camarários de realojamento da cidade. Neste bairro funciona um centro aberto à população, dinamizado por uma associação local, com diferentes espaços e atividades de serviço social e de educação não formal, visando a inclusão social.

Ao abraçar a perspetiva curricular de inclusão e perante as múltiplas barreiras à aprendizagem com que se deparavam muitos desses alunos, a escola decidiu ouvi-los para compreender como atuar da maneira mais efetiva, visto uma das principais barreiras então referidas pelos alunos prender-se com as deficientes condições de estudo em casa.

Tendo-se apercebido deste problema, a escola decidiu organizar uma sala de estudo aberta, mas essencialmente destinada a um apoio intensivo para o desenvolvimento de competências básicas. Mas não havia espaços vagos.

Então, os professores que idealizaram esta iniciativa contactaram com a associação do bairro pois conheciam a qualidade da sua intervenção e sabiam que a maior parte destes alunos já tinham participado em atividades de tempos livres e comunitárias. Foi o primeiro passo para um processo que conduziu a uma parceria, já duradoura, entre as duas instituições.

A associação disponibilizou um espaço adequado ao estudo e todos os anos grupos de professores da escola se oferecem voluntariamente para se deslocarem ao centro e aí apoiarem os alunos, segundo um horário previamente acordado. Assim, a Escola e a associação passaram a trabalhar em conjunto e esta parceria veio a articular-se com o projeto da rede social do conselho.

Tal como esta experiência demonstra, a aprendizagem e a colaboração em ação, no sentido de 'pôr de pé' pequenas práticas de inclusão contextualizadas, podem conduzir a novas colaborações alargadas a toda a comunidade educativa e produzir até efeitos imprevisíveis. No entanto, é essencial que estas iniciativas não sejam olhadas como marginais, mas pensadas e integradas nos planos de desenvolvimento da escola.

O momento em que ocorre a tomada de consciência sobre a necessidade de iniciar, ou redefinir, um processo de desenvolvimento não é idêntico em todas as escolas. O percurso deve ser encarado e definido em função de cada contexto educacional, por um período de tempo suficientemente longo que permita uma dinâmica de construção de uma cultura de colaboração e de aprendizagem.

Quem precisamos de envolver?

Uma escola em *movimento* é uma escola em que todas as pessoas da comunidade educativa, incluindo os membros dos órgãos de gestão, estão convictas de que são capazes de melhorar as respostas educacionais e se empenham nessa tarefa. Neste contexto, uma das questões que se coloca relativamente ao modo de valorizar diferentes contributos - incluindo os que advêm das relações de aprendizagem que operam a um nível informal - refere-se à necessidade de envolver, efetivamente, todos os grupos na vida escolar.

A experiência a seguir relatada revela como uma escola - EB 2,3 de Loures - conseguiu envolver todo o corpo docente, desde a fase inicial de definição do seu projeto de desenvolvimento para uma educação inclusiva.



Consciente da necessidade de envolver toda a escola na dinâmica de mudança, a equipa de coordenação decidiu recorrer às reuniões de departamento, para apresentar o projeto aos vários grupos de trabalho e para "dar voz" a cada um dos professores, auscultando as suas opiniões, expectativas, necessidades, sugestões...

Muito embora a maioria dos professores expressasse atitudes de interesse e vontade de envolvimento no projeto, os dados recolhidos sugeriram que um grupo de professores apresentava expectativas muito baixas, não só face ao sucesso do projeto mas indiciando também algum ceticismo relativamente à própria conceção de educação inclusiva.

Estas resistências iniciais, por parte de um setor representativo do corpo docente, foram expressas, entre outras, pelas seguintes expressões:

"Interessantíssimo, mas utópico";

"Os professores não têm tempo para reunir, visto não haver horas para isso";

"Já faço tudo o que me é possível";

"Valerá a pena o esforço dos professores?"

Outras expressões, tais como "Para crer é necessário saber do que se trata", não revelando uma postura explicitamente negativa indicaram, contudo, a necessidade de promover mais ações de esclarecimento.

O tratamento das opiniões recolhidas foi estruturado num quadro-síntese (anexo 1), o qual facilitou a definição de algumas estratégias equacionadas em função das diferentes sugestões e percepções expressas.

Uma das estratégias adotadas passou pela elaboração de um folheto (anexo 2), com a finalidade de informar toda a comunidade educativa sobre os objetivos gerais do projeto, indo ao encontro de algumas das questões colocadas pelos professores. Outras questões, mais complexas, foram remetidas para sessões de formação/reflexão posteriormente realizadas.

Deste modo, mesmo os professores que mostraram uma atitude mais discordante ou cética, sentiram que as suas opiniões foram tidas em consideração, proporcionando um clima de aceitação favorável à discussão e à reflexão conjuntas, facilitador da construção um projeto comum, com o qual todos se sentissem identificados.

Outras formas, de caráter mais informal, foram concebidas com o objetivo de envolver a comunidade escolar. A EBI de Santa Catarina apostou, desde o início, na sensibilização de diversos grupos, nomeadamente professores, auxiliares de ação educativa e funcionários administrativos, desenvolvendo atividades de divulgação do projeto na escola, de forma criativa e apelando à cooperação.



Depois de ter tido autorização do Conselho Pedagógico, a equipa de coordenação iniciou o processo de divulgação do projeto na escola que passou por várias etapas:

Na primeira semana, distribuiu por toda a escola conjuntos de três palavras (nomeadamente, participar; ouvir; refletir; partilhar; caminhar; observar; motivar; intervir; construir; dialogar; interligar...) expressas em pequenos cartazes coloridos e em pedaços de papel. Os cartazes foram pendurados nos tetos e colados nas paredes por todo o edifício (corredores, salas, hall e até casas de banho) e os pedaços de papel espalhados pelas secretárias e mesas de trabalho. (...) Muitas foram as especulações, mas como não havia respostas, todos aguardavam que algo acontecesse. (...)

Na segunda semana continuou a distribuição de mais cartazes coloridos com outros conjuntos de três palavras, o que criou ainda mais curiosidade!

Na terceira semana apareceu, à entrada da sala de professores, um painel com o título "Ajuda-nos a construir a nossa Rede" onde se encontravam espalhadas as palavras divulgadas ao longo das duas semanas anteriores. Era ainda pedido que registassem, nesse cartaz, ideias que lhes ocorressem a propósito de cada palavra. (...)

Durante a quarta semana, e aproveitando as atividades da Biblioteca, foram distribuídas rifas, por professores e funcionários, com pequenas frases chamando a atenção para o dia 12 de dezembro. Aí a especulação aumentou (...)

Nessa data foram espalhados pela escola (sala de professores, de funcionários e serviços administrativos) balões que continham no seu interior pequenos pedaços de papel. Dava-se indicação de que os mesmos continham parte de uma mensagem que se estava a tentar transmitir, mas que só teria sentido quando todos os pedaços fossem colados num placard. Cada pedaço de papel tinha nas costas um número que correspondia aos números existentes no placard, formando-se assim um puzzle, do qual resultou um pequeno texto, onde se divulgava o Projeto Promoção da Educação Inclusiva. (Boletim "Em Rede" n.º3)

Após esta fase de divulgação o Conselho Pedagógico apelou aos coordenadores de departamento para apresentarem e discutirem o Projeto, em grupo.



Criar meios efetivos de participação aos membros da comunidade educativa nos processos de tomada de decisão é fundamental para o sucesso das políticas e práticas adotadas no projeto da escola.

Os professores, como elementos centrais em qualquer processo de mudança educativa, têm que sentir que se identificam com o caminho que a escola define, pelo que todos, mesmo aqueles que à partida se mostram relutantes ou discordantes, têm de ser envolvidos.

A criação de ambientes educativos modelados por valores de colaboração poderá nascer no seio dum pequeno núcleo de profissionais e expandir-se, ao longo dos anos, se a escola proporcionar condições organizacionais encorajadoras.

Foi o que aconteceu na EB 2,3 de Loures, como veremos na experiência a seguir apresentada. Nesta escola, o processo de colaboração professor-professor foi crescendo gradualmente, gerando a consciência de como cada um pode obter mais ajuda quando o trabalho pedagógico é pensado e refletido ou até executado em parceria.



Em 1998/99, um grupo de cerca de dez professores começou a projetar o funcionamento em sala de aula de pares pedagógicos, para dar resposta às dificuldades que sentia perante uma das suas turmas do 5º ano.

A escola percebeu, então, a necessidade, sentida por estes e outros professores, de serem acompanhados nos processos de elaboração de projetos inovadores e de experimentação de trabalho colaborativo. Solicitou apoio do IIE para um seminário de formação baseado no Conjunto de Materiais da UNESCO, o qual proporcionou um espaço de reflexão sobre as práticas pedagógicas. Esta ação de formação veio a ser um motor para as discussões e projetos preparatórios do ano letivo seguinte.

Já parceira do IIE no Projeto Promoção de Educação Inclusiva, em 1999/00, a escola organizou a continuidade deste acompanhamento, com uma oficina de formação denominada "Caminhos de Educação Inclusiva", na qual se inscreveram cinquenta professores (mais de 40% do corpo docente). Para a preparação desta oficina, um grupo de docentes (essencialmente constituído pelos que participaram no primeiro seminário e/ou lecionavam a denominada "turma das parcerias") reuniu previamente, num encontro aberto, para discutir e negociar, com a equipa de coordenação, os objetivos e conteúdos da ação de formação.

Rapidamente, logo na sequência da primeira sessão da oficina, foi notada, pela generalidade dos profissionais, uma mudança do clima que perpassava os corredores e átrios e tinha o seu momento alto na sala de professores:

A sala de professores torna-se um centro muito animado de interações pedagógicas. É aí que se realiza a maior parte das reuniões do projeto e, para quem chega, vindo de fora, este espaço esteticamente convidativo, 'transborda' de vida. Nos vários cantinhos observam-se as mais diversas atividades. Os participantes da oficina de formação estão por todo o lado, aos pares, aos grupinhos, a planificar em conjunto, ou a ultimar um trabalho para apresentar na próxima sessão, mas, com à-vontade, outros "metem-se na conversa"; ouvem-se comentários e histórias de aulas, perguntas; os materiais construídos em parceria são mostrados, de mão em mão... (in Diário de um elemento externo).

Nesta escola, como noutras, o desenvolvimento de processos colaborativos funcionário-professor foi-se igualmente consolidando ao longo do tempo. Com efeito, o envolvimento dos funcionários de uma escola não se pode limitar à sua representação nos órgãos de gestão. Em muitos casos, particularmente os auxiliares de ação educativa, desempenham um papel de charneira nos processos de relacionamento, nomeadamente como mediadores dos conflitos entre alunos. A sua eficaz contribuição para a resolução de problemas, a este nível, advém muito provavelmente do seu natural relacionamento informal com os alunos e suas famílias, dado que grande parte deles residem na mesma comunidade local.

A equipa de coordenação desta escola, apercebendo-se deste potencial, teve sempre como preocupação o envolvimento dos funcionários, que são valorizados como colaboradores ativos e participam em iniciativas conjuntas com os professores.



Por diversas vezes, a equipa de coordenação promoveu a participação dos funcionários em seminários, cujo objetivo passava por reforçar o seu papel educativo.

A participação dos funcionários nestes seminários caracterizou-se sempre pela natureza prática das sugestões, muitas vezes resultante do caráter informal com que estabelecem relações com os alunos, pais e comunidade.

Uma das sugestões propostas passava pela mediação de conflitos que envolvem alunos nos espaços exteriores à sala de aula. Muito embora alguns deles já desempenhassem este papel, ainda que de forma intuitiva, o facto dos professores os assumirem como seus parceiros, é um reconhecimento do seu papel como agentes educativos.

Este reconhecimento passou a ser uma evidência nesta escola, o que é expresso de uma forma bastante significativa, por exemplo, numa entrevista a um dos professores da escola quando se refere, do seguinte modo, a uma determinada auxiliar de educação: "Ela conhece-os e leva-os muitíssimo bem. É uma grande parceira."

Este tipo de ações, quando consequentes na vida da escola, motivam de facto os funcionários a querer participar, dado que a sua função educacional é valorizada e a sua atuação ganha visibilidade. Deixam de ser meros executores e passam a ver valorizado o seu contributo na tomada de decisões, pelo que se sentem coautores no processo de apoio aos alunos e de melhoria da escola.

Nesta linha de ideias, também os pais deverão assumir um papel de relevo como colaboradores no processo global de desenvolvimento de escola. Evidentemente que o projeto de escola integra vários níveis, para além das práticas de sala de aula. Todavia, é provavelmente um dos níveis com o qual os pais se sentem mais próximos, por corresponder a um plano mais direta e imediatamente relacionado com os seus filhos. Foi este o motivo pelo qual duas professoras da EB1 de Pinhal Novo optaram por trabalhar com os pais, tendo como objetivo levá-los a compreender a filosofia da própria escola e assim motivar a sua colaboração no processo de ensino-aprendizagem.



Aproveitando uma reunião de pais, no início do ano letivo, as professoras decidiram demonstrar o tipo de metodologias e estratégias que usavam na sala de aula com os alunos.

Assim, após uma primeira parte em que foram dadas informações e esclarecimentos, de carácter geral, as professoras propuseram que, em conjunto, se simulasse uma situação de sala de aula, sendo que os pais se colocariam no papel de alunos.

Ainda que inicialmente a reação não tivesse sido muito entusiasta – "Quando fizemos a sugestão eles começaram a olhar para o relógio e a dizer que tinham pressa" – todos, exceto uma das mães, acabaram por ficar.

A primeira atividade passou por uma reflexão individual sobre a sua própria vivência escolar: registo escrito de uma vivência positiva de que se lembrassem, da sua passagem pela escola, e de uma vivência negativa que os tivesse marcado, após o que, em grupos de dois, puderam partilhar os seus pensamentos com outro encarregado de educação.

Neste momento todos pareciam mais libertos, trocando, com entusiasmo, impressões sobre experiências e sentimentos de um passado revisitado. Mas foi quando se formaram grupos de quatro elementos que um clima de entusiasmo geral se instaurou. Houve risos, admiração e muito diálogo. Não houve mais pressas.

Por último, formaram-se dois grandes grupos, aos quais foi pedido que fizessem uma listagem de todos os registos individuais e os relatassem aos restantes elementos da sala. Estas listagens foram em seguida comparadas com outras, feitas pelos seus próprios filhos em situação de sala de aula. No final, refletiu-se em conjunto e extraíram-se conclusões.

E foi desta forma que os pais puderam compreender o tipo de metodologias adotadas por estas professoras: "tentámos mostrar aos pais a nossa filosofia de escola: dar oportunidade a todos de se expressarem livre e espontaneamente e de partilharem com os outros os seus saberes e vivências." (in Boletim "Em Rede" nº3)

O envolvimento de todos os alunos assume particular importância para consolidar culturas de colaboração ao nível da escola. A sala de aula, local privilegiado de construção coletiva de saberes, pode constituir-se como o núcleo de expansão de práticas de colaboração a toda a escola. A criação de um clima de respeito mútuo, assente na aceitação e na valorização de todos os contributos, promove salas de aula onde os alunos se sentem envolvidos e responsáveis não, só pela sua própria aprendizagem, como também pela dos seus colegas.

O excerto de uma observação, a seguir apresentado, referente a uma aula de Português do 6º ano, da EB 2, 3 de Loures, constitui uma evidência do clima colaborativo que se vivia naquela aula. Revela ainda, de forma clara, atitudes e estratégias da professora, indutoras do envolvimento efetivo (e afetivo) de todos os alunos.



A professora pede a todos os alunos que respeitem o colega que vai escrever o sumário da aula anterior: "Estar no quadro, lembrem-se, é como estar no palco. Ficamos nervosos."

Num ambiente de muita calma, a turma é solicitada a apoiá-lo na elaboração do sumário. Há um aluno que responde prontamente a todas as perguntas que são dirigidas à turma. A professora, amigavelmente, pede-lhe para se refrear e também o responsabiliza referindo-se uma vez, de modo prazenteiro, a esse aluno como "o meu assessor".

A professora relê a página inicial do livro, já trabalhada na aula anterior. Certifica-se, também, que em todas as carteiras há pelo menos um livro, estimulando, de uma forma cívica (pedindo autorização expressa aos alunos e dando-lhes a possibilidade de recusarem, justificando-se), o empréstimo de livros.

Procede à distribuição, por filas, dos trechos do texto a ser lido e trabalhado e diz que, no final, será realizada uma avaliação, igualmente por filas. Os alunos leem em coro. Uma das filas apresenta dificuldades em ler em coro. A professora sugere-lhes que recomecem pausadamente, uma vez, outra vez... Depois, apercebe-se que alguns dos restantes alunos reagem, com críticas negativas e intervêm prontamente: "Não vale a pena estarem a incriminar-se uns aos outros. O que interessa é darem ideias, para eles conseguirem ultrapassar." Os alunos dão sugestões e ajudas, incluindo os da própria fila e a professora acrescenta algumas ideias. A fila recomeça e consegue. A professora, reforçando positivamente o esforço, pergunta à turma: "não foi melhor?"

Após terem terminado a leitura, procede-se a uma auto e hetero avaliação qualitativa, por filas, com a participação de todos, alunos e professora. Esta realça as vantagens da leitura coletiva, na qual é muito importante o ritmo, aspeto a ser melhorado na turma.

A professora pede aos alunos que identifiquem os verbos do texto lido. Por vezes, alguns alunos dão respostas incompletas. A professora encoraja a que cada um argumente bem a sua resposta para a turma, para "todos aprenderem em conjunto". Um dos alunos refere que encontrou a forma verbal "sua". A professora pede à turma que verifique, exigindo sempre respostas fundamentadas. Depois pergunta: "sua" pode ser uma forma verbal ou não? Através de séries de perguntas encadeadas são explorados/revistos diferentes conceitos gramaticais, incluindo as palavras homófonas (verbos "suar" e "soar"). Todos os alunos participam.

No final, uma aluna exclama: "As aulas de Português acontecem!"

A professora, agradada, pergunta à turma: "Quando é que nós dissemos isto? Quando trabalhámos o texto de que autor?"

Uma aluna responde: "Sebastião da Gama."

Outro aluno: "A aula é nossa."

A conceção de cultura de colaboração e ajuda mútua, subjacente aos processos desenvolvidos, não se restringe ao domínio específico de cada escola. De facto, quando os alunos transitam de ciclo, é comum ouvir aos professores da nova escola, ou do ciclo seguinte, que *"os alunos não estão preparados"*, *"os alunos não têm bases"*,... Este discurso culpabilizante decorre provavelmente da ausência de comunicação entre escolas e, ao invés de contribuir para o desenvolvimento de esforços no sentido de melhorar a qualidade das aprendizagens, acaba por conduzir a situações de inércia. Nesse contexto, os professores partem do princípio que as barreiras à aprendizagem são exteriores à escola e, conseqüentemente, não procuram internamente soluções para as mesmas.

O estabelecimento de uma relação de interação próxima entre escolas que partilham a mesma população escolar assume, assim, a maior importância, pois permite romper com o isolamento das escolas, ao mesmo tempo que promove a resolução conjunta de problemas. Neste sentido, o plano de formação de cada escola poderá ser pensado não só em função do contexto - escola, mas também entre professores de diversos ciclos de ensino, proporcionando momentos de debate de ideias e reflexão, conforme o exemplo abaixo demonstra.



Acreditando que o desenvolvimento profissional dos professores é muito mais efetivo se inserido no âmbito do desenvolvimento da escola, a EB 2, 3 de Loures delineou um plano de formação que não surge de forma desagregada, mas com o objetivo de responder de forma integrada e eficaz às necessidades sentidas. Para a concretização do seu plano de formação solicitou o apoio do Centro de Formação de Professores da área, CENFORES, o qual partilha da mesma conceção de formação.

Na sequência de anteriores ações de formação que decorreram na escola, as quais integraram professores de uma EB1 de Loures, a equipa de coordenação considerou igualmente oportuno convidar uma das escolas secundárias de Loures a participar neste processo. Este convite surgiu como consequência de anteriores contactos, nos quais esta escola demonstrou não só interesse pelo percurso de desenvolvimento da EB 2,3 mas também desejo de estabelecer novas formas de colaboração. De referir, que estas três escolas se localizam na mesma área geográfica, pelo que grande parte dos alunos passam por estas instituições ao longo do seu percurso escolar.

Abordando a temática Resolução de Problemas em Sala de Aula, numa perspectiva de Inclusão, um grupo de professores da equipa de coordenação da escola organizaram e orientaram uma oficina de formação, contando com algum suporte da equipa de acompanhamento externo do IIE. Os conteúdos a ser abordados, bem como as metodologias e a avaliação, foram discutidos e negociados em plenário, na primeira sessão de formação.

No decurso desta oficina os professores das três escolas tiveram a oportunidade de debater formas de 'resolver' problemas em sala de aula, com base em estratégias vivenciadas nas sessões e nos testemunhos relatados por colegas.

Nos momentos iniciais transpareceu alguma relutância em aceitar que determinada estratégia pudesse ser aplicada, principalmente quando esta era sugerida por um professor de outro ciclo de ensino:

*"Mas, no secundário não posso perder tempo com metodologias mais ativas, tenho que cumprir o programa."
"Temos sido demasiado facilitadores dos alunos, não podemos remeter o ensino para um plano só de facilidades."*

Porém, com o decorrer da formação tornou-se notória uma progressiva mudança de opinião, por parte dos professores que haviam denotado posturas mais reativas no que diz respeito à utilização de estratégias conducentes a uma intervenção mais ativa, por parte dos alunos. Com efeito, pareceu tornar-se claro que este tipo de estratégias promove uma maior responsabilização e compromisso dos alunos com o seu próprio processo de aprendizagem que, por sua vez, inibe a emergência de problemas na sala de aula.

Ao longo das sessões foi-se evidenciando um clima de interajuda, o qual foi conferindo, a cada um dos professores, a segurança necessária para implementarem mudanças nas suas práticas.

Esta vontade de "arriscar" algo de novo transpareceu, quer nos trabalhos de parceria que desenvolveram nas respetivas escolas, quer na avaliação da oficina de formação. Os participantes enfatizaram sobretudo o enriquecimento profissional conseguido através da troca de experiências, nomeadamente no que diz respeito ao conhecimento de metodologias de trabalho, capazes de promover a melhoria da sua capacidade de intervenção pedagógica. Realçaram ainda, como muito positiva, a vivência desta colaboração entre professores:

*"As pistas lançadas vão certamente ajudar a um melhor desempenho no futuro ou, pelo menos, a ser mais otimista";
"Gostei particularmente da forma pragmática como se devem encarar e resolver problemas que às vezes (e isoladamente) parecem insolúveis";
"Percebi que utilizando o trabalho cooperativo diminuí a minha ansiedade, sinto mais vontade de colaborar";
"O caminho das parcerias e da cooperação é de facto importante e eficaz, se a isso nos propusermos".*

Todos os participantes neste processo aprenderam algo que efetivamente os marcou. Aprenderam que há que contar, em primeiro lugar, com as pessoas.

Antes de mais, é importante garantir que todos, e cada um, se sintam realmente envolvidos e vejam o seu contributo ser reconhecido e valorizado. Na medida em que cada indivíduo se sente reconhecido como ser humano e que o seu papel na comunidade educativa tem valor para os outros, fica motivado para investir mais na escola e, ao investir nela, sente-a cada vez mais como sua.

Como identificamos as pessoas-chave e desenvolvemos lideranças?

Como referimos, numa escola coexistem ideias muito distintas acerca dos valores e práticas educacionais, pelo que as situações de conflito não podem ser ignoradas nem dissimuladas. Pelo contrário, o conflito deve ser encarado como uma experiência construtiva e desafiante, na medida em que estimula a reflexão sobre as práticas e a colaboração na busca de soluções. Para se conseguir uma cultura de colaboração é necessário que todas as sensibilidades sejam respeitadas e que, em qualquer cir-



cunstância, as diferentes pessoas, com as suas distintas competências, sejam incentivadas a dar o seu melhor, numa partilha de responsabilidades difundida e transversal que 'toque' os diferentes níveis da vida escolar.

Este processo de corresponsabilização implica, da parte dos que lideram, uma postura particularmente atenta, presente e sensível.



Os elementos do conselho executivo são vistos com frequência na sala de professores. Sentam-se entre os colegas, passando despercebidos para quem os não conhece. Conversam animadamente e vão pedindo uma sugestão, uma ajuda concreta e, em certos casos, 'trabalho feito' ou 'a fazer' aos diferentes colegas que passam, com naturalidade ou um "gracejo", sem imposição. Fazem sentir que toda a ajuda é bem-vinda e necessária, embora sem ansiedade, com um sorriso e mostrando-se disponíveis para colaborar. A coordenadora dos diretores de turma está lá, também, "às voltas com" os registos, fichas inumeráveis, mas sempre disponível para conversar com quem a aborda.

Quando se declara um problema, observa-se uma movimentação acentuada de várias pessoas, incluindo estas lideranças, e auxiliares de ação educativa, que começam a colaborar para tentar encontrar uma solução. Os problemas não são ocultados, mas sim discutidos abertamente entre os presentes. Ouvem-se os alunos envolvidos, chamam-se, se necessário, os pais ou outras pessoas que possam ajudar. Por vezes, há uma certa confusão e denota-se preocupação e uma certa dose de emotividade, que são mediadas por uma atitude de disponibilidade e calma por parte da Presidente do conselho executivo. (Diário de um elemento externo)

A criação de uma **equipa de coordenação** que possa desencadear, de forma eficaz, o processo de desenvolvimento de práticas inclusivas na escola, requer que a mesma seja representativa das diferentes estruturas organizacionais de professores – representantes dos diversos departamentos, níveis de ensino, estruturas de apoio, ..., e grupos de opinião, incluindo os denominados 'líderes informais'.

A participação destas pessoas na equipa de coordenação surge em consonância e consequência natural relativamente aos papéis ou cargos que já assumiam na escola, sendo assim formalmente reconhecidos.

Os elementos que compõem a gestão de uma escola, pela posição privilegiada que ocupam, têm um papel decisivo na identificação dessas diferentes lideranças, das parcerias já existentes e de novas potencialidades, assim como no encorajamento de atitudes e práticas de colaboração. Esse papel produzirá tanto maior sucesso quanto estas lideranças formais souberem potenciar as competências de intervenção dos diferentes grupos, como ilustra a experiência consolidada na Escola EB 2,3 de Loures, seguidamente apresentada.



Mais do que liderar, no sentido estrito do termo, a presidente do Conselho Executivo da EB 2,3 de Loures entendeu que a formação da equipa de coordenação passava por envolver pessoas-chave de todos os quadrantes e sensibilidades: "Quero valorizar o trabalho realizado por diferentes pessoas, de diferentes grupos de opinião, ao longo dos últimos anos, na escola".

No entanto, assumiu desde o primeiro momento o papel de elemento facilitador e impulsionador desta equipa de coordenação, articulando o trabalho e promovendo a partilha das responsabilidades: "Chamar as pessoas, dar-lhes responsabilidades e protagonismo, fá-las sentirem-se mais à-vontade e mais capazes".

Assim, neste caso, as ações da presidente do Conselho Executivo são essencialmente de organização e orientação do processo:

- Calendarização de reuniões, de modo a que os outros coordenadores possam estar presentes;
- Promoção de encontros, regulares, de avaliação contínua do trabalho efetuado e de eventuais reformulações da planificação;
- Estabelecimento da ligação com o Conselho Pedagógico e validação das decisões tomadas pelos coordenadores;
- Auscultação de sensibilidades dos vários elementos da comunidade escolar.

Agir com discernimento e sensibilidade, estabelecendo dentro da escola um equilíbrio de forças constitui, na opinião daquela dirigente, uma base para a resolução dos problemas: "O meu lema é nunca exigir nada de ninguém que não exija de mim mesma".

Uma **articulação clara entre a gestão da escola e a equipa de coordenação**, do tipo da ilustrada acima, vai condicionar positivamente o sucesso dessa equipa no processo de implementação de mudanças na escola. **A equipa de coordenação** pretende constituir-se como estrutura de suporte capaz de coordenar e dinamizar as várias ações a desenvolver na comunidade educativa, ao longo de um determinado período de tempo, previamente estimado, pois trata-se de uma estrutura temporária. Assim sendo, compete-lhe:

- Coordenar as atividades referentes ao processo de desenvolvimento da escola, em articulação com os órgãos de gestão e com possíveis parceiros externos;
- Participar ativamente no processo de reflexão-ação, encorajando a recolha de informação, estimulando o debate e a colaboração entre colegas;
- Elaborar planos de ação, negociados com toda a escola, que permitam dar resposta às necessidades de desenvolvimento da mesma;
- Assegurar ações de sensibilização e um programa de formação, aberto a todos interessados e adequados às necessidades e expectativas dos professores e funcionários da escola;
- Promover encontros de reflexão periódicos com vista à resolução de problemas e ao aperfeiçoamento das práticas;
- Reunir periodicamente, de forma a planificar e avaliar as atividades do processo de desenvolvimento de escola;
- Participar na partilha de experiências e de resultados obtidos com outras escolas que desenvolvem processos semelhantes, numa dinâmica de construção de redes de escolas.

Sempre que estas equipas de coordenação integrem um número de elementos que dificulte a responsabilização de todos na consecução efetiva das suas funções, a escola poderá optar pela constituição de subgrupos de trabalho. Para cada um deles deverá haver uma definição clara das suas atribuições. Estes subgrupos deverão, no entanto, ser suficientemente flexíveis, de forma a que os seus elementos possam cooperar com outros subgrupos já existentes ou criados em função de novas exigências e necessidades sentidas. Desta forma, a equipa de coordenação deverá funcionar como um todo, trabalhando em função de um objetivo comum. Para tal, as dinâmicas de colaboração assumem um papel determinante na eficácia dos processos desenvolvidos.

O exemplo seguinte demonstra, de forma bastante clara, como os elementos de uma equipa de coordenação se organizaram em subgrupos, a fim de atingirem as metas estabelecidas para o envolvimento da comunidade educativa, com vista ao desenvolvimento da escola.



Os dez elementos da equipa de coordenação da EB 2, 3 de Loures reuniram para se organizarem relativamente à dinamização do projeto da escola.

Analisando o plano de ação e concluindo sobre a dificuldade de um tão elevado número de coordenadores se articularem entre si, no dia a dia, decidiram dividir-se em três subgrupos: Divulgação e Marketing, Seminários e Estatística. Esta estrutura organizativa foi divulgada à escola (anexo 3).

- o Grupo de Divulgação e Marketing ficou responsável pela promoção e divulgação das ideias base do projeto, através de cartazes, painéis, slogans e contactos diretos na sala de professores;
- o Grupo dos Seminários ficou responsável pela dinamização de ações de formação (seminários, workshops) para professores e funcionários da escola, em colaboração com a equipa de suporte do IIE e o centro de formação de professores local; e,
- o Grupo da Estatística ficou responsável pelo levantamento de dados relativos à escola, pela análise dos indicadores de qualidade junto da comunidade escolar, pelo tratamento dos dados e pela elaboração e apresentação das conclusões.

Embora com estas diferentes tarefas, sempre que necessário os coordenadores trabalharam em conjunto.

Tal como se verificou no subsequente desenvolvimento desta e doutras experiências, no que diz respeito à gestão dos processos de mudança, é necessário que o responsável pela gestão da escola seja capaz de lidar com as diferentes posturas que se vão manifestando no seio da equipa de coordenação, servindo-se do relacionamento pessoal e da delegação efetiva de poderes. O seu principal desafio é o de aprender a encontrar o equilíbrio adequado entre a pressão e o apoio, ao mesmo tempo que estimula o surgimento de novas lideranças colaborativas.



Em síntese, aprender a colaborar passa, entre outros aspetos, pelo/a:

- formação de uma equipa de coordenação integrando o responsável executivo;
- construção conjunta do Projeto Educativo de Escola;
- desenvolvimento de ações capazes de envolver toda a comunidade educativa;
- incentivo à construção de percursos colaborativos;
- capacidade de desenvolver uma liderança partilhada;
- criação de oportunidades de participação e de aprendizagem conjunta, em sala de aula e em toda a comunidade educativa;
- procura de dispositivos de apoio externo que contribuam para o fortalecimento do plano estratégico da própria escola.

Passa, antes de mais, pelo desejo de ... trabalhar em colaboração.



Capítulo 2

Analisar Contextos



Um ciclo de desenvolvimento da escola

De que tipo de informação precisamos?

Que vozes têm de ser ouvidas?

Como potenciamos as informações obtidas?



Analisar Contextos



O objetivo geral deste capítulo é ajudar os professores, bem como os demais profissionais de cada comunidade educativa, nomeadamente aqueles que desempenham funções de liderança, a **gerir processos de mudança**, com particular enfoque na análise dos seus contextos específicos, segundo critérios de inclusão.

Tal como foi enfatizado no capítulo anterior, este guia baseia-se no pressuposto de que os processos de mudança exigem uma forte componente de **reflexão sobre as práticas**, que fomente a **resolução colaborativa de problemas** e a **parceria** na comunidade educativa.

Recentes investigações sobre a qualidade da escola sugerem que essa reflexão só será frutífera se enquadrada num plano de desenvolvimento global da escola, que inclua o estabelecimento de metas a atingir, a escolha das estratégias exequíveis e o acompanhamento dos progressos alcançados.

No atual contexto educacional, em que a **Declaração Mundial de Educação para Todos** (Jomtien, Tailândia, 1990) se impõe como referência incontornável, tendo sido reforçada e balizada pelas **Metas de Dakar** (2000), cada escola, ao elaborar o seu Projeto Educativo, deverá estabelecer alguns objetivos relacionados com o aumento da participação e aprendizagem dos alunos, a melhoria dos resultados por eles alcançados, a redução do número de retenções de ano e das formas de exclusão de oportunidades de aprendizagem.

Fixados esses objetivos, afigura-se fundamental, e em muitas escolas é já prática corrente no quadro da monitorização do seu Projeto Educativo, proceder-se à recolha e análise estatística dos dados. Desta forma são identificados os progressos conseguidos e as lacunas a corrigir, e, conseqüentemente, as novas metas a alcançar.

Esta abordagem quantitativa, de conhecimento sistemático da realidade, é uma base de trabalho de valor indiscutível. Revela-se, no entanto, insuficiente. A definição de uma estratégia de promoção da inclusão implica um exame detalhado do funcionamento da escola que, continuamente, oriente e monitorize o **estabelecimento de prioridades** e os **esforços de melhoria no desenvolvimento das práticas educativas**.

Neste sentido, além das orientações e instrumentos próprios existentes, as escolas poderão recorrer a um instrumento que se tem revelado extremamente útil para o desenvolvimento das experiências que deram origem a este Guia. Referimo-nos ao *Índex para a Inclusão*.

Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola (Booth e Ainscow, 2002), já mencionado na introdução e aqui apresentado de forma sucinta⁶.

O *Índex* está organizado nas seguintes três dimensões, inter-relacionadas, da vida escolar:

⁶ Referimo-nos à versão portuguesa do *Índex*, entretanto produzida pelo Projeto REDEinclusão (<http://redeinclusao.web.ua.pt/>).

Figura 1

As três dimensões do desenvolvimento das escolas (adaptado de Booth e Ainscow, 2002)



Criar **Culturas** de Inclusão: esta dimensão diz respeito ao modo como os princípios e os valores nas escolas de cultura inclusiva são partilhados pela comunidade escolar e como orientam as decisões sobre as políticas e as práticas de sala de aula, de modo a que o aperfeiçoamento da escola constitua um processo contínuo. A dimensão culturas refere-se, ainda, à criação de uma comunidade educativa na qual o sucesso de todos é alicerçado na aceitação e valorização de cada um dos seus membros.

Implementar **Políticas** de Inclusão: esta dimensão procura assegurar que os valores da inclusão penetrem em todos os planos da escola. As políticas encorajam a participação dos alunos e dos educadores, desde que comecem a fazer parte da escola, procuram abranger todos os alunos e minimizar as pressões de exclusão. Consideram-se como apoio todas as atividades que conduzem a um aumento da capacidade de resposta à diversidade dos alunos.

Promover **Práticas** de Inclusão: esta dimensão relaciona-se com o garantir que as práticas implementadas evidenciem as culturas e as políticas inclusivas adotadas pela escola. Trata de assegurar que as aulas são dadas de forma a responder à diversidade dos alunos e que as atividades curriculares e os modos como são vivenciadas dentro e fora das salas de aula, encorajam a participação de todos os alunos, e têm em consideração o conhecimento e a experiência provenientes do exterior da escola. Para tal, para além dos recursos materiais, todos os profissionais mobilizam os recursos da escola e das comunidades locais para apoiar a aprendizagem ativa de todos.

(adaptado de Booth e Ainscow, 2002)

As três dimensões são todas necessárias para o desenvolvimento da inclusão na escola e qualquer plano de mudança da escola deve prestar atenção a todas elas. No entanto, a dimensão "criar culturas inclusivas" está colocada, propositadamente, na base do triângulo.

Por vezes dá-se muito pouca atenção ao potencial que tem a cultura da escola para apoiar ou dificultar o ensino e a aprendizagem. No entanto, ela está no centro do aperfeiçoamento da escola. O desenvolvimento de valores inclusivos partilhados por todos e as relações de colaboração podem conduzir a mudanças nas outras dimensões. É através de culturas escolares inclusivas que as mudanças nas políticas e nas práticas podem ser mantidas pelos novos alunos e novos membros do pessoal. (Booth e Ainscow, 2002, p. 13).

Para cada uma destas dimensões existe um conjunto de **'indicadores' de inclusão**, tal como se pode observar no quadro 1. Os indicadores de inclusão, resultantes de testagem no terreno, são essencialmente descritores, isto é, facultam descrições operacionais daquilo que esperaríamos encontrar numa escola que adote um projeto educativo orientado por princípios de inclusão.

"Tais indicadores proporcionam um ponto de partida para levar a efeito uma análise de tipo intensivo, baseando-se em constatações provenientes de dois conjuntos fundamentais de conhecimentos:

- evidências relativas a processos que facilitam a participação e a aprendizagem de determinados alunos que, de outro modo, poderiam ser excluídos ou marginalizados, e,
- provas recentemente obtidas sobre processos eficazes de melhoria das escolas."

(Ainscow, 1999)



Quadro 1

Indicadores de Inclusão (adaptado de Booth e Ainscow, 2002)

Dimensão A: Criando <i>culturas inclusivas</i>	
A.1 Construir o sentido de comunidade	A.2 Estabelecer valores de inclusão
<p>A.1.1 A escola faz com que todos se sintam bem-vindos.</p> <p>A.1.2 Os alunos ajudam-se mutuamente.</p> <p>A.1.3 Os profissionais colaboram entre si.</p> <p>A.1.4 Os profissionais e os alunos respeitam-se mutuamente.</p> <p>A.1.5 Existe trabalho de parceria entre os profissionais e os pais/encarregados de educação.</p> <p>A.1.6 Os profissionais e a gestão trabalham de forma construtiva.</p> <p>A.1.7 As diferentes comunidades locais estão envolvidas com a escola.</p>	<p>A.2.1 Existem expectativas elevadas de desempenho para todos os alunos.</p> <p>A.2.2 Os profissionais, os órgãos de gestão, os alunos e os pais/encarregados de educação partilham uma filosofia de inclusão.</p> <p>A.2.3 Todos os alunos são valorizados de igual forma.</p> <p>A.2.4 Os profissionais e os alunos respeitam-se uns aos outros, não só como seres humanos mas também como sujeitos que assumem papéis específicos.</p> <p>A.2.5 Os profissionais esforçam-se por remover todas as barreiras à participação e à aprendizagem, na escola.</p> <p>A.2.6 A escola empenha-se em minimizar todas as formas de discriminação.</p>

Dimensão B: Implementando <i>políticas inclusivas</i>	
B.1 Desenvolver a escola para todos	B.2 Organizar o apoio à diversidade
<p>B.1.1 A contratação e a avaliação do desempenho dos profissionais é transparente e objetiva.</p> <p>B.1.2 Todos os novos profissionais recebem ajuda para se adaptar à escola.</p> <p>B.1.3 A escola promove a admissão de todas as crianças da sua área.</p> <p>B.1.4 A escola procura ter o seu espaço físico acessível a todos.</p> <p>B.1.5 Todos os novos alunos são ajudados a integrar-se na escola.</p> <p>B.1.6 A escola organiza as turmas de forma a dar oportunidade a todos os alunos.</p>	<p>B.2.1 Há uma coordenação efetiva de todas as modalidades de apoio.</p> <p>B.2.2 As ações de formação dos profissionais contribuem para responder à diversidade dos alunos.</p> <p>B.2.3 As políticas referentes às "necessidades educativas especiais" são clara e objetivamente políticas de inclusão.</p> <p>B.2.4 Os dispositivos de apoio existentes são usados para reduzir as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos.</p> <p>B.2.5 O apoio aos alunos que têm o Português como Língua Não Materna está articulado com o apoio geral à aprendizagem.</p> <p>B.2.6 Existe articulação entre as políticas adotadas para lidar com questões comportamentais e de aconselhamento e as políticas de desenvolvimento curricular e de apoio à aprendizagem.</p> <p>B.2.7 A escola adota políticas eficazes de minimização da exclusão de alunos por motivos disciplinares.</p> <p>B.2.8 As barreiras que impedem a frequência escolar são reduzidas.</p> <p>B.2.9 Os comportamentos violentos ou de provocação são desencorajados.</p>

Dimensão C: Promover práticas inclusivas	
C.1 Organizar a aprendizagem	C.2 Mobilizar os recursos
<p>C.1.1 As aulas são planificadas tendo em consideração os processos de aprendizagem de todos os alunos.</p> <p>C.1.2 As aulas estimulam a participação de todos os alunos.</p> <p>C.1.3 As atividades de aprendizagem promovem a compreensão da diferença.</p> <p>C.1.4 Os alunos são encorajados a envolver-se ativamente na sua própria aprendizagem.</p> <p>C.1.5 Os alunos aprendem colaborando uns com os outros.</p> <p>C.1.6 O processo de avaliação tem como preocupação a aprendizagem com sucesso de todos os alunos.</p> <p>C.1.7 A disciplina na sala de aula tem por base o respeito mútuo.</p> <p>C.1.8 Os professores trabalham em parceria para planificar, ensinar e refletir sobre as suas práticas.</p> <p>C.1.9 Os professores de apoio são igualmente responsáveis pela aprendizagem e participação de todos os alunos.</p> <p>C.1.10 Os 'trabalhos para casa' contribuem para os processos de aprendizagem de todos os alunos.</p> <p>C.1.11 Todos os alunos participam em atividades realizadas fora do contexto de sala de aula.</p>	<p>C.2.1 A diferença, inerente aos alunos, é utilizada como um recurso para o ensino e a aprendizagem.</p> <p>C.2.2 Os conhecimentos especializados, experiências e competências adquiridos pelos profissionais da escola são plenamente aproveitados.</p> <p>C.2.3 Os profissionais desenvolvem recursos para apoiarem a participação e a aprendizagem.</p> <p>C.2.4 Os recursos existentes na comunidade são conhecidos e utilizados.</p> <p>C.2.5 Os recursos da escola são distribuídos de forma justa, contribuindo para apoiar a inclusão de todos os alunos.</p>

Um ciclo de desenvolvimento da escola

O *Índex* sugere que os processos de melhoria eficaz e sustentada das escolas deverão alicerçar-se no trabalho colaborativo entre os diversos parceiros da comunidade educativa. Para tal, é adequado utilizar-se o processo do *Índex* que, tal como os autores referem, “Envolve uma autoavaliação colaborativa que se baseia na experiência de todos os que estão relacionados com a escola. Não consiste em avaliar as competências de alguém, mas em encontrar formas de apoiar o afeiçoadamente da escola e dos profissionais” (Booth e Ainscow, 2002, p. 16).

A aplicação do processo do *Índex* passa pela dinâmica de cada escola, enquadrando-se nas cinco etapas do ciclo de desenvolvimento da escola (ver figura 2). O âmbito, a duração e a frequência deste ciclo de autoavaliação variam, obviamente, em função dos objetivos definidos nos Projetos Educativos de cada comunidade educativa.

Figura 2

O processo do *Índex* e o ciclo de planeamento para o desenvolvimento da escola (adaptado de Booth e Ainscow, 2002)





A primeira fase deste ciclo - iniciar o processo de desenvolvimento, começa com a constituição da **equipa de coordenação**, pela direção da escola, conforme foi sugerido e ilustrado no primeiro capítulo deste Guia. Esse grupo de elementos organiza-se para dinamizar e envolver os diversos setores da comunidade educativa, incentivando-os a participar na operacionalização dos objetivos e procedimentos inerentes à segunda fase do ciclo.

Na segunda fase, de *recolha de informações para conhecer a escola*, os **indicadores de inclusão** são utilizados como base para um exame detalhado do contexto e para a identificação das prioridades de desenvolvimento da escola. Isto implica recolher dados sobre a situação existente, procurando conhecer as opiniões dos diferentes grupos intervenientes. O objetivo é o de determinar "em que ponto se encontra a escola" e decidir quais os aspetos que poderão ser melhorados. Deve insistir-se na utilização de métodos participativos, de forma a garantir que sejam consideradas diferentes perspetivas e opiniões.

Ao longo da terceira fase, correspondente ao estabelecimento de um *plano de desenvolvimento inclusivo*, procede-se à seleção de um pequeno número de indicadores e respetivas questões de pesquisa, de forma a incluir no projeto educativo ou no planeamento anual as prioridades específicas identificadas na fase anterior. Esses indicadores passarão a constituir **metas** do processo de desenvolvimento da escola.

A fase quatro corresponde à *implementação das prioridades do plano*, devendo envolver toda a escola e ser liderada pelo grupo de coordenação.

Na fase cinco do ciclo procede-se à *monitorização dos progressos* alcançados, o que pressupõe avaliar o processo do *Índex* com base nas três dimensões da vida escolar e tendo em atenção a previsível necessidade de rever o plano inicial. As escolas e os professores sabem que o planeamento é um processo contínuo, não se confinando a uma atividade finalizada. É o processo de planeamento que mantém a inovação em movimento.

Seguindo o modelo adotado no primeiro capítulo, a operacionalização destas cinco fases será aprofundada a partir de três grandes questões:

- De que tipo de informação precisamos? (fase 1)
- Que vozes têm de ser ouvidas? (fases 2 e 3)
- Como potenciamos as informações obtidas? (fases 4 e 5)

Com base neste enquadramento, seguem-se diversas sugestões, inerentes à implementação de cada uma das fases. Estas sugestões, tal como no capítulo anterior, são ilustradas através de exemplos. Pretende-se, assim, que as escolas se sintam livres de adaptá-las às circunstâncias existentes nos seus distintos contextos. Deste modo, conseguirão compreender melhor de que maneiras podem tornar-se mais bem sucedidas na gestão dos processos de melhoria da participação e da aprendizagem dos alunos.

De que tipo de informação precisamos?

Ao começar um ciclo de desenvolvimento participado (primeira fase), e estando identificadas as lideranças capazes de mobilizar os diferentes grupos, há que promover uma clarificação e um esclarecimento, o mais alargados possível, acerca dos fins globais em vista. Tal elucidação passa, em grande medida, por evidenciar a intenção de apoiar o pessoal docente no processo de desenvolvimento das suas práticas, de modo a proporcionar melhores oportunidades de aprendizagem a todos os alunos. Também inicialmente, deve ter-se o cuidado de explicitar quais os métodos que orientarão o processo de análise do contexto e, o que é muito importante, o tipo de informação a recolher.

Relativamente ao primeiro aspeto, podem ser criadas as mais diversas formas de esclarecimento para os diferentes grupos, tal como ficou exemplificado no primeiro capítulo. Acrescenta-se, apenas, uma ilustração respeitante à fase inicial de um processo gradual e continuamente refletido e renovado de divulgação, que mostra como uma das escolas fez uso de uma estratégia de marketing muito colorida, para ir criando e mantendo um ambiente de envolvimento e de curiosidade em torno das finalidades globais do seu projeto.



Os coordenadores da Escola EB 2,3 de Loures responsáveis pelo 'Grupo de Divulgação e Marketing', redigiram do seguinte modo esta narrativa que intitularam de "A imagem e a palavra ao serviço da inclusão ou a história dos cartazes que arrastam verdadeiras multidões":

Se é verdade que uma imagem vale por mil palavras, maior verdade haverá no facto de que a imagem associada à palavra vale pelas ideias e pela discussão que pode proporcionar.

Ao contar a história dos nossos cartazes pretendemos promover a educação inclusiva, partilhar ideias que nos foram ocorrendo, tendo sempre presente o humor que julgamos fundamental para o êxito de qualquer atividade educativa.

No vasto 'Olimpo' que é a escola, não é fácil "agradar a gregos e a troianos". No entanto, aqui fica o nosso contributo para a divulgação de um projeto que, promovendo a escola enquanto centro dinamizador da nossa sociedade, se revelou também, em termos pessoais, enriquecedor e muito divertido."



*Cartaz nº 1 – **Ponto de interrogação**: sensibilização para o projeto antes da sua divulgação formal à escola, visando suscitar curiosidade. / Cartaz nº 2 – **Vem aí!**: Jogo de surpresa, acentuando a proximidade de divulgação do projeto. / Cartaz nº 3 - **Saia da casca!**: logotipo para a divulgação do Projeto da escola, visando realçar a abertura para uma nova forma de ver/viver a realidade.*



*Cartaz nº 4 – **A porta**: Abertura para uma nova maneira de estar na escola / Cartaz nº 5 – **Rádío**: Apelo à participação de todos num projeto comum. / Cartaz nº 6 – **Os óculos**: Partindo do pressuposto de que os óculos aumentam a capacidade visual, recorreu-se à sua imagem para identificar as práticas inclusivas como uma nova visão para a educação.*

Estes cartazes, tal como os que se lhes seguiram, foram aparecendo regularmente, inicialmente com periodicidade quinzenal, nas paredes da escola, um pouco por todo o lado, incluindo as casas de banho dos professores...

Ao mesmo tempo, aproveitando a animação e as conversas informais provocadas pela 'provocação' implícita nos cartazes, outro tipo de divulgação acontecia, para anunciar encontros, ações de formação e as iniciativas relativas à recolha de dados, bem como os respetivos resultados.

Segundo opiniões mais tarde recolhidas pelos elementos externos, "foi divertido", proporcionou a "discussão de ideias e ideais" e "aqueceu" o ambiente da escola na medida em que "tocou" algumas pessoas algo reticentes à participação, nomeadamente alguns professores.



Este tipo de estratégias proporciona um clima que incentiva a colaboração dos diferentes elementos da comunidade educativa na recolha da informação que a escola considera ser necessária para o seu desenvolvimento.

Para essa recolha, um tipo de informação particularmente relevante é a que resulta do levantamento, pelos próprios grupos-alvo, das barreiras que estes enfrentam nos contextos escolares. A organização de momentos de encontro, como o abaixo apresentado, em que as pessoas são encorajadas a partilhar os problemas que as afetam e a identificar as potencialidades existentes no contexto que podem ser mobilizadas para a resolução desses problemas, constitui uma estratégia poderosa para preparar um processo de recolha de informação com base nos indicadores.



No início do ano letivo, a mesma escola decidiu convidar todos os professores para um seminário dirigido sobretudo aos que ainda não se sentiam envolvidos no processo de reflexão-ação que se iria iniciar nesta escola. A finalidade foi apresentar e debater os princípios da educação inclusiva e as práticas assentes na reflexão e na colaboração, a adotar no novo projeto educativo de escola.

Este seminário, que teve a duração de um dia, desenvolveu-se através de um encadeamento de dinâmicas de questionamento, de reflexão e de debate. Estas dinâmicas possibilitaram, na primeira parte, a partilha das pressões que os professores sentiam nas suas práticas e de como as ultrapassavam. E permitiu, sobretudo, a identificação das principais barreiras à colaboração e das potencialidades já existentes na escola.

As principais barreiras então listadas relacionavam-se com a dimensão da escola, impeditiva de um mais próximo relacionamento entre todos; a falta de espaço físico; a grande mobilidade do corpo docente; a existência de horários desarticulados e as 'indisponibilidades' pessoais de alguns colegas para pôr em comum os seus problemas, para discutir perspetivas educacionais divergentes ou para arriscar novas experiências.

*Na segunda parte do seminário, tendo em mente as barreiras então identificadas, os participantes foram convidados a aprofundar os **modos de melhor aproveitar as potencialidades identificadas para 'otimizar' as práticas de colaboração já existentes na escola**, tais como: a motivação de uma grande parte dos professores para inovar; a existência de um bom ambiente de trabalho de equipa e um Conselho Executivo sempre disponível para apoiar as iniciativas dos professores.*

A partir desta análise, realizou-se um levantamento de sugestões a propor à escola, nomeadamente: grupos informais por centros de interesse; horários organizados de forma a proporcionar espaços comuns aos professores; e experimentar, em parceria, novas possibilidades em sala de aula.

Em seguida, em pequenos grupos, e com auxílio da técnica de brainstorming, os professores propuseram estratégias e práticas específicas para melhorar o trabalho em parceria pedagógica, uma questão relevante, naquele momento, nesta escola.

*Os pequenos grupos foram, depois, encorajados a debater e a ordenar por ordem de prioridade as suas ideias, tendo como referência a seguinte questão: **por onde podemos e queremos começar?***

Cada grupo apresentou ao plenário a primeira das suas prioridades de ação, que ficaram registadas num poster:

- realização de seminários temáticos, com periodicidade mensal;
- trabalho em parceria, entre professores, baseado em reuniões semanais, para planificação e reflexão sobre as práticas;
- planificação, elaboração e troca de materiais, ao nível das parcerias, dos departamentos e dos grupos disciplinares;
- definição de estratégias e análise de progressos, em cooperação.

No final, cada professor escreveu a sua reflexão individual, em duas partes. Uma relativa às suas expectativas face ao novo projeto educativo de escola, tendo havido várias referências explícitas à disponibilidade e interesse pessoais em participar. A outra, que se constituiu como uma espécie de autocompromisso, surgiu a partir da seguinte frase:

***De todas as sugestões que hoje aqui surgiram eu posso e tentarei experimentar...
...na escola, com os meus colegas ...***

- disponibilizar um tempo para reflexão, planificação e construção de materiais;
- aprender a resolver problemas do quotidiano e concretizar estratégias de resolução de problemas;
- orientar as reuniões de uma forma mais disciplinada;
- participar nos seminários mensais temáticos;
- otimizar a minha relação com os outros, cooperando;

...e em sala de aula ...

- promover a formação de grupos de trabalho (sem as habituais 'discussões' e de uma forma lúdica) e a sua mobilidade (os alunos mudam de grupos);
- experimentar metodologias ativas nos trabalhos de grupo;
- dar atenção ao controlo do tempo para a realização das tarefas;
- promover a visibilidade dos produtos resultantes das diferentes tarefas executadas pelos alunos;
- experimentar novos materiais, com o apoio de outros colegas;
- saber responder à necessidade de diversificar respostas, em situação;
- promover momentos de reflexão na turma.

Alguns professores verbalizaram estas reflexões para o grande grupo. Ficou explícito que alguns dos objetivos mais importantes do novo projeto se relacionavam com "melhorar o bem-estar dos professores", como condição para proporcionar uma "melhor qualidade de vida na escola a todos os alunos e aumentar o sucesso educativo." Um dos professores sintetizou o que poderia ser a primeira meta, encorajando todos os presentes a "passar para a escola a ideia de que vale a pena investir no trabalho em parceria".

A equipa de coordenação devolveu estas conclusões, por escrito, aos órgãos de gestão e aos participantes. E teve em conta as preocupações, sugestões e expectativas dos professores, como uma base para a posterior reflexão, que realizou ao lançar o processo de planeamento apoiado nos indicadores.

A experiência das escolas envolvidas em distintos processos de reflexão-ação sugere que o uso de indicadores de inclusão facilita a implementação de planos de desenvolvimento, que passam por uma análise detalhada da vida da escola. O próprio formato dos indicadores é adequado à tarefa de recolha de dados, bem como ao estabelecimento de prioridades que, depois, orientem o trabalho de melhoria da escola, à luz dos objetivos do seu Projeto Educativo. Tal pressupõe que o pessoal educativo interiorize a noção de indicador de inclusão.



Para responder a uma necessidade identificada no corpo docente, a equipa de coordenação de Loures organizou uma ação de formação condensada numa sequência de quatro seminários intensivos, sobre processos de liderança. Esta ação serviu também para o arranque da rede local de escolas.

No âmbito da preparação de uma das sessões, foi identificado o problema de como introduzir a noção de 'indicador de inclusão' de uma forma suficientemente clara e, ao mesmo tempo, 'manuseável' pelos professores e escolas interessados em iniciar processos de desenvolvimento das suas práticas organizacionais, tanto mais que nessa sessão estariam presentes professores de dois agrupamentos de escolas de outras localidades. Esta questão tinha sido já sentida no decurso da experiência da EB 2,3 de Loures.

Optou-se por sugerir uma abordagem de construção do conhecimento que decorreu da seguinte forma:

No início da sessão, foi brevemente problematizada a questão de **como recolher informação que possa ser realmente relevante no processo de desenvolvimento numa escola.**

Em seguida, cada professor refletiu, individualmente, sobre o que é que gostaria que acontecesse se estivesse a observar uma sala de aula pautada pelos princípios de inclusão. Para ajudar a esta reflexão sugeriu-se que tivessem em mente os mais diversos aspetos de uma aula - desde os materiais utilizados, a organização dos alunos para a realização de atividades em pequenos grupos, os modos de introdução das atividades pelos professores, os tipos de registos utilizados, a forma como os professores usam as perguntas, até aos detalhes relativos ao relacionamento entre alunos e entre aluno(s) e professor.

Posteriormente, dois a dois, os participantes partilharam e debateram as suas reflexões. Numa segunda etapa de discussão, cada par foi convidado a juntar-se a outro e realizaram duas tarefas: primeiro destrinçaram os aspetos a observar



numa 'aula inclusiva' identificados por cada par, um a um, e, em segundo lugar, redigiram, de forma afirmativa, no presente do indicativo, cada um desses aspetos observáveis.

Assim, cada pequeno grupo obteve uma lista de frases simples, correspondendo, cada uma, a um único aspeto observável, ou seja, a um 'indicador'.

Por exemplo, um par comunicou ao seu pequeno grupo que gostaria de observar as oportunidades de autoavaliação das atividades de aprendizagem realizadas nessa suposta aula. O pequeno grupo redigiu: "cada aluno é ajudado a refletir sobre o que aprendeu na aula".

Seguidamente, cada grupo escolheu um dos seus indicadores, que lhe serviu de foco para a observação de um excerto de um vídeo de sala de aula anteriormente realizado com uma turma da própria escola.

Após a experiência, os professores presentes refletiram sobre as dificuldades que alguns grupos encontraram, ao observarem o vídeo, pois o modo como tinham redigido os seus indicadores não era suficientemente concreto e observável. Concluíram o quanto é importante testar, em contexto, os indicadores construídos.

Os indicadores de inclusão representam, pois, ideais com os quais as realidades existentes podem ser confrontadas. Apesar de o *Index* conter um conjunto abrangente de indicadores, cada escola é livre de ignorar alguns e é de toda a conveniência que reformule uns e acrescente outros mais adaptados às suas circunstâncias particulares. Pode fazê-lo apenas internamente ou, como no exemplo seguinte, contando com o apoio de elementos externos que encorajem e ajudem no processo de questionamento.



Durante o primeiro seminário destinado à formação dos elementos das equipas de coordenação das escolas, orientado pelos consultores científicos, foi utilizada uma adaptação ao contexto educacional português da versão experimental do Index.

A metodologia adotada neste seminário foi apresentada como um desafio para as escolas, no sentido de criarem uma nova cultura de trabalho baseada na comunicação e na colaboração. Duas questões orientaram a reflexão dos coordenadores:

- como formular um plano de desenvolvimento da escola, a longo prazo?
- como articular o desenvolvimento profissional do pessoal educativo com o desenvolvimento da escola?

Uma das atividades teve como objetivo iniciar um processo que levasse cada escola a estabelecer com precisão e clareza a direção a seguir.

A primeira dinâmica de grupos centrou-se na questão de **'Como recolher dados úteis em cada uma das escolas?'**. Os grupos, organizados por escola, foram convidados a refletir sobre os parâmetros estatísticos habitualmente utilizados nos seus respetivos estabelecimentos de ensino, relativos ao insucesso e abandono escolares, e a propor novos aspetos que considerassem relevantes, mas ainda não abordados.

Por exemplo, uma das escolas apercebeu-se de que seria necessário observar, com maior rigor, o problema da falta de pontualidade de alunos e professores. Em seguida o orientador questionou esse grupo acerca da metodologia de recolha de dados que adotaria de modo a, simultaneamente, facilitar a recolha de informação e resolver o problema. Foi sugerida, como hipótese, que em cada turma um aluno anotasse durante uma semana inteira, com repetição trimestral, dois tipos de aspetos a partir das seguintes perguntas: 'a que horas chegou o último colega à aula?' e 'a que horas se iniciou a aula?'. Este exemplo ajudou a compreender que estes dados diretamente recolhidos pelos atores, pelo facto de consciencializarem, conduzem, em geral, a mudanças.

Em seguida analisaram-se os indicadores do *Índex* à luz da realidade portuguesa com vista à sua adequação. Havendo muito poucas alterações propostas, cada escola foi incentivada a continuar este trabalho, após o seminário, envolvendo outros professores e, se possível, os diferentes grupos da comunidade educativa.

Os indicadores são, assim, apropriados como aquelas 'coisas que esperamos ver acontecer na nossa escola se os nossos planos de desenvolvimento forem bem sucedidos'. Neste processo de arranque, afigura-se primordial que todos sintam 'o que é que a escola ganha com isso' e que considerem qual o tipo de empenhamento necessário à obtenção de sucesso, bem como as implicações para os que atuam como coordenadores da iniciativa.

Que vozes têm de ser ouvidas?

Nas etapas de recolha de informações e de planeamento (fases 2 e 3), tal como em todo o processo de desenvolvimento da escola, a valorização do conhecimento existente assume particular relevo. Com efeito, a comunidade educativa, os professores, os funcionários, os alunos e os pais possuem conhecimentos e perceções sobre a realidade que devem ser tomadas em conta, como tem vindo a ser ilustrado neste Guia. Estes diferentes saberes constituem-se como um alicerce para a definição de prioridades de desenvolvimento.

A dinâmica de melhoria de escola poderá ser impulsionada se for encetado um processo participado de recolha sistemática de informação, que integre dados relacionados com as três dimensões da vida da escola anteriormente referidas: cultura, políticas e práticas.

Para a recolha de informação, com base nos indicadores de inclusão, diferentes metodologias poderão ser adotadas. Os indicadores a selecionar devem corresponder a aspetos específicos de cada escola, a que seja preciso prestar urgentemente atenção. Esta seleção, liderada pela equipa coordenadora será, posteriormente, apresentada à consideração dos órgãos de gestão da escola. Os indicadores passarão, assim, a constituir as prioridades da instituição. Em princípio, será aconselhável selecionar apenas um indicador por dimensão, para que o tempo disponível seja suficiente para se proceder à reflexão, e consequente intervenção, no contexto escolar.



Partindo da adaptação do Index, a equipa de coordenação da EB 2, 3 de Loures delineou uma estratégia para a escolha dos indicadores, a qual passou pela consulta dos vários grupos da escola, incluindo representantes dos alunos e dos pais.

Participaram nesta consulta os seguintes grupos-alvo: professores (50), todos os auxiliares de ação educativa (45), os delegados das turmas do 5º ao 9º anos (50) e dois grupos de encarregados de educação.

A equipa de coordenação preparou, para cada grupo-alvo, uma sessão onde se analisaram os indicadores. Em cada sessão foram organizados pequenos grupos de trabalho formados pela distribuição aleatória de símbolos aos participantes. Assim, por exemplo, um grupo foi constituído por todos os elementos que receberam o símbolo X, outro os do símbolo Y, ...

Cada grupo de trabalho, então constituído, recebeu três conjuntos de cartões, correspondentes às três dimensões, identificadas por cores diferentes, contendo cada cartão a inscrição de um dos indicadores.

Receberam, ainda, três tabuleiros vazios, tendo cada um inscrito um sinal:

- V** – ‘observado na escola’;
- F** – ‘não observado na escola’;
- ?** – ‘sem certezas de evidências na escola’.

Tendo em conta estes parâmetros, os grupos analisaram os indicadores, dispondo de 10 a 15 minutos para cada dimensão. Depois de chegarem a um consenso, os indicadores ficaram distribuídos pelos tabuleiros.

Posteriormente, os elementos da equipa de coordenação responsáveis pela estatística fizeram o tratamento dos dados recolhidos o que permitiu que se procedesse à seleção de um indicador, por dimensão.

Não havendo nenhum indicador considerado maioritariamente ‘não observado na escola’ por todos os grupos-alvo, foram pré-selecionados os que registavam padrões com algum tipo de discordância (ex. F para os funcionários, V para os professores, ? para os alunos).

Esta opção, segundo a equipa de coordenação, deveu-se ao facto de este tipo de padrão poder significar a existência de indefinições, na forma como a comunidade educativa se vê a si própria e às suas práticas.

Identificaram-se, então, três indicadores:

- *Dimensão Cultura: Todos os alunos são valorizados de igual forma.*
- *Dimensão Política: A escola adota uma política eficaz de minimização do absentismo dos alunos.*
- *Dimensão Práticas: As lições são planificadas tendo em mente todos os alunos.*



Estas prioridades passaram a constituir metas a atingir pela escola, tendo sido incluídas no seu Projeto de Educativo.

Em relação aos indicadores considerados maioritariamente 'observados na escola' (V;V;V), por todos os grupos-alvo, como por exemplo a escola é acolhedora para todos, foram divulgados pela equipa de coordenação à comunidade educativa, para que todos conhecessem quais os pontos fortes da escola.

O apuramento dos indicadores não constitui, conforme referimos, um processo rígido e uniforme. As estratégias encontradas, em cada escola, passam pela criatividade da equipa de coordenação e pela sua capacidade de apelar à participação e à colaboração dos agentes da comunidade educativa. Neste processo, o papel do elemento externo poderá revelar-se particularmente útil. Cabe a cada escola definir a pertinência da sua colaboração.



Com base nos indicadores de inclusão, listados no Index, a equipa de coordenação do Agrupamento de Setúbal, elaborou um questionário para ser preenchido por toda a comunidade educativa. No questionário era solicitado que, relativamente a cada indicador, fosse assinalada uma das três opções: 'indubitavelmente verdadeiro', 'não se tem a certeza' e 'não é verdadeiro', consoante a opinião do inquirido.

Com o objetivo de analisar a informação recolhida, a referida equipa, em conjunto com o elemento externo, dinamizou uma sessão para o conselho de docentes. Nesta sessão foram apresentados, para cada dimensão, os indicadores que tinham sido assinalados, no questionário, como 'não se tem a certeza'. À frente desses indicadores foi pedido que, individualmente, identificassem, com (x), aquele que consideravam objeto prioritário de intervenção, para cada dimensão da vida daquele agrupamento (anexo 4).

Foram assim identificados, pelos quarenta professores presentes, as três metas que a escola se propôs alcançar na:

- *Dimensão Culturais: Os elementos do pessoal educativo apoiam-se mutuamente na resolução de problemas;*
- *Dimensão Políticas: Há uma política que visa incentivar os pais a participarem no processo de aprendizagem dos seus filhos como parceiros;*
- *Dimensão Práticas: As dificuldades de aprendizagem são vistas como oportunidades de aperfeiçoamento das práticas.*

Estes indicadores constituíram a base para o início da construção do Projeto Educativo do Agrupamento.

A escolha dos indicadores deve, pois, ser vista numa perspetiva de desenvolvimento da escola como um todo. No entanto, para que se atinjam as metas definidas pela escola, traduzidas através dos indicadores, há que proceder à formulação de questões operacionais que orientem o processo, tendo como suporte o trabalho de reflexão-ação.



No mês seguinte, no mesmo agrupamento, foi preparada uma sessão com o objetivo de formular questões de pesquisa para os indicadores selecionados. Esta sessão teve o seguinte esquema de trabalho:

- *Análise e discussão dos três indicadores;*
- *Formação de grupos para formulação de questões referentes a cada indicador;*
- *Discussão das questões apresentadas; e,*
- *Seleção das questões que se constituem como focos de observação.*

Após a discussão dos indicadores, os grupos de trabalho formularam um conjunto de questões para o respetivo indicador. Terminada esta fase, cada docente classificou as questões apresentadas pelos diferentes grupos, de acordo com os seguintes critérios: pertinência, fiabilidade e mensurabilidade (anexo 5). Considerando-se serem estas as características essenciais para que as questões pudessem ser úteis na recolha de evidências, foram então selecionadas as que obedeciam concomitantemente aos três critérios, conforme a seguir se exemplifica:

Indicador: Os elementos do pessoal educativo apoiam-se mutuamente na resolução de problemas;

Questão: Estão estipulados horários para reuniões de/entre docentes, pessoal auxiliar e pais?

A definição de ações que possam dar respostas efetivas às questões de pesquisa, formuladas pela escola, consubstancia-se na elaboração do seu Plano de Ação. Esse plano deverá ser concebido de uma forma criativa e participada, e perspectivado para um curto período de tempo, bem definido (ver Atividade nº7 da Oficina de Formação). Nesse sentido, é necessário que as escolas adotem as suas próprias estratégias de envolvimento, que conduzam à construção coletiva de informação mais aprofundada e direcionada para as suas metas de desenvolvimento, como no exemplo que se segue.



A equipa de coordenação do agrupamento de Setúbal, em conjunto com o elemento externo, preparou e dinamizou uma sessão para todo o corpo docente, tendo como principal objetivo encontrar respostas concretas que pudessem operacionalizar o seu plano de ação.

Para cada indicador foi elaborado um quadro, no qual foram listadas e categorizadas as questões de pesquisa. Aos grupos de trabalho foi-lhes solicitado que elencassem um conjunto de respostas para cada uma das questões (anexo 6).

Duas das questões formuladas para o indicador da dimensão cultura, relacionadas com as potencialidades/dificuldades do pessoal docente: 'Os docentes têm conhecimento das potencialidades/dificuldades dos outros colegas?' e 'As potencialidades dos docentes são aproveitadas a nível da sala de aula e da escola?', apresentaram como respostas, entre outras: 'monodocência coadjuvada' e 'aproveitamento das potencialidades dos docentes'.

A partir destas respostas a equipa de coordenação achou conveniente lançar uma outra atividade que, com o apoio de uma grelha (anexo 7), teve como objetivo desocultar as potencialidades/dificuldades sentidas pelos docentes, de acordo com as áreas curriculares do 1º ciclo. Esta atividade permitiu identificar não só as áreas em que cada professor sentia dificuldades, mas também potenciais parceiros com quem, eventualmente, pudessem estabelecer laços de colaboração.

Também a este nível, de definição de ações que possam dar resposta às questões de pesquisa, o contributo dos alunos, como parceiros fundamentais no processo de melhoria da escola, assume a maior importância (Correia *et al.*, 2002). Assim, é essencial ouvir as suas ideias, opiniões e sugestões, o seu modo de 'sentir a escola'.



No âmbito de uma das visitas regulares dos elementos externos às escolas, foram efetuadas entrevistas aos alunos. Estas tiveram como ponto de partida os indicadores de inclusão e algumas das questões de pesquisa das respetivas escolas, utilizados como focos de questionamento. Estas entrevistas ocorreram na escola do 1º ciclo, no Pinhal Novo e na do 2º e 3º ciclos, em Loures.

Em ambas as escolas os alunos foram entrevistados em grupos de quatro a oito elementos, quase sempre pertencentes à mesma turma. Elementos externos às escolas entrevistaram esses grupos, no exterior da sala de aula, num local calmo onde a conversa só foi ouvida pelos participantes.

As perguntas foram sendo colocadas de forma flexível, utilizando uma linguagem simples e direta, adequada ao grupo etário em questão, procurando favorecer o diálogo e a interação, estimulando a troca de ideias e de opiniões (nem sempre convergentes) entre os alunos.

Relativamente a cada foco de questionamento foram registadas pelos entrevistadores, por escrito, as expressões mais significativas.

Como ficou demonstrado nesta experiência, a estratégia escolhida deve ter em consideração a idade dos alunos, adotando-se formas distintas para melhor conseguir a participação dos alunos.



Na escola do 1º ciclo, após uma breve apresentação informal à turma, cada entrevistador pediu voluntários, de braço no ar, 'para conversarem sobre a escola', procedendo-se de seguida a uma escolha aleatória, havendo o cuidado de manter um equilíbrio entre o número de crianças de ambos os sexos.

Partindo dos indicadores desta escola, as questões foram as seguintes:

- *Indicador na dimensão culturas - 'os alunos apoiam-se mutuamente':*
 - *as tarefas solicitadas pelos professores promovem o trabalho de apoio mútuo/de colaboração entre os alunos?*
 - *os professores servem de modelo para incentivar a prática de colaboração e apoio?*



- *Indicador na dimensão políticas - 'o sistema de avaliação dá valor a tudo que os alunos tenham conseguido'*
 - *que aspetos do currículo são valorizados pelo professor?*
 - *que aspetos do currículo são avaliados?*
- *Indicador na dimensão práticas de sala de aula - 'as dificuldades de aprendizagem são vistas como oportunidades de aperfeiçoamento das práticas'*
 - *o professor identifica as dificuldades dos alunos? e,*
 - *o que muda na prática do professor quando as dificuldades são identificadas?*

Todas as turmas desta escola (seis) foram entrevistadas, tendo as respostas sido, de imediato, partilhadas com o(s) respetivo(s) professore(s) da turma. Este diálogo facultou, principalmente aos professores, uma imagem da escola e do processo de ensino e de aprendizagem vista pelos seus próprios alunos.

Em escolas de níveis de ensino mais avançados poder-se-á tirar partido de outras competências, nomeadamente de escrita e de reflexão individual e em grupo.



A estratégia adotada na escola do 2º e 3º ciclos começou por apelar aos alunos que escrevessem, individualmente e de forma anónima - em dois pedaços de papel, um marcado com um sinal '+' e o outro com um sinal '-'; os seus sentimentos a respeito das aulas, com base nas duas questões seguintes, que lhes foram apresentadas oralmente:

- *O que é que te faz sentir querer ir a uma aula? (sinal +)*
- *O que é que te faz sentir não querer ir a uma aula? (sinal -)*

À medida que terminavam, os alunos iam colocando os pedaços de papel, com as respostas viradas para baixo, em cima de uma cartolina dividida ao meio, por uma linha. Cada metade estava sinalizada com '+' e '-', para que aí fossem colocadas as correspondentes respostas dos alunos.

Em seguida, os papéis assinalados com sinal positivo ('+') foram virados e as respostas de todos lidas em grupo, lançando-se um debate em torno das mesmas. Este processo foi também utilizado para as respostas com sinal negativo ('-').

Ao longo da conversa, sempre que se considerou apropriado, o entrevistador foi introduzindo as perguntas que previamente tinham sido definidas, com base nos indicadores da escola, nomeadamente:

- *Quais as regras que têm de cumprir, na turma? E na escola?*
- *O que acontece se os alunos tiverem dificuldades nas aulas?*
- *Durante as aulas falam por vezes sobre diferentes culturas familiares?*
- *O que fazem os professores para encorajarem os alunos a virem (a não faltarem) às aulas?*

Sempre que, ao longo da conversa, não surgiu como oportuna alguma(s) das quatro questões acima apresentadas, o entrevistador colocou-a(s) ao grupo, no final.

Após as entrevistas, as expressões mais significativas foram listadas e entregues à equipa de coordenação da escola, o mesmo acontecendo às reflexões iniciais escritas pelos alunos.

Desta forma aberta, valorizando as ideias de todos e de cada um, é mais provável apercebermo-nos do 'clima' de colaboração existente (ou não) entre os alunos e no seio da escola.

Pelo anteriormente relatado, é possível perceber a diversidade de formas e instrumentos passíveis de 'dar voz' aos vários grupos educativos. Neste sentido, o Index disponibiliza uma série de questionários que visam a recolha de informação, tanto relativamente aos grupos acima referidos, como aos diferentes níveis de ensino.



Uma das professoras da equipa de coordenação da EB 1 do Pinhal Novo achou que seria interessante utilizar os questionários relativos aos alunos e aos encarregados de educação, que fazem parte do Index com o objetivo de dar voz a estes dois grupos.

Após uma conversa com a diretora da escola, esta encorajou-a a avançar com a ideia. Assim, juntamente com mais duas colegas, começaram então a traduzir e adaptar os questionários à realidade da escola (anexos 8 e 9).

Posteriormente, em reunião do conselho escolar, os questionários foram apresentados aos restantes elementos para que pudessem manifestar as suas opiniões e apresentar sugestões.

Tendo chegado a acordo, foi ainda decidido que cada professor entregaria os questionários aos seus alunos, para serem preenchidos na sala de aula. Cada aluno levaria para casa outro questionário para ser preenchido e devolvido pelo seu encarregado de educação. Caso algum encarregado de educação não respondesse ao mesmo, seria convidado a fazê-lo no dia da reunião final de entrega das avaliações.

Os dados recolhidos foram então analisados por um grupo de professoras, em colaboração com os elementos externos, e posteriormente apresentados ao Conselho Escolar para reflexão, tendo-se considerado que seria de toda a conveniência ter em atenção as conclusões deste trabalho aquando da reformulação do plano de ação da escola.

O processo de recolha de informação implica, pois, não só 'dar voz' a todos os grupos da comunidade educativa, mas fazê-lo de forma focalizada, estruturada e sistematizada, tendo em conta a consecução e redefinição dos planos de ação. Com efeito, novos desafios estão sempre a surgir. Mesmo depois de atingidos os objetivos para os quais um plano foi concebido, outras questões se levantam, exigindo a sua redefinição, numa procura continuada de melhoria da escola.

Como potenciamos as informações obtidas?

A forma como usamos as evidências na escola é um aspeto fundamental para que o seu processo de desenvolvimento possa ser conduzido e concretizado com êxito. De nada nos serve esse manancial de informação, que pode ter qualidade e ser diversificado, se não o soubermos interpretar ao nível curricular e pedagógico, daí resultando estratégias adequadas ao contexto educativo em apreço. Fazer a recolha, per si, pode significar um desgaste de energias e de tempo, assim como frustrar as expectativas de quem colaborou nesta fase e não viu ações resultantes do seu contributo. Há pois que aprender a potenciar toda a informação relevante.

Tendo presente este objetivo, importa desenvolver competências de liderança na implementação do plano e na monitorização dos progressos (fases 4 e 5), de forma a completar as fases de um ciclo de desenvolvimento da escola. Neste sentido, as equipas de coordenação perspetivam e redefinem os seus planos, com base na análise e utilização da informação de que dispõem. Para fazê-lo é necessário criar momentos próprios e, se for considerado útil (como o foi no exemplo abaixo apresentado), conceber alguns instrumentos de apoio.



Durante uma reunião, que contou com a presença das equipas de coordenação das escolas EB1 nº2 de Pinhal Novo e EB 2, 3 de Loures, foi-lhes proposto que analisassem os seus progressos, relativamente ao plano de ação que haviam anteriormente definido (anexo 10), tendo como base as seguintes questões gerais:

- Como temos implementado o projeto na nossa escola?
- O que pensamos estar a falhar?
- Que aspetos temos que desenvolver?

As escolas iniciaram um processo de reflexão, constituído por dois momentos, conducente à redefinição dos seus planos de ação. Este processo passou em primeiro lugar, pela sistematização dos dados recolhidos para cada indicador e, com o auxílio de uma grelha (anexo 11), foi analisado se existiam provas de progressos considerados suficientes em relação aos focos de investigação definidos, isto é, às questões de pesquisa.

De seguida, avançou-se para um segundo momento. Nos casos em que se considerasse que não existiam provas suficientes deveriam ser identificadas novas formas de as recolher, formuladas novas questões de pesquisa e definidos os métodos que permitissem verificar os respetivos progressos. Em determinados casos, mesmo havendo provas suficientes, as escolas sentiram necessidade de formular novas questões que possibilitassem clarificar aspetos específicos em relação ao indicador ou relativos à questão inicial.

Como resultado deste trabalho, a Escola E. B. 2, 3 de Loures reformulou, posteriormente, as suas questões de pesquisa para cada indicador (anexo 12), tendo estas passado a ser objeto do seu Plano de Ação.



Neste processo de monitorização dos progressos, o rigor conferido à análise da informação, nomeadamente a capacidade de questioná-la de forma distanciada, adquire a maior relevância. Por conseguinte, há que desenvolver estratégias destinadas a potenciar a informação disponível de um modo positivo, como o demonstra o exemplo seguinte, identificando os avanços e os desafios de ação que encerra.



Na sequência das entrevistas feitas aos alunos das duas escolas, anteriormente referidas, as equipas de coordenação reuniram, em sessão de seminário, para analisar os dados recolhidos.

O processo começou pela distribuição das frases dos alunos pelos indicadores correspondentes, o que permitiu identificar dois tipos de frases: umas que expressavam aspetos negativos, que poderiam ser considerados pela escola como desafios de mudança, e outras que registavam aspetos positivos, que correspondiam já a evidências de cada indicador.

Em seguida, foram identificadas categorias, nomeadamente no que diz respeito aos professores, às parcerias de ensino e de aprendizagem, ao ambiente da sala de aula e aos conteúdos programáticos das áreas de aprendizagem e das disciplinas.

Categorizada a informação, tornou-se mais simples perceber quais os domínios que, segundo a perceção dos alunos, deveriam ser objeto prioritário de intervenção. Deste modo, foi possível integrar as suas opiniões no desenho do plano de ação de cada escola.

No plano de ação da Escola EB 2, 3 de Loures foram incluídas as seguintes iniciativas:

- *afixação, no placard 'práticas pedagógicas', na sala dos professores, de algumas expressões dos alunos que evidenciam aspetos positivos;*
- *apresentação, em Conselho Pedagógico, de um resumo do processo e das conclusões das entrevistas, para subseqüente divulgação nos departamentos e grupos disciplinares;*
- *dinamização de um debate, aberto a todos os professores da escola, com base nos resultados das entrevistas.*

A análise da informação não deverá ser uma tarefa unicamente da equipa de coordenação. Tal como o exemplo desta escola o demonstra, a equipa não só vai devolver a informação à escola como desenvolver esforços para que o debate seja, o mais possível, alargado, suscitando a discussão e a reflexão.



Uma questão que se levantou à equipa de coordenação da mesma escola foi como usar a informação recolhida nas entrevistas aos alunos, de modo a sensibilizar os professores de toda a escola para a prática de uma educação inclusiva. Assim, foi organizado o debate "Ouvindo as vozes escondidas..."

No início, a professora convidada para moderar esta sessão referiu a importância de auscultar as opiniões dos alunos ao longo de todo o processo pedagógico e usá-las para promover um questionamento positivo e lembrou que o objetivo do encontro era uma troca de impressões, informal e aberta, sem qualquer juízo de valor implícito.

As trinta frases dos alunos selecionadas para este debate, por serem consideradas representativas das suas opiniões ou por serem particularmente polémicas, foram sendo tiradas ao acaso, uma de cada vez, e lidas em voz alta. De seguida, foi pedido aos professores que as comentassem. O tempo de cada intervenção, estipulado em três minutos, foi cronometrado por uma pequena ampulheta.

Para ilustrar a riqueza do debate, a equipa de coordenação redigiu e, posteriormente, divulgou, ao nível das escolas da rede, um exemplo da reflexão suscitada em torno da seguinte frase, "Quando não entendo, nunca pergunto... O professor diz que eu não estive com atenção...":

"Uma das professoras explicou que, para estimular a atenção para os objetivos da aula, costuma ditar o sumário, logo no início da mesma. Nessa manhã, relatou preocupada, houve um aluno que lhe pediu para repetir o sumário três vezes. Na sequência desta apresentação, diversos colegas expuseram diferentes estratégias que utilizam para evitar este tipo de episódios.

Uma outra colega referiu que a atenção quase nunca acontece da forma como ela pretende que aconteça. É necessário que cada aluno crie uma atitude de aprendizagem interior: "Num caso, por mais que eu pretendesse, o aluno não estava com essa atitude. Tive de ir perto dele e conversar pessoalmente. Ele acabou por interessar-se".

Ainda outra professora, chamou a atenção de todos para o facto de o tempo de atenção dos alunos ser muito limitado. É necessário mantê-los ocupados com diferentes tarefas e com trabalhos práticos. Rematou a sua intervenção com o desafio: "devemos pensar nisto muito a sério ... e vêm aí os blocos de 90 minutos..."

No final do debate, pediu-se a cada participante que registasse a sua opinião, em pequenos post-it que, posteriormente, foram afixados na sala dos professores.

A moderadora finalizou dizendo considerar que as escolas são dos espaços mais humanizados que temos na sociedade. E rematou: "Tenho orgulho em ser professora!"

A realização de momentos de encontro, com o intuito de potenciar a informação recolhida, deverá ocorrer não apenas de forma pontual, como poderíamos deduzir do caso relatado, mas com um carácter regular, sistemático e formal. São pois, diversas as ações que poderão ser organizadas na escola para que este tipo de reflexão regular se efetive. Uma das ações mais mobilizadoras é a modalidade de oficina de formação, realizada ao longo de um período relativamente longo, acompanhando o ano letivo, permitindo que o processo de reflexão acompanhe a prática pedagógica e facilitando um aperfeiçoamento consistente das práticas em curso.



Ao longo do primeiro ano do projeto, a EB 2,3 de Loures proporcionou, aos seus docentes e não docentes, um programa de ações, integrado no calendário e espaços da escola. Esta iniciativa passou por sensibilizações diversas, seminários de meio ou de um dia, encontros mais ou menos formais e uma oficina de formação, que decorreu entre janeiro e julho, e envolveu cerca de 40% dos professores da escola, de todos os grupos disciplinares.

A equipa coordenadora caracterizou, sucintamente, no relatório de final do ano letivo, as principais mudanças que considerou terem ocorrido na escola, como resultado destas ações:

É sensação da equipa de coordenação que a experiência iniciada este ano letivo traduziu-se num enriquecimento global das vivências de toda a comunidade escolar. Muito embora as ideias de inclusão, aceitação da diferença e valorização individual, fizessem já parte da cultura da nossa escola, começou a ser possível sistematizar e incrementar estes princípios, tomando esta filosofia de educação uma atitude consciente. Através de um processo de investigação-ação, os professores e funcionários são levados a refletir sobre as suas práticas diárias, obtendo feedback uns dos outros que lhes permite uma atitude permanente de procura de novas respostas.

A análise do contexto de sala de aula, através da observação, poderá constituir uma das abordagens a desenvolver neste tipo de formação centrada na escola (ver Atividade nº6 da Oficina de Formação). Para que a **observação de sala de aula** possa resultar, torna-se necessário fazê-lo de forma estruturada, como proposto na descrição apresentada seguidamente, o que implica o desenvolvimento de competências que passam por aprender a observar, a selecionar a partir do que observamos, a registar com base num foco previamente definido e a falar sobre o que foi observado.



*Num dos seminários que envolveu as escolas que desenvolveram o percurso descrito neste Guia, liderado pelos consultores científicos, o trabalho focalizou-se na ideia de **mover o projeto para dentro da sala de aula**, bem como na aprendizagem e treino de uma estratégia de observação de sala de aula. Tal tarefa foi realizada a partir do registo em vídeo de uma aula dada por uma professora de uma das escolas que se disponibilizou.*

As ideias subjacentes a esta atividade desenvolveram-se passo a passo, facilitadas pelo facto de uma das professoras que aderiu à prática de aperfeiçoamento profissional com base na observação, cuja aula tinha sido filmada, ter oferecido esse registo para servir de base à sessão.



Antes da visualização do vídeo, os participantes foram encorajados a considerar as seguintes questões orientadoras:

- Como observamos?
- O que observamos?
- Como registamos as nossas observações?
- Como usamos essa informação para melhorar a nossa prática?

Num primeiro momento, analisaram-se todos os indicadores e questões de pesquisa (focos) selecionados como metas de desenvolvimento pela escola a que essa professora pertencia. Para tal, foi importante clarificar, à partida, o conteúdo e intencionalidade de alguns deles, de modo a facilitar e tornar mais fidedigna a recolha de informação através da observação.

Por exemplo, em relação às questões de pesquisa da escola na dimensão 'Políticas': "que aspetos do currículo são valorizados pelo professor?" e "que aspetos do currículo avaliamos?", um dos orientadores referiu que a forma como avaliamos e o que avaliamos transmitem mensagens importantes sobre aquilo que valorizamos e sobre a nossa filosofia de educação. Acrescentou que, como educadores inclusivos "temos de mostrar que valorizamos e celebramos todos os tipos de desempenhos, resultados e níveis alcançados pelos alunos, por mais pequenos que sejam, em todas as áreas de aprendizagem."

Formaram-se, então, pequenos grupos, incluindo, cada um deles, professores de diferentes escolas e elementos externos.

Cada grupo selecionou um ou mais focos de observação, tendo em consideração o **lema da observação**: "Só se observa o que se vê, mas só se consegue ver o que se tem em mente".

Os orientadores chamaram a atenção para a atitude a assumir por parte do observador, deverá corresponder essencialmente à ideia de quem "se vê ao espelho". Para tal, os grupos deveriam ter em mente que:

- o olhar a adotar não deverá ser o de julgamento;
- não estamos a avaliar o colega que está a ser observado;
- importa evidenciar todos os aspetos interessantes, incluindo os pequenos detalhes, relacionados com os focos de observação escolhidos.

Seguidamente, cada grupo procedeu à fase de planear o modo de observação a adotar: como registar?; que estratégia utilizar?

Tendo os grupos definido as suas estratégias, passou-se então ao visionamento do filme, acompanhado de registos individuais.

Logo de seguida, em cada pequeno grupo realizou-se uma partilha e um debate, com base em duas questões de referência:

- O que observámos em relação ao(s) nosso(s) foco(s)?;
- Que questões temos para colocar à professora/colega, com base no que observámos?

Findo este trabalho de grupo, iniciou-se uma etapa de apresentações, tendo cada grupo a oportunidade de comunicar a sua reflexão, num estilo positivo e dirigido à professora observada:

- foi interessante...;
 - reparámos que...;
 - naquele momento... fez isto... / os alunos...
- observações estas, seguidas de perguntas estimulantes de uma autoavaliação:
- será que...?;
 - como é que poderia...?

Nesta etapa de apresentações não houve ainda qualquer feedback da parte da professora observada, salientando-se os aspetos mais interessantes observados e colocando algumas sugestões para análise posterior.

Por exemplo, um dos grupos disse que reparou que "a professora não é o centro da aula. Os alunos movimentam-se, têm autonomia para gerir a sua aprendizagem, passando, espontaneamente, de tarefa para tarefa." Em seguida, em relação ao foco de observação escolhido - "as tarefas solicitadas pelo professor promovem a colaboração mútua entre os alunos" -, sugeriu-se que, de futuro, a professora incentivasse "a colaboração entre os alunos ao longo de toda a aula e não apenas no início da mesma".

Após esta análise e partilha de ideias, passou-se de imediato à apresentação de uma entrevista filmada, efetuada a essa professora logo após a aula terminar. Tal entrevista foi conduzida por um observador que tinha presenciado a mesma aula.

A professora tomou, então, a palavra para esclarecer alguns aspetos não respondidos na entrevista filmada, acrescentando os seus próprios comentários e reflexões sobre a sua prática, suscitados no decurso desta sessão.

O observador que tinha estado presente na aula realçou igualmente um ou outro aspeto relevante e pormenores que não tinham transparecido no vídeo, no sentido de enriquecer a reflexão do grupo.

Finalmente todos os participantes foram convidados a realizar uma reflexão pessoal com base nas seguintes questões:

- Quais os aspetos que achei mais importantes para mim na análise desta observação em vídeo?
- O que aprendi com esta estratégia?
- O que considere importante, no sentido de implementar regularmente esta estratégia, na escola, de modo a tornar-se uma rotina de trabalho?

Por exemplo, um dos professores reconheceu que pode aprender com os outros colegas, mesmo sendo de outro ciclo de ensino. Outro referiu que com esta estratégia é possível "ser crítico mas de um modo construtivo". Sobre o mesmo aspeto uma colega referiu que "o método utilizado ajudou muito a sistematizar, em pouco tempo". E uma professora referiu ter aprendido que é possível tornar o que nos é habitual em 'inhabitual', ou seja "distanciarmo-nos da nossa prática e vermos-nos ao espelho, observando outro colega".

Em relação à última questão, um coordenador disse que seria importante "termos as questões de pesquisa da escola como guias, na preparação das nossas aulas". Este aspeto foi retomado, na sessão de planeamento que se seguiu, por cada escola.

Tal como no exemplo anteriormente descrito, na observação de sala de aula pode recorrer-se ao uso do vídeo, possibilidade esta que não substitui a observação direta, dada a seletividade das imagens recolhidas e a dificuldade em 'sentir' o ambiente de sala de aula. Todavia, mais importante que a escolha do suporte à observação é conseguir tornar esta experiência significativa e estimulante, traduzindo-a na capacidade de usar a informação recolhida durante a observação para aperfeiçoar efetivamente aspetos das práticas de sala de aula de todos os elementos implicados no processo de observação.



Em síntese, **analisar contextos** passa pelas seguintes etapas:

- recolha de informação de forma sistematizada, integrando dados relacionados com as três dimensões da vida da escola: culturas, políticas e práticas;
- estabelecimento de prioridades, com recurso a indicadores de inclusão, que são usados como focos e metas do processo de desenvolvimento;
- elaboração de um plano de ação, a partir de questões operacionais que orientem o processo de reflexão-ação;
- definição de estratégias eficazes, que contribuam para a concretização do plano de ação;
- acompanhamento, por parte da equipa de coordenação, do desenvolvimento do plano de ação;
- avaliação e redefinição do plano de ação, no âmbito do processo de autoavaliação de escola.

Passa, acima de tudo, pela valorização dos diversos conhecimentos existentes na comunidade educativa, por analisar, questionando, a informação recolhida e por alicerçar escolhas que permitam definir e redefinir percursos.

Capítulo 3

Ultrapassar Barreiras



Quais as barreiras que queremos ultrapassar?

Quem pode contribuir para este processo?

Como gerimos o processo de mudança?



Ultrapassar Barreiras



Um dos desafios fundamentais com que atualmente as escolas se deparam, já referido na introdução deste Guia, é a tarefa de **responder, de forma eficaz, à crescente diversidade de alunos**, todos eles com igual direito a uma escolaridade básica e a um ensino de qualidade.

Durante o percurso escolar, todos os alunos podem encontrar dificuldades em determinados momentos do seu processo de aprendizagem. Alguns parecem aprender rapidamente; outros são mais lentos. Para alguns as dificuldades parecem existir em todas as áreas; outros apenas parecem encontrar dificuldades numa determinada área e não noutras. Há alunos com potenciais de aprendizagem e experiências culturais e linguísticas muito diferenciadas. Para muitos destes, a aprendizagem tradicional é desadequada, as aulas não lhes 'dizem nada' e a escola encontra-se, tantas vezes, desfasada da sua vida quotidiana.

De facto, os professores enfrentam diariamente esta realidade: **alunos que experimentam barreiras à sua aprendizagem, as quais limitam a qualidade da sua participação**. Como consequência, este grupo de profissionais sente, cada vez mais, que tem de se disponibilizar para encontrar formas renovadas de ultrapassar estas barreiras, nomeadamente em contexto de sala de aula. Para consegui-lo, os professores são chamados a considerar alternativas na sua prática, a distanciar-se da abordagem, ainda muito enraizada no nosso sistema de ensino, centrada no aluno individual, no 'aluno problema' e nos 'problemas do aluno'.

A proposta deste Guia é a de uma abordagem mais positiva, que considera que **as dificuldades de aprendizagem podem resultar da interação de um conjunto de fatores muito complexo**, entre os quais a **natureza do currículo**, a **organização da escola** e a **disponibilidade e competência dos professores**. Reconhece, antes de mais, que todos temos um potencial de aprendizagem e, conseqüentemente, as dificuldades experimentadas pelos alunos deverão ser consideradas como uma fonte de conhecimento, passível de ser utilizada para desenvolver processos mais adequados de ensino e de aprendizagem.

Nesta abordagem a ênfase é posta nos **processos de desenvolvimento dos professores**. Assim sendo, afigura-se essencial que cada escola identifique e valorize os esforços de aprendizagem que os elementos do seu corpo docente já desenvolvem, seja nos circuitos formais, seja nas diferentes 'comunidades de prática' existentes, sabendo tirar o melhor partido desse movimento interno, tantas vezes oculto.

Neste sentido, **cabe à escola ir criando estruturas de apoio que respondam às necessidades dos seus profissionais**, no âmbito da melhoria contínua das suas práticas, tanto ao nível da sala de aula, como da sua intervenção na escola enquanto organização.

As escolas mais bem sucedidas são locais onde professores, funcionários, alunos e pais têm um bom relacionamento e objetivos comuns. Para consegui-lo, a escola deve estar simultaneamente desperta para captar os avanços que aí ocorrem e atenta ao erguer de barreiras que a sua estrutura de funcionamento e a sua relação com a comunidade podem propiciar.

Se a escola e os seus profissionais não se focalizarem essencialmente na procura de problemas, que naturalmente existem, passando a encará-los como desafios, estarão criadas as condições para despoletar um processo de desenvolvimento.

É nesta perspetiva de uma educação inclusiva, denominada *abordagem curricular*, que a escola deverá incentivar e diversificar processos de experimentação inovadores, explorando novos caminhos de transposição de barreiras que vão surgindo e fomentando a **equidade no acesso de todos os alunos ao currículo**.

Quais as barreiras que queremos ultrapassar?

Ultrapassar barreiras - que podem diferir em função da especificidade de cada comunidade educativa -, implica, antes de mais, **a construção de uma postura otimista** em relação à real possibilidade de as encarar e superar: ultrapassar o pessimismo, começando pelas lideranças da escola que têm a capacidade de influenciar todo o corpo educacional, os alunos e os pais, ajudando cada um a desenvolver a crença de que todos podemos aprender.

Também é importante que se identifique com precisão **a origem das barreiras**. A maior parte das vezes, estas não só se situam no interior das próprias escolas, como também são estas organizações que possuem a informação e os recursos necessários para resolvê-las com sucesso.

A adoção de **uma postura de questionamento e de reflexão**, individual e coletiva, marca o início do processo de identificação de barreiras. A vontade de mudar e a confiança para conduzir, com sucesso, as mudanças desejadas, aliadas a essa atitude reflexiva, podem, por si só, derrubar alguns dos principais obstáculos: aqueles que construímos nas nossas próprias mentes, as **barreiras atitudinais**. O testemunho que se segue, de uma professora da EB 2, 3 de Loures, constitui um exemplo deste tipo de processo.



"O facto de ter uma turma muito problemática ao nível do comportamento desencadeou a necessidade de trocar experiências e metodologias de trabalho, a fim de tentar minimizar os conflitos dentro da sala de aula.

Senti então...

- *Vontade de refletir sobre as minhas práticas pedagógicas;*
- *Vontade de partilhar experiências e aprender com elas;*
- *Vontade de mudar...*

A minha participação na oficina de formação "Problemas na sala de aula – uma perspetiva de inclusão" veio ajudar-me a refletir sobre as minhas estratégias de ensino.

A primeira sessão desta oficina não me deu respostas diretas para os problemas com que me tenho defrontado:

- *Alunos com grande ansiedade;*
- *Distorção da relação aluno/escola, que se expressa em respostas reativas e comportamentos disruptivos;*
- *Atos não pensados;*
- *Ausência de estabilidade emocional;*

... mas deixou em mim uma grande vontade de fazer qualquer coisa, uma necessidade de mudança.

Foi o que aconteceu logo no início do 3º Período, depois de umas férias com algumas reflexões sobre o trabalho com que me iria defrontar...

Logo na primeira aula, decidi mudar as estratégias dentro da sala de aula e conversei com os alunos sobre a necessidade de mudança de lugares.

Expliquei-lhes, em ambiente descontraído, que metade da turma iria ajudar a outra metade, consoante o maior ou menor sucesso na disciplina de Matemática. Então, foi proposto que os alunos com mais sucesso pudessem escolher os colegas que poderiam ajudar, assim como os alunos com mais dificuldades também poderiam escolher por quem é que gostariam de ser ajudados. O resultado das escolhas foi colocado no quadro.

Fizeram-se os cruzamentos e todos os alunos ficaram satisfeitos com os seus tutores e vice-versa. Mudaram de lugares e a aula começou com um grande objetivo em mente: "eu tenho que ajudar o meu colega a completar as atividades e a perceber os conteúdos".

Distribuí à turma fichas de autoavaliação diária onde os alunos poderiam registar o trabalho desenvolvido, assim como o seu comportamento. Poderiam, também, registar a forma como funcionou o trabalho a pares.



As aulas seguintes decorreram segundo o mesmo esquema, o que resultou numa melhoria considerável do comportamento geral da turma. No final de cada aula, além dos alunos conhecerem a minha opinião sobre o trabalho que tinham realizado, também todos sentiam o dever de avaliar o seu próprio trabalho.” (in Boletim “Em Rede” nº3)

O **trabalho docente** é, na maior parte dos casos, **um trabalho solitário**. E, para o professor é, por vezes, muito difícil dar resposta, sozinho, a uma série de questões, pertinentes e prementes, relativas à aprendizagem dos seus alunos. Aliada a esta barreira está a própria **dificuldade que cada um sente em aprender com os outros**, em libertar-se de certos modelos tidos como certos, especialmente os competitivos, por vezes consolidados ao longo de muitos anos de isolamento.

As ações de formação, realizadas numa perspetiva de **formação contínua e contextualizada** (vistas não apenas como valorização individual do professor mas, antes de mais, como valorização coletiva e institucional), concorrem positivamente para concretizar a perspetiva curricular que orienta este Guia. Referimo-nos muito em particular àquelas ações identificadas pelos próprios atores educativos, contempladas no Projeto Educativo enquanto plano de formação, e realizadas no seu contexto quotidiano, a escola, possibilitando uma estreita relação entre as experiências pessoais de aprendizagem e as condições reais desse contexto educativo (ver *Oficina de Formação*).

Todas estas ações deverão constituir um espaço aberto ao questionamento e à partilha, não se pretendendo dar respostas de aplicação direta, mas sim ajudar ao desabrochar de práticas mais reflexivas e despertar o desejo de experimentar novas abordagens em sala de aula.

Este processo de **reflexão sobre as práticas**, com o intuito de ultrapassar barreiras, será mais efetivo se tiver subjacente uma política que promova a sua disseminação a toda a escola, para que se enraíze como cultura da organização. O ponto de partida, como o revela a próxima ilustração, pode ser simplesmente propor a todos os professores que se debruçam sobre uma mesma questão concreta e observável na sua prática.



Na EB 2,3 de Loures, a equipa de coordenação propôs a implementação de um instrumento que orientasse os professores na monitorização das suas práticas, indo ao encontro de uma das questões de investigação definida no seu projeto de escola “O professor certifica-se de que solicitou cada um dos alunos, em cada aula?”, enquadrada no indicador, relacionado com a dimensão Culturas, “Todos os alunos são valorizados de igual forma”.

Esse instrumento, que consistia numa grelha de registo das estratégias que cada professor usa para garantir a participação de todos os alunos durante as suas aulas (anexo 13), foi divulgado nos departamentos, e respetivos grupos disciplinares, a fim de ser analisado e discutido nos conselhos de turma, estando aberto a sugestões.

A ideia que presidiu à sua conceção sensibilizou um grande número de professores que passaram a incluir esta ação na sua prática diária. Mais importante do que usar a grelha, foi o conceito que os professores interiorizaram – “o estar atento à participação dos alunos”.

O preenchimento deste tipo de grelhas podia também ser feito pelos alunos (anexo 14), para que eles próprios fizessem o autocontrolo das suas participações. Os professores que adotaram este tipo de metodologia puderam, assim, fazer um estudo comparativo das suas grelhas com as dos seus alunos.

A devolução dos resultados desses estudos à turma proporcionou a discussão em torno da identificação de possíveis barreiras à participação na sala de aula.

Ultrapassar barreiras dentro da sala de aula não passa, contudo, apenas pelo desenvolvimento de práticas de reflexão, quer sejam processos espontâneos de caráter individual, quer reflexões partilhadas entre professor e alunos. O processo de identificação dessas barreiras poderá tornar-se mais eficaz se baseado na constituição de **parcerias entre professores**, os quais passam a contar uns com os outros, para trocarem ideias e definirem focos de aperfeiçoamento. A ilustração que se segue apresenta uma parceria de planificação e de reflexão entre professores desenvolvida ao longo do ano letivo.



Durante a oficina de formação “Caminhos da Educação Inclusiva”, realizada na mesma escola, um dos trios de professoras do grupo disciplinar de Língua Portuguesa, com o objetivo de criar nos alunos gosto pela disciplina e aproveitando o estudo da obra (então obrigatória no 6º ano de escolaridade), Ulisses, de Maria Alberta Menéres, planificaram colaborativamente uma série de atividades letivas.

O facto de trabalhar em parceria encorajou cada uma das professoras envolvidas a pôr em prática metodologias ativas, englobando atividades de aprendizagem cooperativa nas suas aulas, que eram para si inovadoras. Facilitou, ainda, um trabalho sistemático de reflexão, construção e adequação das estratégias e materiais a utilizar.

No final desta sequência de atividades, e no contexto de avaliação, a parceria acordou elaborar e aplicar um questionário aos alunos que permitisse avaliar as metodologias utilizadas, tendo concluído o seguinte:

"... foi possível verificar que as atividades de consolidação de conhecimentos que despertaram mais interesse e adesão por parte dos alunos foram, sem dúvida, as que foram realizadas dentro das propostas da oficina de formação. Assim, a atividade que mais motivou e entusiasmou os alunos foi o debate, seguindo-se o jogo "As aventuras de Ulisses", a pesquisa na biblioteca, as palavras cruzadas, as sopas de letras e a leitura expressiva e comentada.

Embora as fichas formativas e os testes tenham suscitado menos entusiasmo, os alunos reconheceram tratar-se de atividades enriquecedoras e necessárias para a sua aprendizagem.

Creemos que haverá, pois, necessidade de complementar as atividades ditas "tradicionais" com outras atividades em grupo (jogos, pesquisa, trabalho cooperativo,...). (in Boletim "Em Rede" nº2)

O testemunho destas professoras incentivou outras parcerias pedagógicas a integrarem nas suas práticas este tipo de metodologias.

A observação mútua, entre professores, é uma forma poderosa de obter dados consistentes para uma posterior reflexão conjunta. O facto de o professor se 'observar' a si próprio, tendo em conta, nomeadamente, os contínuos *feedbacks* dos alunos, constitui, por si só, uma forma de aperfeiçoamento das práticas de sala de aula. No entanto, esta atitude reflexiva poderá ser enriquecida se for realizada no âmbito de uma parceria pedagógica ou, mesmo, de forma colegial.

Sugere-se que, inicialmente, a observação entre colegas ocorra em parcerias espontâneas, numa relação de informalidade, evitando deste modo situações de constrangimento, tanto por parte do professor observado, como por parte da turma.

Não sendo a observação das aulas, por parte dos colegas, uma prática comum nas nossas escolas, a não ser em situação de formação inicial/estágio (por vezes associada a uma relação hierárquica ou a uma atitude simplista de criticismo da prática), a estratégia de observação mútua entre professores pretende **criar uma linguagem comum** que, de forma positiva e apoiante, ajude a refletir e avançar no seio de uma escola.



A EB 2,3 de Loures organizou uma oficina de formação denominada "Aperfeiçoamento das Práticas a partir da Observação de Sala de Aula", na sequência da oficina atrás referida, que teve como objetivo promover competências de observação e de reflexão colaborativa. Os participantes organizaram-se em parcerias, com o objetivo de se observarem mutuamente, sendo que algumas dessas parcerias já existiam anteriormente.

Algumas das aulas observadas pelos parceiros foram registadas em vídeo e oferecidas pelos próprios para serem visualizadas nas sessões da oficina. Esta estratégia permitiu que um maior número de observadores, incluindo o próprio observado, analisasse e discutisse as atividades registadas, de forma colegial, com base em focos de observação, no sentido de introduzir melhorias nas suas práticas de sala de aula.

Estas observações, assim como as questões e sugestões feitas ao professor observado, foram registadas numa ficha de observação de sala de aula (ver atividade nº6 da Oficina), que ajudou a sistematizar a informação recolhida.

No final de cada uma das sessões os professores participantes usavam um Diário de Pesquisa (anexo 15). Nesses diários ficaram registadas as seguintes reflexões individuais sobre a utilidade da observação mútua:

"Aprendi a observar aulas tendo em vista um foco e aprendi a observar com um sentido positivo"

"Afinal, observar aulas acaba por ser uma tarefa mais fácil, à medida que vamos praticando mais e mais"

"Aprendi a tornar-me mais crítica em relação à minha prática e mais tolerante"

"Aprendi a consciencializar algumas coisas da minha prática a partir da observação dos outros"

"Aprendi que às vezes preciso de sair de mim mesma para me poder observar/ analisar, a fim de ver o que fiz bem e o que fiz menos bem. Deste modo, posso refletir sobre o que fiz menos bem"



"Senti-me mais à vontade comigo mesma e perante os meus colegas que também me observaram, senti que não sou a única a cometer determinados "erros", senti que não há razão para me inibir e ficar envergonhada quando sou observada por outras pessoas".

As parcerias entre professores podem, ainda, situar-se ao nível da intervenção pedagógica em sala de aula. A maioria das parcerias existentes nas escolas envolve o professor titular da turma e o professor de apoio educativo, ou dois professores responsáveis por uma mesma área curricular. Todavia, o facto de grande parte destas **parcerias de ensino** serem impostas, aliado a dificuldades de articulação do trabalho entre os dois professores, acabam, por vezes, por poder ter um impacto pedagógicamente pouco eficaz, gerando, frequentemente, momentos de desorganização na sala de aula, como ilustram as seguintes expressões recolhidas em entrevista aos alunos: "É muito confuso"; "São mais a ralar." (Correia et al., 2002).

A definição, de forma demasiado rígida, dos papéis do professor de apoio e do professor titular, herança da perspetiva centrada no 'aluno-problema', pode também dificultar a participação de alguns alunos, isolando-os dos colegas da turma: "A professora X é a professora e a Y é a de apoio."; "A professora X é a dos alunos mais avançados e a Y é a dos menos avançados" (ibid, 2002).

Estas expressões evidenciam a **necessidade de os professores refletirem sobre a qualidade e intencionalidade pedagógica das parcerias estabelecidas**, no sentido de se reajustarem os papéis e as relações em sala de aula.



Na escola EB 1 de Pinhal Novo, ocorreu uma parceria de efetiva colaboração entre as professoras do ensino regular e do apoio educativo, ambas titulares de uma turma que integra dois alunos com multi-deficiência.

"Temos abertura e frontalidade para falarmos sobre o que quisermos, uma com a outra. É uma experiência muito gratificante. Nós apoiamo-nos mesmo uma na outra", referiu a professora do ensino regular, sentimento este partilhado pela professora de apoio educativo: "Funcionamos em sintonia".

Acrescentaram ainda que o seu exemplo de parceria se reflete no comportamento dos alunos: "Os alunos perceberam a nossa relação e ela influenciou-os."

A eficácia desta parceria pedagógica, assente numa relação de equidade, explicitada pelas professoras, foi também constatada pelos elementos externos, durante as aulas observadas.



Logo que entrámos na aula, apercebemo-nos que a professora de apoio elogiava toda a turma pelo bom trabalho desenvolvido durante a primeira parte da manhã, destacando a diversidade dos trabalhos elaborados, bem como o valor de todos eles.

Embora a professora de apoio se ocupe mais atentamente de três alunos, está sempre disponível para intervir junto de qualquer um dos outros e para liderar partes da aula em conjunto com a parceira.

Quando a turma começa o trabalho de leitura e escrita, a professora de apoio detém-se com dois dos alunos que usam materiais diferentes do resto da turma. Uma outra aluna, com dificuldades auditivas, não está a conseguir escrever bem uma palavra. A professora começa a cantar e a aluna acompanha-a, numa ladainha, até chegar ao caso "ch". A aluna lembra-se então deste dígrafo e corrige a palavra que estava incorreta.

Em seguida, esta professora assume a liderança da turma, envolvendo os alunos na demonstração prática de um exercício de geometria que lhes tinha sido proposto.

Por vezes observamos os alunos a ajudarem-se mutuamente de uma forma espontânea, tanto como consequência das atividades propostas, como pelo facto de ambas as professoras servirem de modelo a este tipo de comportamento. Por exemplo, no final da atividade a professora do ensino regular solicita a ajuda dos alunos, dizendo: "Alguém que já terminou venha ajudar a por o trabalho no placard." Dirigindo-se a um par, a professora de apoio pergunta: "Já acabaram? Então podem ir ajudar a professora [do ensino regular] a afixar os trabalhos".

(Registo de observação de sala de aula pelos elementos externos)

Estes modelos de parcerias bem sucedidas, em que ambos os professores são igualmente responsáveis por toda a turma, facilitam a participação de todos os alunos, facto que é reconhecido e valorizado pelos mesmos: *"É bom, porque todas ajudam e posso dirigir-me a qualquer uma."*; *"Temos sempre a quem pedir ajuda."*; *"As dúvidas são tiradas mais facilmente"* (ibid, 2002).

Assim, à medida que se vai trabalhando no sentido da adoção da abordagem curricular, vão sendo ultrapassadas algumas das mais poderosas barreiras à inclusão, ou sejam, as ideias pré-concebidas face ao que é diferente, os medos de arriscar mudanças e de colaborar em pé de igualdade com todos, o pessimismo que bloqueia a capacidade de por em marcha novos modos de aprender e de participar. Qualquer escola deve ter em mente a necessidade de alimentar este processo de mudança de atitudes, a longo prazo, sabendo que um corpo educacional confiante está mais apto a enfrentar os desafios.

Tendo isto em conta, as **barreiras** mais tangíveis que se levantam à participação e aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente, os dispositivos para ultrapassá-las, situam-se a dois níveis, sendo um de **âmbito organizacional** e outro de **natureza metodológica**.

O primeiro, diz respeito à **implementação de políticas facilitadoras de práticas mais reflexivas e inclusivas**, que reforcem a colaboração ativa entre todos e valorizem a emergência de novos papéis e promovam, ao nível de cada comunidade educativa específica, um contexto de aprendizagem permanente. O segundo, por seu lado, refere-se às **abordagens de ensino**, ou seja, à forma como os professores podem organizar e implementar as práticas educativas, assegurando a participação e criando oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, no âmbito do currículo comum.

Quem pode contribuir para este processo?

Ao abordar as barreiras, no quotidiano escolar, normalmente queixamo-nos da falta de recursos e tendemos a esquecer-nos que os principais **recursos** que nos podem ajudar estão mesmo à nossa frente, na escola. A grande força de uma escola reside nas pessoas e na qualidade das relações e interações que se estabelecem entre elas. De facto, no processo de ultrapassar barreiras à participação e à aprendizagem temos de contar, **antes de mais**, com **os próprios alunos**.

Em segundo lugar, é fundamental mobilizar os restantes grupos da comunidade educativa e, finalmente, o apoio de elementos externos que possam colaborar de modo adequado e relevante, ajudando a escola a abrir o ângulo de abordagem, a 'olhar-se de fora'.

Apostar no trabalho em parceria e criar uma equipa docente profissional que se apoia e reflete ativamente sobre as questões, tentando experimentar novas respostas, é fundamental para as escolas em movimento, isto é, que querem evoluir para organizações de aprendizagem.

Relativamente às **parcerias formais**, constituídas em cada escola para garantir um efetivo apoio aos alunos, **cabe aos órgãos de gestão promover uma reflexão em torno da sua constituição, viabilidade e adequação pedagógica**, mas também facilitar, sempre que possível, que os professores 'escolham' os seus parceiros, como no exemplo abaixo apresentado. De facto, as parcerias impostas nem sempre funcionam como uma ajuda e um incentivo ao desenvolvimento das práticas e, muitas vezes, o apoio mais eficaz nasce no seio de uma parceria com um colega com quem se consegue conversar e trabalhar.



A existência de um número significativo de alunos com um currículo funcional e a sua inclusão em diferentes turmas da EB 2, 3 de Loures, conduziu a escola a uma política de constituição de parcerias de professores, em ensino cooperativo, em diferentes áreas curriculares, nomeadamente a Educação Física.

Um dos professores efetivos deste grupo disciplinar, especializado em reabilitação (professor A), participou em diversas parcerias desse tipo, uma das quais foi decidida por escolha mútua.

Os professores que constituíram a parceria (professores A e B) foram corresponsáveis, entre outras, por uma das turmas do 6º ano em que estavam integradas três alunas com currículos funcionais. A ação desta parceria foi observada e registada por um elemento externo, durante uma aula com a referida turma, que se destinava a realizar uma avaliação das competências desenvolvidas pelos alunos durante um determinado período.

A primeira parte da aula é liderada pelo professor B enquanto o professor A vai tomando notas sobre o desempenho dos alunos. A partir de determinado momento, os dois professores assumem a liderança, observam e apoiam todos os alunos, individualmente e corrigem-nos, se necessário, continuando os registos ao cargo do professor A.



As alunas com currículo funcional (embora sendo três, só duas estão presentes nesta aula), revelam um desempenho não inferior ao das outras raparigas. Uma delas esforça-se muito por fazer os exercícios corretamente. Os professores orientam-nas do mesmo modo que aos outros.

O professor B coordena um dos exercícios, formando pares, preocupando-se com a heterogeneidade, com vista ao **apoio aluno-a-aluno**. Desta forma, e sem que isso seja revelado aos alunos, são asseguradas as tutorias para aqueles que revelam maiores dificuldades nas competências a avaliar.

À medida que os alunos acabam este exercício iniciam outro, também a pares. Em ambos os exercícios o professor A encoraja vários alunos a orientarem e ensinarem o seu respetivo par.

Uma das alunas com currículo funcional está a fazer um esforço visível para conduzir a bola e, no final, descontrola-se um pouco. Dirige-se ao professor A, dizendo: "Ó Stor, eu não consigo fazer isto!"
Este dá-lhe confiança: "Consegues. Volta atrás e recomeça."
Ela faz bem. E o mesmo professor dá-lhe reforço positivo.

Esta mesma aluna faz par com um aluno que se comporta como sendo um dos 'craques' da turma, em Educação Física, mas mostra-se extremamente cuidadoso com a colega e também se observa que ela se esforça muito por imitá-lo. O resultado é francamente positivo. Os professores enfatizam o reforço positivo em relação a este par.

Durante a realização destes exercícios os dois professores observam e conversam entre si, discutindo o desempenho de cada par.

(Registo de observação de sala de aula por um elemento externo)

O trabalho cooperativo entre professores pode, como tem sido ilustrado, conduzir ao surgimento de múltiplas formas de parceria, em sala de aula, incluindo as que se estabelecem entre os professores e os seus alunos.

As tutorias entre alunos são estratégias de aprendizagem reconhecidamente eficazes. Estimulam, designadamente, o **apoio entre alunos – parcerias de aprendizagem**, tanto para os alunos que se deparam com dificuldades, como para os próprios tutores, enfatizando a questão da reciprocidade. De facto, todos os alunos devem ter a oportunidade de mobilizar competências que enriqueçam a aprendizagem do seu grupo. É sabido que um aluno que desenvolveu uma competência num determinado campo, pode revelar dificuldades noutras áreas. Assim, qualquer **aluno poderá beneficiar da colaboração e da ajuda dos seus pares**.

As oportunidades de experiências diversificadas de aprendizagem, facultadas pela escola e pelos professores, possibilitam que todos os alunos desenvolvam um leque cada vez maior de competências, em diversas áreas. Este enriquecimento será tanto maior quanto os alunos sejam valorizados pelos seus desempenhos desenvolvendo, deste modo, um sentimento de pertença e de sucesso. O exemplo seguinte demonstra como os alunos que até então eram olhados como 'fracos' poderão revelar as suas 'forças'. Por seu lado, os que antes tendiam a discriminá-los no meio social envolvente, dentro e fora da escola, aprenderão com eles a **celebrar as diferenças, no respeito e reconhecimento mútuos**.



Na EB 2,3 de Loures funciona uma oficina de azulejo, onde os alunos aprendem diferentes técnicas e produzem azulejos nas aulas de Educação Visual e Tecnológica, bem como em atividades extracurriculares. Toda a escola tem sido decorada com os produtos deste trabalho.

A professora que coordena esta oficina e uma colega dos apoios educativos formaram na parceria pedagógica, para algumas turmas onde havia alunos com currículos funcionais, tendo em vista melhorar o apoio à aprendizagem de todos os alunos. Alguns dos alunos dessas turmas, muitos dos quais com 'deficiências mentais', interessaram-se e desenvolveram competências no domínio das técnicas do azulejo. E, a partir de certa altura, já conseguiam transmiti-las a outros colegas.

Esta parceria pedagógica pensou que seria interessante partilhar esta experiência, enquadrando-a na ação de formação "Caminhos de Educação Inclusiva", que estava a frequentar. Nesse sentido, propôs-se dinamizar uma das sessões práticas previstas, com o objetivo de demonstrar as potencialidades da aprendizagem entre pares. Esta sessão de formação revelou-se uma surpresa agradável e enriquecedora para os participantes.

Quando entrámos na sala de formação (sala de Educação Visual e Tecnológica), as mesas estavam dispostas em quadrado com os materiais para a pintura dos azulejos sobre as mesmas. E, em lugar das duas dinamizadoras esperadas, no centro do quadrado encontrava-se, a acolher-nos, um pequeno grupo de alunos, muitos deles com currículos funcionais, que procederam à orientação da atividade, cooperando uns com os outros. As nossas colegas encontravam-se num dos cantos da sala, como auxiliares, atentas a alguma solicitação dos nossos 'pequenos' dinamizadores. Todos nos entusiasmos com a ideia de aprender algo de novo e cada participante da oficina fez, pelo menos, um azulejo. (Diário de um elemento externo, 1999/00)

O exemplo desta parceria motivou alguns professores a explorar novas formas de responsabilizar os alunos pelas atividades de sala de aula, como seus parceiros. Ajudou, ainda, o grupo de participantes na ação de formação a refletir sobre a importância de proporcionar aos alunos uma maior diversidade de atividades para que todos possam revelar as suas potencialidades, muitas delas em áreas descuradas pela escola.

Os alunos que dinamizaram esta sessão, em conjunto com colegas seus, já orientavam atividades de azulejaria abertas a turmas doutras escolas, nomeadamente Jardins de Infância e Escolas do 1º Ciclo da localidade, e um dos ateliers mais concorridos da Feira da Educação organizada, anualmente, pelas escolas e Câmara Municipal de Loures.

Deste modo, para além do trabalho cooperativo entre professores, a valorização dos contributos de todos e de cada um e a colaboração ativa, aberta e flexível entre os diferentes elementos duma comunidade educativa, são fatores determinantes para ultrapassar as barreiras com sucesso.

Algumas escolas, tal como esta EB 2,3 de Loures, valorizam as potencialidades de liderança do pessoal não docente e reconhecem o seu papel como colaboradores na tarefa educativa, nomeadamente ao nível dos espaços de aprendizagem não formais e informais.



A política adotada pelo conselho executivo da EB 2,3 de Loures, nomeadamente no que respeita à colocação de auxiliares de ação educativa em diferentes espaços da escola, privilegia a rotatividade. Esta política foi estabelecida como uma oportunidade de cada auxiliar contactar com diferentes setores para se aperceber de quais os serviços existentes e em quais sente que pode dar um melhor contributo.

Apesar dessa aposta na rotatividade, este órgão de gestão tem a preocupação de, em conjunto com cada funcionário, avaliar o processo de desempenho, tendo em conta o seu perfil e as suas preferências. Deste modo, as auxiliares que se ocupam, por exemplo, da biblioteca e do ginásio foram ali colocadas a seu pedido, tendo o Conselho Executivo posteriormente reconhecido as suas elevadas competências para atender os alunos nesses espaços.

Uma das auxiliares de ação educativa, com reconhecida competência de relacionamento com os alunos, nomeadamente ao nível da mediação de conflitos, decidiu concorrer para se tornar funcionária da Cozinha. O Conselho Executivo não lhe colocou entraves, fazendo-lhe notar, no entanto, a importância de continuar a intervir junto dos alunos no refeitório, local onde, por vezes, se torna complicado gerir os comportamentos.

Presentemente, é evidente o seu contributo para o bom clima social existente no refeitório da escola. Em entrevista informal, afirmou-se satisfeita por poder ocupar o lugar que escolheu e por conseguir colaborar na melhoria do ambiente do refeitório, pois sempre se sentiu vocacionada para lidar de perto com os alunos. (in Diário de um elemento externo)

Neste contexto de flexibilidade e orientação na procura de respostas adequadas às situações, importa fomentar a coordenação de papéis e a colaboração entre todos os que podem contribuir para a concretização de uma educação de qualidade para todos – os próprios alunos, os professores e restante corpo profissional, os serviços de administração escolar e as famílias. A ilustração seguinte realça a importância de um **envolvimento efetivo dos pais/encarregados de educação**.



Uma diretora de turma, de uma escola EBI de Santa Catarina relatou, do seguinte modo, o processo de envolvimento dos encarregados de educação no Projeto Curricular da sua turma:

O Projeto Curricular de Turma é um instrumento fundamental no processo de ensino aprendizagem. É através dele que, alunos, professores e pais, acompanham, gerem, avaliam e reformulam os caminhos dos alunos.

Mas, se para professores e alunos do 6.º X esta linguagem era já "familiar", era necessário fazer passar aos encarregados de educação esta mesma "corrente".



Então, em reunião convocada para o efeito, eu e os meus alunos embarcámos para mais uma aventura, a de falar com todos os pais/encarregados de educação de uma forma clara e motivante sobre a vida escolar dos seus petizes.

Preparei com todo o cuidado a documentação necessária, com a ideia de utilizar como recurso aquele bicho esquisito retroprojektor.

Deu-se início à reunião com todos os pais presentes. Divididos por grupos, pais e alunos estavam expectantes. O primeiro acetato apresentado, com conceitos mais ou menos teóricos sobre a noção de Reorganização Curricular, não ofereceu grande discussão.

Seguiu-se o segundo acetato com uma única questão:

O que é o P.C.T.? Aqui sim! Foi o início de uma coisa muito linda. Foi bom ver a forma como os meus alunos falavam do seu projeto curricular de turma.

"É um projeto nosso, onde temos que saber tudo sobre ele, que se divide em temas e tarefas."; "É o que a turma realiza ao longo deste ano letivo, o que aprendemos e como aprendemos"; "É um projeto que cada turma desenvolve para compreender melhor as matérias."; "É o que se desenvolve com os alunos durante o ano letivo. É um projeto desenvolvido com visitas de estudo, trabalhos, apresentações."

Os acetatos, que eu tinha preparado para o efeito (teoria), não foram precisos pois a linguagem utilizada pelos meus alunos foi suficiente para explicar aos pais aquilo que, seguramente, eu não seria capaz de fazer melhor.

Este encontro serviu também para que entre eles (alunos) se clarificassem alguns conceitos. Falámos da Área de Projeto, de Estudo Acompanhado etc. etc.

Depois desta, outras reuniões se seguiram para falar de avaliação, das atividades inerentes ao P.C.T....

Nesta altura posso afirmar que trabalho em parceria também com todos os pais dos meus alunos. Sei que eles colocam ao serviço da escola dos seus filhos os seus conhecimentos e talentos de forma a colaborarem na educação dos filhos.

Penso que os pais já compreenderam a força que traz a união e a necessidade de que todos trabalhem juntos para conseguirem uma escola melhor para todos.

Sei que ganhei a sua confiança pois nunca coloquei em sessões plenárias as situações mais delicadas, que dizem respeito "pontualmente a alguma criança"; esses assuntos são tratados noutra hora, com outras estratégias.

Sei também que se colocasse em plenário a "fragilidade" de algumas crianças perderia certamente a participação e o triunfo daqueles pais/ daquele(a) aluno(a).

A importância do envolvimento dos pais/encarregados de educação na vida escolar dos seus educandos passa, certamente, pela afirmação lida algures, de autor não identificado:

"Dá-me uma ordem oral e esquecê-la-ei na hora seguinte!

Se ma impuseres por escrito talvez dela me lembre durante uma semana.

Tenta cativar-me para a tua ideia, e, então sim, sentir-me-ei responsável por ela".

(in Boletim "Em Rede", nº3)

Neste testemunho torna-se evidente que **os próprios alunos podem constituir-se como valiosos colaboradores no processo de envolvimento dos pais**, como coconstrutores dos seus projetos de desenvolvimento social e educativo. Mas, antes de mais, importa que os alunos se sintam envolvidos e identificados com o projeto da sua turma.

Com efeito, o mundo de hoje proporciona aos alunos um amplo e estimulante leque de interesses e informação disponibilizados pelos média. Este meio privilegiado de comunicação faz com que aqueles sejam mais exigentes e queiram trazer para a sala de aula experiências e ideias suscetíveis de fornecer bases importantes para a construção do currículo de turma.

O 'truque', como mostra a próxima 'história', contada por uma professora da escola EB 1 de Pinhal Novo, **é aproveitar tudo aquilo que cada um já aprendeu, integrando e reconstruindo conhecimentos**, encarando cada nova etapa como um novo desafio.



O tema do Natal 2001 era a PAZ.

Desenhámos pombas brancas e escrevemos mensagens.

O pai da Inês, que é o Bernardo Vilar, partia para Arrás em 26 de dezembro. Pedimos-lhe para levar as nossas mensagens para os meninos de África.

Sem querer decidimos participar no Rali Arrás/Dakar.

No início eu tive um bocado de medo porque não percebia nada de ralis.

Logo na 1ª etapa percebi que afinal eu tinha era que me lembrar do que aprendi quando andei a treinar. Eu já sabia alguns "truques" que aprendi durante a chegada ao Brasil, durante o 'corpo humano', durante os Carnavais, festas como os 'Fantasiartes' e outros treinos. Experiências muito importantes e que durante o rali me podiam ajudar.

Confirmei que tudo o que fazemos fica melhor se utilizarmos aquilo que já aprendemos.

Eu não precisava de estar sempre com a mão nas costas como os pilotos de motas durante as etapas...

O que eu tinha que saber muito bem era todo o Programa do 1º Ciclo (de baixo para cima e de cima para baixo). Tinha que não me esquecer de nada. Os números, as medidas, a escrita, a leitura, o tempo...

Eu acho que foi com este trabalho que eu comecei a ter as certezas que tardavam em chegar sobre a forma como tenho trabalhado com os meus alunos na sala de aula.

Ou seja, perguntar o que é que cada um já sabe, durante algum tempo pedir para em TPC fazerem pesquisas, trabalhar a pares para trocar as informações, trabalhar em grupo sempre que se considerar necessário, todos os dias fazer o ponto da situação: saber o que é que já sabemos mais, sugerir sempre novos percursos para se aprender mais, "apertar" com quem anda distraído com as regras, elogiar q.b. as produções e a organização no trabalho, ter sempre sentido de humor, exigir cada vez mais, pensar muito sobre tudo o que cada um faz e sobre o que fazemos todos, tentar sempre perceber porquê: Porque é que é assim... percebem?????????

Aprender através do que gostamos é mais saboroso... APRENDE-SE de verdade.

Durante o Dakar percebi que os alunos estavam preparados para, com orientações objetivas e atempadas, desenvolver com autonomia um Projeto na turma.

Mostraram que tinham percebido a principal regra da sala "não devemos perder tempo".

Utilizaram todos os truques que já tinham aprendido e isso foi o melhor da festa.

O melhor neste trabalho é que desde que partimos até chegarmos estivemos sempre num habitat de aprender, submersos de informação que fomos selecionando no decurso das diferentes etapas, reparando ou até construindo de novo os nossos veículos do saber, sem nos zangarmos, colaborando, sem problemas no recreio....etc., etc., etc.,....

Eu gostei mesmo.

Eu também acho que este foi o nosso melhor trabalho depois do último que fizemos.

É bom aprender mais.

(in Boletim "Em Rede" nº 3)

O tipo de ambiente social ilustrado, ao permitir que os alunos partilhem os seus interesses e saberes com toda a turma, participem nos processos de tomada de decisão e tenham gosto em aprender, confere-lhes um papel ativo como coautores no processo de ensino-aprendizagem.

A construção de ambientes de corresponsabilização é, pois, um passo fundamental para se ultrapassarem as barreiras à participação e à aprendizagem de todos os alunos. Neste contexto, **o trabalho a pares**, nomeadamente **aluno/aluno**, constituiu um dos principais focos de investimento na caminhada para uma escola mais inclusiva. Algumas expressões dos alunos, recolhidas, na mesma escola, através de entrevista, são sintomáticas de que o trabalho a pares é uma forma de aprendizagem não só efetiva e mobilizadora da partilha de saberes mas muito estimulante.



"Posso ajudar os meus amigos."

"Aquilo que eu sei posso dizer aos meus colegas e aquilo que os meus colegas sabem podem dizer-me a mim."

"Quando acabei fui ajudar dois colegas, mesmo sem a professora dizer."

"Fazemos vários tipos de trabalhos em conjunto."

"Cada um de nós dá uma opinião e depois, todos, juntamos as opiniões e fica numa só."

"Às vezes a ajuda dos colegas consegue ser melhor que a dos professores. Explicam com palavras que nós percebemos melhor."

"Ajudamo-nos uns aos outros."



Numa aula inclusiva, como tem sido ilustrado neste capítulo, o professor passa a assumir fundamentalmente o papel de organizador. Ele é um dinamizador da atividade da aula, tendo como preocupação dominante fazer com que ela seja relevante e significativa para todos os seus alunos, e, para tal, necessita de **encorajar permanentemente a aprendizagem em colaboração**.



Numa turma do 4º ano, da escola EB 1 de Pinhal Novo, os alunos elaboraram textos de tema livre. A partir desta atividade a professora decidiu planear uma aula com base num destes textos. A escolha foi feita pelos alunos da turma, tendo estes optado pelo texto da Joana, com o título "A menina e o mágico".

A Joana prontificou-se a passar o texto no computador que, depois de fotocopiado, foi distribuído pelos alunos. Seguiu-se a leitura a pares e interpretação oral (em grande grupo).

Foi proposto o trabalho a pares para trabalhar os conteúdos do funcionamento da língua.

Cada par trabalhou sobre um assunto (previamente sorteado)

- *ilustração*
- *banda desenhada*
- *questionário de interpretação escrita*
- *sinónimos/antónimos*
- *masculino/feminino*
- *singular/plural*
- *nomes (próprios, comuns, coletivos)*
- *verbos*
- *tipos de frase*
- *acentos ortográficos*
- *ortografia*
- *classificação de palavras quanto à sílaba tónica*

Todos os pares aceitaram com naturalidade o assunto que teriam que desenvolver. Fizeram o trabalho numa folha onde podiam apagar, riscar, mudar.

Passsei por todos os grupos, dei ideias. Eles corrigiram, eu corriji e passaram para uma folha limpa e ilustraram.

Aproveitando a mesma história trabalhamos ainda as áreas de Estudo do Meio e Matemática.

No final opinaram sobre o trabalho e registámos as opiniões:

- *Foi um trabalho diferente e interessante;*
- *Não senti muita dificuldade a coordenar o trabalho de pares porque os conteúdos propostos já são desenvolvidos com facilidade;*
- *Rentabilizámos o tempo;*
- *A professora falou pouco;*
- *Todos realizámos o trabalho com gosto, não houve zangas.*

O trabalho foi afixado no placard da sala.

(in Boletim "Em Rede", nº3)

O contributo que o grupo de alunos pode dar na superação de eventuais obstáculos à aprendizagem, quando todos se tornam corresponsáveis pelos progressos uns dos outros e pela vida na sala de aula, torna-se evidente para os professores que optam por este tipo de práticas. **A inclusão de todos os alunos só será um facto quando todos tiverem e reconhecerem que têm uma participação ativa e útil em cada aula.**

Como gerimos o processo de mudança?

Quando se tentam implementar mudanças para uma escola mais inclusiva, por mais participativo que tenha sido o processo de análise do contexto e de planeamento, há que contar com a natural resistência daqueles que, mais diretamente, irão gerir essas mudanças no dia a dia da vida escolar: os professores.

Dar o primeiro passo para introduzir mudanças nas suas práticas, nomeadamente ao nível da sala de aula, significa para muitos professores assumir riscos consideráveis. E, posto que **a mudança é sempre um processo**, após um primeiro passo outros têm que se lhe seguir. A maioria dos professores conhece, por experiência própria, a 'tentação' fácil de desistir de uma determinada prática, ao verificar que os resultados dos primeiros passos não são totalmente satisfatórios. Para tal, torna-se essencial que as **lideranças** da escola saibam acompanhar, de forma continuada e atenta, as iniciativas de mudança, ajudando a manter um nível de 'moral' elevado no coletivo do corpo docente.

A organização de momentos de debate sobre questões relevantes para a escola, proporciona a troca construtiva de opiniões e experiências, que conduz a uma procura partilhada de novos caminhos.

Esta foi uma das estratégias adotadas pela equipa de coordenação da escola EB 2, 3 de Loures que promoveu a discussão livre e aberta das políticas de inclusão que estavam a ser implementadas e uma tomada de consciência comum sobre até que ponto tais políticas tinham reflexos de mudança nas práticas de sala de aula.



Embora, na escola, fosse consensual a aceitação da filosofia de inclusão, em relação à prática diária de sala de aula, alguns professores sentiam receios e tinham dúvidas em adotar metodologias de ensino-aprendizagem mais inclusivas.

Neste sentido, a escola organizou um debate, intitulado "*Os prós e os contras da educação inclusiva*", em que se procurou ir ao encontro de preocupações que os professores vinham expressando, muitas vezes nos espaços informais, através de questões do tipo: "*Como incluir todos os alunos numa aula?*"; "*Como não prejudicar os bons alunos ao dedicarmos tanto tempo aos alunos com mais dificuldades?*"

Para moderadora foi convidada uma professora com capacidade de articular as intervenções dos colegas e uma prática reconhecida de inclusão. Para a mesa, convidaram-se, ainda, uma professora já familiarizada com a dinâmica do processo de educação para a diversidade – para representar a argumentação relativa aos "prós", e outra das que tinham expressado abertamente relutância/questões – para representar a argumentação dos "contras".

Após a introdução ao debate, a cargo da moderadora, foi dada a palavra a uma professora que estava sentada no lado dos "contras". Com naturalidade, esta expressou as suas apreensões:

"Não sou contra a Educação Inclusiva. Estou aqui para apresentar as dúvidas e objeções de uma pessoa que pensa, que tem filhos..."

Em termos de avaliação, será ou não prejudicado o bom aluno? O ritmo é mais lento, não avançam. Há alunos que não chegam a bons porque o professor não deixa de acompanhar os outros. Será que um aluno com necessidades educativas especiais integrado numa classe regular não se sentirá ainda mais diminuído?"

A partir desta intervenção gerou-se o debate na sala. Uma colega questionou:

"Não temos que ser nós a mudar? O que eu hoje acredito é que o professor tem que modificar as suas práticas e adequá-las aos seus alunos. Tem de encontrar novas estratégias senão não consegue ajudar os bons nem os maus alunos."

A moderadora perguntou a esta professora se conseguia diversificar as atividades para encontrar respostas para a diversidade dos seus alunos, e ela respondeu:

"Consigo. E o que vos posso testemunhar é que dá resultado."

A colega que representava os "contras" alegou, logo de seguida:

"Penso que, por exemplo, em Matemática isso é impossível."

Ao que uma professora de Matemática, pedindo a palavra, respondeu:

"Eu tento diversificar as estratégias durante a aula. Não se trata de preparar materiais diferentes para alunos diferentes, mas sim de diversificar as estratégias. Por exemplo, introduzi a dramatização nas aulas de Matemática (explica como, numa aula, os alunos dramatizaram um problema que não tinham conseguido, de outro modo, resolver). Já faço



diversificação há mais tempo mas agora tenho mais presente, com esta reorganização curricular, com a ajuda que tive numa ação de formação e de uma colega de Português. Já faço, por exemplo, leitura e interpretação com os alunos, em Matemática."

Pegando nesta intervenção a moderadora realçou:

"Há uma coisa que disseste que acho muito importante: "agora tenho mais presente...". Penso que a chave de toda esta abordagem é o ter mais presente, o estar atento a..."

A mesma professora achou oportuno dar outros exemplos e falar nas dificuldades, que ainda sentia, para aplicar determinadas estratégias, completando:

"Procuro desenvolver as atividades de metacognição (refere uma atividade que desenvolveu em que os processos foram todos descritos pelos alunos e registados, passo a passo). Outro aspeto é uma avaliação das aulas continuamente feita com os alunos. É uma coisa importante que eu ainda não consigo fazer... Tenho que pedir ajuda..."

Outra professora aproveitou para acrescentar:

"Uma das minhas dificuldades é a falta de tempo para amadurecer as minhas reflexões e estratégias. Em relação aos aspetos aqui em debate, vou ser muito direta: isto da educação inclusiva é uma coisa da qual não temos a possibilidade de escapar... Os alunos estão cá!"

E continuou referindo alguns aspetos que tem desenvolvido na sua prática:

"A ajuda aluno-a-aluno tem sido um dos aspetos mais importantes. Tenho beneficiado muito e eles também. A possibilidade de trocar impressões com os outros colegas e o trabalho de observação de sala de aula tem sido também fundamental na escola. É uma forma de sistematizar aquilo que vamos fazendo e mudando."

A moderadora solicitou, então, a intervenção da professora da mesa que representava os "prós". Esta, partindo das ideias já colocadas, referiu:

" (...) concordo com a colega [professora do lado " dos contras"], que temos de pensar nos bons alunos. Mas também concordo com a outra colega que disse que temos, antes de mais, de pensar em nós e em mudar as nossas práticas. Foi isso que eu aprendi na Ação de Formação "Caminhos de Educação Inclusiva", realizada aqui na escola, no ano passado. Foi aí que começámos a trabalhar em parceria. Na minha parceria, que é interdisciplinar, apostámos na elaboração de jogos, no aspeto lúdico das aulas..."

E concluiu, sublinhando:

"Mudámos a nossa maneira de ser, de pensar e a nossa forma de dar aulas e, no entanto, não descurámos os bons alunos."

Seguiu-se um conjunto de intervenções, nesta linha de ideias:

" Isto exige muito trabalho e muito esforço que só resultará se realmente colaborarmos. Trata-se de criar uma nova cultura de trabalho na escola, uma nova cultura de escola, uma cultura de colaboração. Para isso é preciso criar espaços de reflexão em ação. Aquilo que aqui estamos hoje a fazer é reflexão em ação."

"Temos que nos apoiar, mesmo nos fracassos."

"O processo que estamos a desenvolver na escola é, sobretudo, uma filosofia. Criar uma filosofia de trabalho diferente e em que cada professor vai descobrindo coisas novas, vai pondo em comum com outros, na escola. Este processo serve para nos sentirmos apoiados, numa nova segurança e numa nova base – na base da troca."

" Penso que o grande medo do professor é o de perder a sua segurança. Até aqui, nos nossos modos de ensinar, havia muita segurança. Tudo estava previsto. Agora há grandes mudanças, há novos desafios, temos de aprender a lidar com a diversidade. Todos os alunos são bons em alguma coisa."

"É necessário passar a ideia de cidadania. O que podemos dar de bom aos outros."

A moderadora reforçou estas intervenções e acrescentou:

"Os professores e os pais estão no mesmo barco. Dantes, também era relativamente fácil ser bom pai e agora já não é. Hoje é preciso encetar um diálogo permanente com os filhos. É preciso ser mais dialogante, mais inclusivo... Falamos de escola inclusiva. Vai passar a falar-se também de sociedade inclusiva. Penso que não há outro caminho. Gosto das crises. Isto é que faz as mudanças."

A Presidente do Conselho Executivo pediu a palavra e apresentou abertamente as suas questões:

"No cargo que desempenho atualmente na escola tenho a dimensão da política e tenho a da cultura, mas falta-me a prática. É essa a minha limitação atual. Penso que antes de haver as condições materiais para a mudança tem de haver

uma mudança de mentalidades. E tudo o que aqui foi dito é muito importante porque é uma reflexão em conjunto."

E, após realçar alguns dos aspetos que considera importantes, apontados pelos intervenientes, tais como: (...) *prepararmos a aula a pensar em todos os alunos da turma; reflexão dos próprios alunos sobre as aulas (...), concluiu: "O projeto das escolas inclusivas não é mais um projeto, como outros que vamos desenvolvendo na escola. É uma forma de sistematizar aquilo que vamos fazendo e mudando."*

Após esta intervenção dois participantes acrescentaram:

"O projeto de educação inclusiva é sobretudo uma 'desculpa' para cada um de nós partilhar com os outros alguma coisa que até já fazia antes e, conseqüentemente, é uma oportunidade de pormos em prática coisas que os nossos colegas já experimentaram. "

"O projeto, como já foi dito, não é mais um projeto, é um pretexto para estarmos mais tempo juntos, refletirmos e avançarmos."

Este tipo de debates proporciona um ambiente descontraído, em que as pessoas falam com à vontade das suas apreensões e dúvidas mas, também, dos seus sucessos, não se sentindo postas em causa, apesar da pluralidade e até de algum antagonismo de pontos de vista que são expressos. Por outro lado, estes debates estimulam, igualmente, o processo de aquisição de uma consciência coletiva mais firme sobre o processo de desenvolvimento da escola.

Para além do desejo e da motivação para mudar, que muitos professores genuinamente manifestam, estes têm de se sentir apoiados pelos seus pares e pela escola, enquanto organização, para arriscar os primeiros pequenos passos que impulsionarão as verdadeiras mudanças. Neste campo – **do apoio e acompanhamento dos professores** – é fundamental que as lideranças tenham a noção clara do tempo que qualquer mudança, por pequena que seja, demora.

Por vezes é difícil para os que estão 'do lado de dentro' **gerir o processo de mudança**, mesmo reconhecendo a existência do, fundamental, apoio entre pares. Uma das formas de melhor garantir uma **gestão sustentável** deste processo, numa determinada escola, é saber **mobilizar os recursos exteriores**.

Uma das mais-valias para qualquer escola pode ser contar com um **elemento externo**, convidado ou 'adotado' pela escola, que assuma um papel de **amigo-crítico** junto da equipa de coordenação. Pelo facto de ser alguém 'de fora' e, por isso mesmo, mais distanciado, poderá estar mais apto e disponível para ajudar a discernir algumas das barreiras e possibilidades de ação que porventura escapem aos que estão mais envolvidos.

Para que o acompanhamento por parte do elemento externo, possa ter sucesso, este deverá ter um determinado **perfil**, que passa pelo facto de ser um profissional na área educacional, com alguma competência para lidar com outros adultos e por não assumir funções hierárquicas relativamente aos professores ou à escola.

As escolas podem, assim, optar por um professor de outra escola, de preferência numa escola que trabalhe em rede com essa, ou da estrutura educacional local, um formador reconhecido pelos docentes, ligado ao Centro de Formação local ou a uma instituição de ensino superior ou, ainda, um psicólogo educacional ou outro técnico. Devem assegurar-se, no entanto, de que essa pessoa assume a perspetiva de educação inclusiva da escola e adota, na sua própria prática, uma abordagem curricular.

O elemento externo deverá ter disponibilidade para visitar com regularidade a escola e corresponder aos seus desafios e solicitações para, nomeadamente, participar em reuniões de planeamento, na dinamização de momentos de formação, em conjunto com a equipa de coordenação e ajudá-la a coligir dados para monitorização dos progressos.

O papel dos elementos externos assenta em quatro grandes pilares – atitude positiva e disponível, postura de questionamento, apoio continuado e securizante, e encorajamento. Tal foi sublinhado por alguns dos coordenadores ao avaliarem o acompanhamento do elemento externo à sua própria escola.



"Deu maior dinamismo e até credibilidade à implementação do projeto";

"Estabeleceu uma relação de confiança e de colaboração, ao nível da escola e da comunidade escolar";

"Incentivou a mudança das nossas práticas e a aquisição de novas competências";

"Apoiou e ajudou a efetivar o plano de formação de professores na escola";

"Estimulou e ajudou a proporcionar condições para a construção de um clima de colaboração e de apoio mútuo, entre professores e entre professores e alunos";

"Ajudou-nos a refletir sobre as nossas práticas e a identificar aspetos menos positivos que nós próprios não vemos";



"Esteve sempre disponível e revelou grande empenho, prestando todo o apoio necessário";
"Como quem está 'fora' vê melhor, foi importante a sua presença nas nossas aulas";
"Ajudou-nos a iniciar os registos de sala de aula, que têm grande importância para melhorar futuramente";
"Soube 'recolher' aos bastidores sem nos deixar sós";
"Promoveu o intercâmbio de práticas com outras escolas";
"Ajudou a manter um espírito positivo e construtivo na superação de barreiras";
"Ajudou-nos bastante no nosso percurso individual, com reforços positivos em alturas em que estávamos mais desmoralizados";
"Encorajava muito e dava-nos sempre vontade de continuar. Via sempre alguma coisa de bom em relação às nossas práticas";
"Deu contributos positivos e muito relevantes";
"Lembro-me da preparação dos encontros, dos seminários... Nós avançamos mas ela estava ali sempre e, se fosse necessário, podia ajudar e estava sempre disposta".

A mudança implica sempre momentos de turbulência, de crise e desânimo, e o esforço despendido leva muitas vezes a que os professores se questionem se valeu a pena. Muitos, nesses momentos, tendem a instalar-se naquilo que se denomina 'zona de conforto', perdendo a vontade de assumir novos riscos. E, como vimos em algumas das expressões anteriores, também nestes momentos o elemento externo assume um papel essencial, inculcando coragem e força para dar continuidade aos processos iniciados, adotando uma atitude contagiante de positividade que entusiasma os 'de dentro' a passar à chamada 'zona criativa', no sentido da melhoria da escola.

A realização de encontros regulares **da rede de escolas** que desenvolvem semelhantes processos de melhoria, os quais poderão ser dinamizados com o apoio de elementos externos, como abaixo se exemplifica, constitui uma das estratégias que propulsiona o avanço nessa caminhada.



Durante a fase inicial do processo (conforme exposto na introdução deste Guia) realizaram-se seminários intensivos, orientados pelos consultores científicos e que envolveram os coordenadores de todas as escolas. Estes encontros obedeceram a um **plano de formação** destinado a munir os elementos das equipas de coordenação de competências que lhes permitissem equacionar, rever e operacionalizar os respetivos planos de desenvolvimento de escola.

No primeiro seminário, as tarefas foram direcionadas para a utilização do Index, enquanto instrumento de trabalho que ajuda a estruturar o início do ciclo de desenvolvimento nas escolas. Os principais desafios de desenvolvimento foram sistematizados em seis pontos orientadores, abaixo apresentados, servindo de mote para introduzir a sessão final de planeamento.

Para o desenvolvimento de uma estratégia de melhoria da escola

1. Estabelecer objetivos para o plano de desenvolvimento da escola, bem como elementos estatísticos básicos;
2. Definir os indicadores de desenvolvimento, baseando-nos na participação ativa e na recolha de opiniões dos diferentes setores da escola;
3. Desenvolver áreas de foco – indicadores – para cada uma das três dimensões: Culturas, Políticas e Práticas;
4. Criar parcerias de professores usando como referência um *Quadro de Referência para a Melhoria do Ensino* (ver atividade nº6 da Oficina de Formação)
5. Planear seminários para encorajar a discussão sobre a prática;
6. Monitorizar os progressos.

Foi então proposto a cada escola que delineasse um plano de ação, tendo como base estes seis pontos orientadores e como referência o seguinte guião:

O que queremos atingir (metas) até julho de 2000? [cerca de sete meses]

- Quais as etapas que devem ser estabelecidas?
- Como podemos envolver as pessoas?
- De que apoio vamos necessitar?
- Como demonstraremos o nosso progresso?
- Como poderemos formar uma rede de troca de informação?

Servindo-se deste guião, a escola EB 1 de Pinhal Novo elaborou o plano de ação que se segue:

Plano de Ação

Metas até julho de 2000:

- Criar uma rotina de trabalho na equipa de coordenação
- Incluir o maior número possível de professores neste processo
- A partir da recolha de dados, escolher um indicador por cada dimensão e adaptá-los ao plano de desenvolvimento definido pela escola

Envolvimento:

- Divulgação da informação
- Workshops com temas que os professores considerem prioritários

Etapas:

- Até final de dezembro de 1999 - a equipa de coordenação deverá ter iniciado a operacionalização do plano de ação
- Até final de janeiro – recolha de opiniões, através dos indicadores, ao nível das três dimensões
- Até julho de 2000 – formulação de questões para cada indicador

Apoio:

- Duas ações de formação no âmbito do Conjunto de Materiais da UNESCO (1996) – “Escolas eficazes para todos”
- Elementos externos

Progressos:

- Recolha de opiniões focalizadas nos indicadores escolhidos (avaliação)

Rede de Troca:

- Encontros entre as equipas de coordenação das várias escolas
- Circulação da informação via telefone, fax e e-mail

Sabendo que já se começava a sentir alguma turbulência nas escolas, foi sugerido (ao fim de três meses), pelos elementos externos, que os coordenadores fizessem um balanço comum às várias escolas. Neste balanço adotou-se uma abordagem positiva, pretendendo-se evitar cair no rol das dificuldades e manter o entusiasmo. Assim, a equipa de elementos externos propôs que os coordenadores se centrassem em dois aspetos: ‘barreiras ultrapassadas’ e ‘fatores de sucesso’.



A Escola do 1º Ciclo realizou o seguinte balanço:

Barreiras Ultrapassadas	Fatores de Sucesso
Falta de Tempo	Abertura à mudança
Relação entre professores pouco aberta, relativamente à partilha de metodologias/práticas de sala de aula	Participação ativa de todos
Tendência para não pedir ajuda	Reuniões/ reflexão sistemáticas: encontrámos tempo e espaço para debater/partilhar problemas:
Reuniões sem sentido, formais/burocráticas	- Como fiz? - Como fazer?
	Avaliação partilhada sobre as práticas
	Quebra das relações formais

O segundo seminário intensivo, que teve como objetivo responder à questão “como apoiar as mudanças nas escolas?”, consistiu numa sessão extensiva de **planeamento**. O tipo de metodologia usado – seguidamente descrito – foi similar em todos os encontros realizados, tendo os coordenadores das escolas sido incentivados a:

- 1º- Olhar para o que já tinham feito;
- 2º- Analisar, em detalhe, o resultado da sua ação;
- 3º- Elaborar um plano mais claro.

Nos dois primeiros passos, os elementos externos incluíram-se nos grupos de trabalho, lado a lado com os coordenadores das escolas, numa atitude de questionamento e análise, sempre de forma construtiva. No terceiro passo, aqueles retiraram-se para possibilitar uma tomada de decisão colegial de cada uma das equipas de coordenação. Neste processo foram considerados três vetores de análise muito específicos, tendo como meta os próximos quatro meses:

- O que queremos alcançar até ao final do ano letivo?
- Quais as tarefas da equipa de coordenação?
- Que papéis devem desempenhar os nossos ‘amigos-críticos’?

A escola EB1 do Pinhal Novo, ao reformular o seu plano de ação, incluiu a necessidade de auscultar os alunos e de iniciar uma articulação com outras escolas da localidade, para um maior intercâmbio e formação conjunta e, ainda, incentivar a criação de hábitos de registo, para uma maior sistematização das práticas.

De forma a sustentar o desenvolvimento do seu plano de ação, esta escola identificou do seguinte modo o perfil de acompanhamento que esperava dos ‘amigos-críticos’:

- dar continuidade à partilha das reuniões de escola;
- continuar a ser recurso de informação;
- observar aulas;
- elaborar grelhas para apoiar os registos;
- compilar os registos e fazer sínteses do trabalho realizado.

Uns meses depois, as escolas fizeram uma avaliação das ações realizadas no âmbito dos planos definidos no encontro anterior. A dinâmica criada possibilitou que cada equipa de coordenação se focalizasse nos progressos em relação ao seu plano de ação. A mesma escola EB 1 apresentou o seguinte ponto da situação:

O que fizemos até agora

- Decisão e implementação de um novo esquema de reuniões de docentes, semanais, em dois grupos de trabalho, com a presença de um elemento externo, para troca de experiências, de ideias, de ajuda, de materiais pedagógicos, etc.;
- Realização de ações de formação, no âmbito do Conjunto de Materiais, na modalidade de círculo de estudos e *workshops*;
- Escolha dos indicadores;
- Formulação das questões de pesquisa;
- Articulação com a EB 2,3 do Pinhal Novo, para onde transita a maior parte dos alunos da escola.

Na fase final do seminário, os elementos externos apresentaram um guião orientador para a elaboração de um plano de ação, já mais detalhado e focalizado que o anterior, sob o lema *Todos nos devemos sentir responsáveis por envolver e trabalhar com o máximo possível de colegas da escola*, assim como pela liderança do processo. Tal decisão foi tomada tendo em vista dar um impulso decisivo no avanço mais autónomo do processo de desenvolvimento de cada escola.

Organizadas em rede, as escolas empenharam-se na realização de encontros regulares, de meio dia, sendo uma das escolas, rotativamente, a acolher as restantes. De forma a garantir a viabilidade (financeira e pedagógica) desta prática de encontros intensivos de formação e planeamento, as escolas decidiram igualmente organizar Círculos de Estudos, com uma regularidade bianual.

Estes encontros, para além da riqueza proporcionada pela partilha de experiências, anseios e receios, conforme ficou expresso no processo relatado, pretendem dotar os coordenadores de competências específicas, através de processos de formação, bem como conferir suporte na (re)definição dos planos de ação das escolas e na monitorização dos progressos. Neste sentido, a presença e contributo dos vários elementos das equipas de coordenação, incluindo os diretores executivos, afigura-se da maior importância, uma vez que estes são os principais responsáveis pela concretização de ações de desenvolvimento. Essa participação colegial e representativa ajuda, por si só, a equacionar muitas das principais barreiras institucionais que podem ser ultrapassadas no processo de gestão da mudança da escola.

A criação de **redes de escolas** emerge, como também ficou atrás ilustrado, desta dinâmica regular, como uma força poderosa para a **sustentabilidade** dos processos desenvolvidos. Contar com o apoio de outras escolas contribui não só para o fortalecimento da nossa, como também para ajudar outras a iniciar essa 'viagem'.

Além disso, uma questão se levanta: será que restringindo os processos de melhoria da escola, considerando cada uma como um espaço isolado, terá impacto na mudança global do sistema educativo? Isto é, será possível apenas uma escola tornar-se inclusiva?

Os percursos individuais só ganham pleno sentido no seio de uma rede que permita entrelaçar e reforçar esses percursos. E o impacto do desenvolvimento de cada escola será tanto mais efetivo quanto mais se conseguir impulsionar e concretizar uma mudança sistémica. Assim, a justificação para a criação de redes de escolas pode ser traduzida pelas seguintes vantagens:

- (i) Permitem obter e partilhar recursos – em conjunto, as escolas conseguem maior poder para a obtenção de recursos e para a sua gestão;
- (ii) Estimulam a criatividade através da comparação – a oportunidade de se conhecer as experiências vivenciadas por outros colegas desperta para possibilidades que nunca antes tinham sido equacionadas;
- (iii) Proporcionam apoio mútuo – as escolas não têm que estar em competição e até podem anulá-la, através da colaboração;
- (iv) Contribuem para a sustentabilidade – a criação de rotinas de encontros entre escolas poderá consubstanciar o crescimento de cada uma;
- (v) Encorajam a disseminação e a mudança sistémica – a expansão gradual e natural das redes, promove uma partilha que se traduz, em cada escola, na melhoria continuada das aprendizagens;
- (vi) Minimizam o impacto de pressões exteriores – se as escolas se unirem e criarem uma 'frente de pressão', poderão ter um bom trunfo para ultrapassar as barreiras.

A tomada de consciência das vantagens desta estrutura de apoio poderá desencadear iniciativas de divulgação e disseminação por parte de uma escola que já tenha desenvolvido um processo de crescimento interno, como se exemplifica em seguida, com o objetivo de 'cativar' outras escolas com que possa encetar um percurso conjunto, com benefício para todas as partes.



A escola EB 2,3 de Loures, que já vinha desenvolvendo há dois anos o seu processo de desenvolvimento interno, decidiu promover uma sessão de sensibilização e de divulgação do seu percurso a duas outras escolas. Esta sessão, planificada e dinamizada pela sua equipa de coordenação, decorreu nas instalações de uma das escolas interessadas em integrar a rede e contou ainda com a presença dos elementos externos.

O programa desta sessão foi o seguinte:

1. Apresentação dos participantes
2. Contextualização do projeto
3. Vantagens de trabalhar em rede
4. Como criar um sistema de apoio para ajudar no desenvolvimento das práticas pedagógicas tendo em vista o sucesso dos alunos
5. Debate/ plenário.

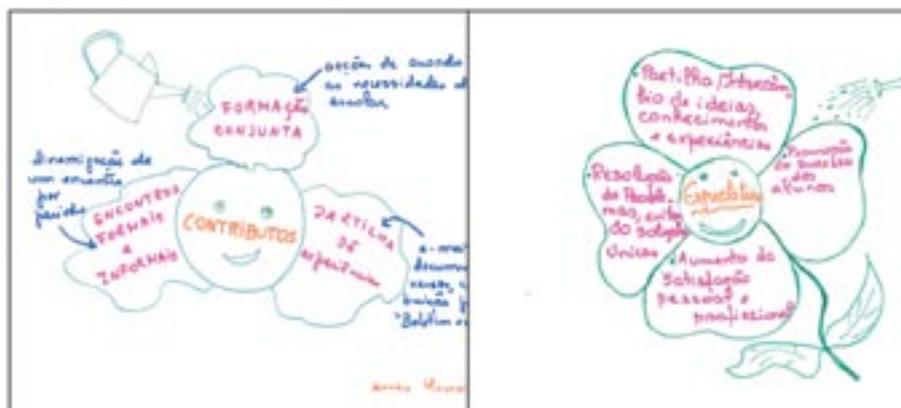
Assim, após a apresentação dos participantes, fez-se uma sùmula do trabalho desenvolvido pela escola, ao longo dos últimos dois anos, referindo-se algumas das mudanças conseguidas no sentido do desenvolvimento organizacional da escola.

Seguiu-se a intervenção de um dos elementos externos, que abordou as vantagens do trabalho em rede e colocou a seguinte questão para reflexão: *Como criar um sistema de apoio para ajudar no desenvolvimento das práticas pedagógicas, tendo em vista o sucesso dos alunos?*

Foi, depois, solicitado aos participantes que, individualmente, respondessem às seguintes questões:

- Que expectativas têm quanto à formação de uma rede de escolas?
- Qual poderá ser o contributo da sua escola para a formação dessa rede?

Posteriormente, foram formados quatro grupos de trabalho, correspondendo cada um a uma escola, para discussão das ideias que emergiram das reflexões individuais. Como resultado dessa discussão foram elaborados acetatos, como os que se seguem, e apresentados em plenário.



A apresentação dos trabalhos de grupo motivou um amplo debate e as novas escolas tiveram oportunidade de colocar dúvidas e questões acerca de aspetos específicos relativos à implementação de processos de desenvolvimento nas escolas.

A **criação de espaços e tempos de debate e reflexão**, com envolvimento mútuo, partilha e iniciativas conjuntas **entre escolas**, são reconhecidos pelos professores como sendo imprescindíveis para a construção de um conhecimento comum, baseado na ação e para a ação, tendo como finalidade última garantir uma educação de qualidade a todos os alunos.



No final de um dos encontros da rede de escolas, como habitualmente, abriu-se um espaço de reflexão orientado por um dos elementos externos.

Entre outros tópicos de discussão, apresentados de uma forma positiva, para ajudar cada um e cada escola a aperceber-se das suas potencialidades e forças de mudança, os professores foram questionados acerca das suas expectativas quanto ao futuro da rede.

O entusiasmo e a vontade de continuar, captando cada vez mais parceiros, tornam-se marcadamente evidentes nas seguintes expressões dos professores:

... que se verifique o envolvimento de mais escolas em relação de parceria, criando um movimento de 'contaminação', um efeito de 'bola de neve':

... que a voz da experiência nos ensine a continuar o caminho, com os nossos colegas da escola e com os das escolas parceiras;

... que continuemos a reencontrar-nos, para que não arrefeça o entusiasmo com que entrámos no processo;

... que se consiga mais segurança para a prática, no próximo ano letivo;

... que se organize um encontro envolvendo colegas de projetos similares.

Os espaços de partilha e reflexão não se resumem, porém, à realização de encontros presenciais. Os **registos escritos** das experiências vivenciadas na escola, constituem não só uma memória das mesmas, mas também instrumentos de apoio ao aperfeiçoamento das práticas e ao consequente desenvolvimento de escola. Outra valência extremamente importante dos registos escritos é a sua visibilidade e difusão, podendo chegar a muitas outras escolas e redes de escolas.

Na generalidade do nosso contexto educacional ainda se verificam fortes resistências a uma 'cultura da escrita', representando o registo das experiências significativas uma tarefa adicional, olhada como uma sobrecarga para o intenso trabalho dos professores. No entanto, o 'passar para o papel', o conhecer o quê e como os outros estão a fazer, tem uma dimensão muito enriquecedora e formativa para os professores. Pode traduzir-se numa partilha dos diferentes modos como resolvemos as tarefas inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, ajudando a uma mais profunda sistematização e reflexão sobre as práticas.

A elaboração pelas escolas e redes de escolas de publicações ou de páginas *on-line* contendo relatos e testemunhos dos professores e de outros elementos das comunidades educativas, constitui uma forma de divulgação e disseminação de experiências, com as quais todos podemos aprender.

Esta forma de reflexão, contando e fazendo circular pequenas histórias vividas, revela-se particularmente eficaz pois ajuda a uma personalização das aprendizagens. Isto é, cada um tem a oportunidade de conferir um sentido pessoal ao processo de mudança em que está envolvido e de adquirir uma maior confiança para enfrentar os desafios e adversidades. Contribui, assim, igualmente para o processo de mudança de mentalidades.

A partilha escrita ajuda também a **criar a linguagem comum** necessária ao desenvolvimento de novas práticas educativas. Quanto mais próximo e inserido na realidade do quotidiano for o testemunho escrito dos processos, mais efetivamente chega a todos e melhor contribui para a mudança.



Uma professora da escola EB 1 de Pinhal Novo, lecionando o 4º ano de escolaridade, testemunha, do seguinte modo, o seu processo de mudança:

Aproximadamente durante dezasseis anos, desenvolvi o meu trabalho pensando que:

- a professora era o centro de tudo (na sala de aula);
- tinha que se desdobrar e dar apoio a toda a classe;
- todas as crianças tinham que atingir os mesmos objetivos não havendo tempo, nem maneira, de respeitar o ritmo de cada um.

Nos últimos anos tenho sentido:

- necessidade de mudança;
- que é muito difícil chegar a todos respeitando o seu próprio ritmo;
- que afinal eles sabem explicar uns aos outros e conseguem maneiras engraçadas de o fazer.

Por tudo isto, tenho-me esforçado, por vezes com muita angústia, por:

- promover o trabalho de interajuda (pares e grupo), para um produto final coletivo, alertando para a importância da participação de todos;
- conversar com os alunos e ouvi-los;



- *dar-lhes conselhos (os mesmos que dou aos meus filhos). Afinal eles também são um bocadinho "meus" e gosto muito deles. Sinto que lhes tenho dado muito afeto, pois precisam.*

Para encetar esta mudança, foi muito importante o trabalho de parceria com a colega do 4º ano. Falávamos muito, quando sentíamos que parte da turma não correspondia às nossas expectativas, as interrogações surgiam:

- *Quem falhou? As estratégias? Nós?*

Foram muitas horas de trabalho, muitas experiências, muito empenho, muitas interrogações, muita compreensão,...

O futuro, esse, continua a ser uma interrogação ...



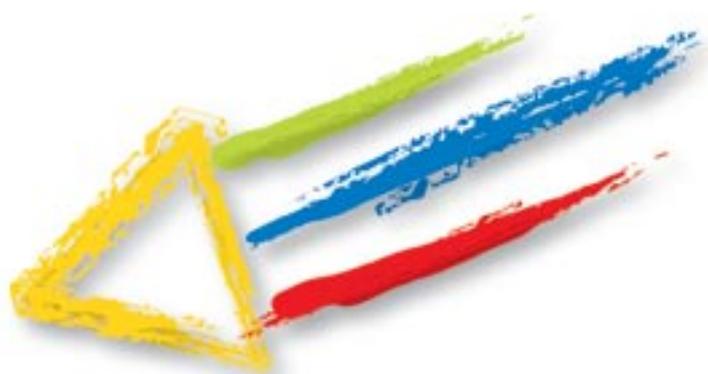
Em síntese, **ultrapassar barreiras** passa pelos seguintes vetores:

- vontade, individual e coletiva, de mudar;
- identificação, de forma precisa e objetiva, das barreiras existentes;
- aproveitamento e valorização de todos os contributos que possam ser úteis;
- mobilização de recursos, internos e externos, de apoio à mudança;
- desenvolvimento de um estilo de liderança otimista que conduza cada elemento da comunidade educativa a manter o ânimo e a acreditar nas possibilidades de melhoria;
- criação de dispositivos, nomeadamente redes de escolas, que permitam a sustentabilidade do processo em curso.

Passa, essencialmente, por quebrar as barreiras do isolamento, criando laços de colaboração para uma construção coletiva.

Conclusão

Apoiar a Mudança





Apoiar a Mudança



A **aprendizagem** não consiste na assimilação de um 'saber acabado'. Seja de ordem cognitiva, instrumental ou relacional, o conhecimento elabora-se, constrói-se. Cada pessoa, em cada contexto de vida, vai realizando as suas próprias experiências de aprendizagem, sob influência da cultura desse contexto. Para cada uma das pessoas que pertence a uma escola, aprender é, seguramente, o principal desafio.

A pessoa em processo de aprendizagem parte sempre da sua experiência anterior, das suas competências que são os seus recursos de aprendizagem e irá progredir na medida em que responda aos desafios e em que consiga tirar partido de outros recursos. É sabido que ninguém pode adquirir uma competência por outrem. Para que possa desenvolver as suas competências é fulcral que cada pessoa se torne ator, pois somente ela própria é a 'artesã' da sua aprendizagem.

Uma instituição educativa que reconhece o valor destas premissas vai envidar esforços para se transformar numa **organização de aprendizagem**, preocupada com a aprendizagem de todos e de cada um dos seus elementos. Este **processo de mudança** está longe de ser fácil. Para que a mudança seja realmente positiva e eficaz tem de ser desejada e participada pelos diversos atores educativos. Realçamos, nesta conclusão, o papel dos professores que, mais do que ninguém, têm nas mãos uma parte substancial do controlo dos processos de ensino-aprendizagem (ao nível da planificação, intervenção e avaliação), controlo esse que opera tanto ao nível do desenvolvimento curricular como na esfera organizacional.

Com efeito, cada comunidade educativa é uma rede complexa de diferentes perspetivas e experiências. Esta riqueza que a enforma pode, todavia, converter-se num fator de resistência à mudança se não forem criadas e recriadas condições para um efetivo envolvimento de todos os atores. Esquecer a dimensão pessoal, negligenciando os desejos, opiniões e preocupações de cada um, dará lugar a crises de identidade e 'competições' que farão ruir qualquer propósito de mudança, por melhor intencionado que seja. **A essência da mudança reside nas pessoas.** Impulsioná-la obriga a olhar as escolas como 'espaços de ser' e não como meros 'espaços de fazer'.

A grande aposta para o desenvolvimento da escola joga-se, pois, na **criação de culturas de colaboração e cooperação**. Definir e percorrer um caminho comum, ultrapassando barreiras, implica valorizar os conhecimentos de todos e libertar a criatividade, experimentando novas possibilidades e novas respostas. Fazê-lo em conjunto, questionando as nossas ações e refletindo de forma construtiva, sem receio de expor medos e fragilidades e com a certeza de que ao nosso lado está alguém que nos apoia, reduz a insegurança que implica tal processo e minimiza os riscos que o deslumbramento do desejo de mudar por vezes acarreta.

Desenvolver formas de colaboração, que podem passar, entre outras, pela planificação conjunta, pelo ensino em parcerias e pela autoformação partilhada entre pares, constitui, pois, a pedra basilar do desenvolvimento de escola. Ainda que o objetivo último seja sempre o da melhoria das práticas educativas com vista a garantir a qualidade da educação de todos os alunos, a importância da colaboração extravasa os limites da sala de aula, estendendo-se a todos os dispositivos que nela exerçam qualquer tipo de influência ou poder e, em especial, aos órgãos de gestão.

De facto, a política de escola e as relações organizacionais estabelecidas tanto podem incentivar a mudança, criando condições que facilitem a sua emergência e sustentabilidade, como podem minar todos os esforços pontuais que surgem nesse sentido. É por esse motivo que se torna imprescindível um envolvimento cooperante do líder do órgão executivo na equipa de coordenação. Esta, por seu lado, deverá atuar como exemplo positivo de cooperação, desenvolvendo **lideranças firmes, mas partilhadas**, e trabalhando criativamente e em conjunto para metas comuns. Mas a maior habilidade destas lideranças está em conseguirem desencadear os mecanismos mais adequados de apoio à mudança, em cada momento e em cada contexto.

Muitos desses **mecanismos e formas de suporte** já existem na escola. A 'arte' reside em descobri-los e em saber utilizá-los. Integrar na equipa de coordenação representantes de todos os grupos de influência da escola, incluindo os líderes informais, tem-se revelado como uma estratégia de grande eficácia. A sua importância no desenvolvimento deste tipo de processos advém da ação positiva que podem exercer sobre determinados grupos, conseguindo, conseqüentemente, envolver o maior número possível de elementos. Com efeito, a sua ação tem um efeito de 'bola de neve', imprescindível para que o processo de desenvolvimento se processe não apenas para um determinado grupo, mas para a escola como um todo.

O sucesso dos processos de mudança depende pois, em grande parte, da coesão de todos os elementos da escola, na perseguição de uma meta comum. Este facto não invalida, porém, que outros mecanismos de suporte não possam vir do exterior. O distanciamento, não só físico mas sobretudo emocional, é por vezes determinante para que possamos encontrar soluções que parecem elementares mas que, por nos encontrarmos demasiado envolvidos, nunca nos haviam ocorrido.

A existência de um **elemento externo**, convidado pela escola, assumiu particular relevo nos processos de mudança nos quais se baseou este Guia. Funcionando como amigo-crítico, este elemento constitui uma mais-valia para as escolas, nomeadamente nos momentos de **questionamento colaborativo**, apoiando na identificação e superação de barreiras e exaltando a coragem que por vezes teima em se dissipar.

Este elemento externo, de credibilidade reconhecida pela escola, poderá pertencer a outra escola ou instituição da comunidade, tal como estabelecimento de ensino superior ou centro de formação de professores. Estas instituições podem ainda contribuir para o processo apoiando as escolas na implementação de ações de formação centradas nas práticas em desenvolvimento nesses contextos e orientadas para as necessidades identificadas pelos diferentes intervenientes na ação educativa.

É pois no entrelaçar de conhecimentos e experiências que se alicerça o desenvolvimento de cada escola. Estender esta teia de esforços, construindo **redes de escolas**, é um passo decisivo para que a mudança não fique confinada a espaços estanques e se consolide como mudança sistémica. Permitindo reunir recursos, concentrar esforços e multiplicar contributos, as redes de escolas conferem **processos sustentados de desenvolvimento** que ampliam as possibilidades de sucesso de todas e cada uma das escolas envolvidas.

A colaboração assume uma vez mais, neste contexto, um papel decisivo; mas a colaboração exige tempo e o tempo dos agentes educativos, marcado pela intensificação de funções, se não for convenientemente gerido, pode converter-se num dos principais inimigos da mudança. Um dos fatores mais importantes que contribuem para uma mudança de sucesso é, sem dúvida, a **gestão do tempo**. Nas escolas esta questão é pragmática. Para os professores, a questão do 'programa a cumprir' e, ao mesmo tempo, a necessidade constante de atuarem como mediadores na resolução dos problemas, que inevitavelmente surgem, em cada dia, nos contextos sociais que são as suas turmas, bem como as múltiplas solicitações burocrático-pedagógicas, constituem pressões permanentes, geradoras de stress e, muitas vezes, de desmotivação.

Uma gestão do tempo virada para a mudança das práticas, tem que ter em conta, não apenas a procura das respostas para a diversidade dos alunos, mas, também e em simultâneo, das respostas mais adequadas às necessidades sentidas pelos professores e outros agentes educativos. As vivências coletivas da profissão são, assim, enquadradas neste 'tempo', nomeadamente através da capacidade da escola de apoiar a emergência de **comunidades de prática**, redes informais de aprendizagem e inovação pedagógica. Uma gestão do tempo do quotidiano escolar, que proporcione espaços informais de encontro entre as pessoas, não é, de forma alguma, um aspeto indiferente para criar um ambiente propício à aprendizagem em colaboração.

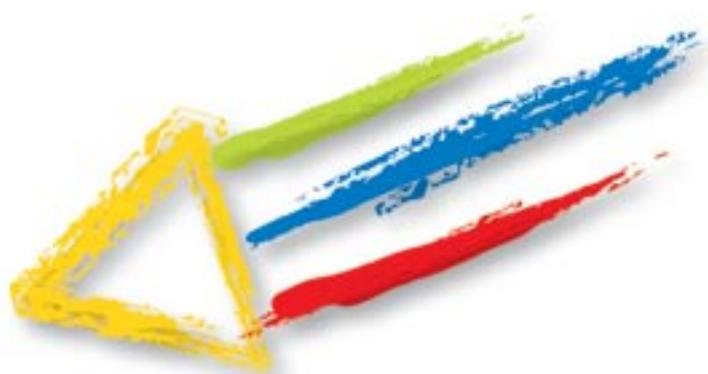
Do mesmo modo, está a organização de **espaços de reflexão sobre as práticas** virada para a resolução dos problemas, não demasiado consumidora de tempo, que as pessoas avaliem como eficaz e útil. Os problemas não desaparecem por si sós. Há que abordá-los positivamente, com vista à sua resolução. Para que essa abordagem seja frutífera, ela necessita que lhe seja concedido um tempo. E para que seja visto como útil pelos elementos do pessoal educativo, esse tempo tem de ser integrado no normal desenrolar do dia a dia escolar, tem de passar por decisões de política interna da escola, para que comece a ser vivido como 'natural'. É a utilidade e a satisfação que sentimos naquilo que fazemos que marca a diferença entre ganhar e perder tempo.

Agarrar o tempo e expandir o espaço, criando laços, redes em que tecemos e damos forma aos nossos desejos.

Esperamos que este Guia desperte o desejo de mudança em direção a uma escola de qualidade que promove a participação e a aprendizagem de todos os alunos, a uma escola que **aprende com a diversidade**.



Oficina de Formação





Introdução e enquadramento

Este *Guia para o Desenvolvimento da Escola* baseia-se no pressuposto de que a competência para as escolas aumentarem a sua capacidade de dar resposta à diversidade e de promover a participação e a aprendizagem de todos os alunos, incluindo aqueles em risco de serem marginalizados ou excluídos, exige uma forte componente de **formação dos agentes educativos**.

Com o objetivo geral de promover práticas reflexivas e colaborativas, que apoiem os processos de desenvolvimento de comunidades educativas mais inclusivas, similares aos que são apresentados neste Guia, a proposta de Oficina de Formação aqui apresentada aborda as seguintes questões:

- Como podemos criar escolas e salas de aula mais inclusivas?
- Como se podem promover práticas inclusivas?
- Que formas de liderança são necessárias para que tal aconteça?

A Oficina de Formação, composta por doze sessões de cerca de 3 horas (correspondentes a 37,5 horas), está dividida em duas partes, tendo em conta diferentes públicos-alvo:

- A *primeira parte* tem a duração de 25 horas, propondo-se que seja constituída por uma sessão inicial de 6 horas e cinco sessões de 3 horas, (ou por sete sessões de 3 horas) e, ainda, por uma sessão final, de 4 horas, destinada à demonstração e apresentação das práticas concretizadas e à avaliação prospetiva da experiência. Será de grande importância que pelo menos nesta última sessão se possa reservar um tempo para demonstrações práticas lideradas pelos participantes, segundo indicações da unidade 4.11 do Conjunto de Materiais da UNESCO "Necessidades Especiais na Sala de Aula" (http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_78.pdf). Sugere-se, ainda, que, logo no início da oficina, se preveja um espaço de 3 horas de exposição conceptual e metodológica, de organização da Oficina e de partilha das expectativas iniciais bem como de apresentação dos participantes, em que estes serão convidados a constituir parcerias de aprendizagem e apoio mútuo.

Esta primeira parte pode funcionar como uma ação de formação independente e destina-se a todos os docentes e aos restantes agentes educativos e seus parceiros na mesma comunidade educativa. Constitui uma oportunidade para a criação de um ambiente de partilha e colaboração entre os participantes e a reflexão-experimentação centrada na questão de como *levar à prática o princípio da inclusão em sala de aula e na escola*.

- A *segunda parte*, mais relacionada com as questões das lideranças e da gestão da mudança, deve ser antecedida da primeira e destina-se, essencialmente, a aprofundar a formação de diretores, professores e outros líderes formais e informais envolvidos na coordenação dos processos de desenvolvimento da escola, sendo constituída por um conjunto de quatro sessões (num total de 12,5 horas), correspondentes às atividades de 7 a 10, focalizadas nos *modos de gerir e apoiar as inovações escolares, no que concerne a adoção de práticas, políticas e culturas mais inclusivas*.

A matriz metodológica, baseada nos modelos da aprendizagem experiencial e do questionamento em colaboração, assim como a grande maioria das propostas formativas, decorrem do Conjunto de Materiais para a Formação de Professores, da UNESCO, "Necessidades Especiais na Sala de Aula" (http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_78.pdf), que esteve na base dos processos de desenvolvimento que deram origem a este Guia. Além destas, algumas das unidades foram extraídas de um documento desenvolvido pelo Professor Mel Ainscow para uso interno dos coordenadores dos projetos das escolas participantes no Projeto do IIE "Promoção de Educação Inclusiva": o Guia de Gestão *Para o Desenvolvimento de Práticas mais Inclusivas nas Escolas* (Ainscow, 1999, documento policopiado), criado como suplemento do referido Conjunto de Materiais.

As observações do trabalho desenvolvido pelas escolas sugere que as práticas mais inclusivas podem ser concretizadas mais eficazmente em contextos em que os diretores e os professores seus parceiros são capazes de gerir o processo de mudança de modo a facilitar o estabelecimento de um ambiente de apoio e de colaboração (idem, p. 4).

Em cada sessão da Oficina de Formação os participantes são convidados a pôr em comum as suas experiências e conhecimentos sobre o assunto a tratar, a refletir sobre as suas práticas e a conceptualizá-las, através do trabalho colaborativo, e a considerar novas possibilidades de experimentação, passando por momentos de planeamento conjunto e de demonstração. Neste sentido, são sugeridas dez atividades que foram consideradas relevantes para orientar com sucesso sessões de formação para diversos grupos de professores, outros profissionais da escola, pais/encarregados da educação e outros elementos da comunidade educativa. No entanto, as atividades sugeridas poderão ter de ser adaptadas em função de cada grupo de participantes.

Para cada Atividade são apresentados:

- os **objetivos**;
- uma sequência de **passos** metodológicos;
- os **materiais de apoio**, incluindo grelhas e outros materiais necessários a essa atividade e,
- em muitos casos, **materiais de estudo** e/ou links para referências complementares de pesquisa e, finalmente,
- sugestões de **questões** para encorajar a reflexão pessoal.

Afigura-se fundamental que os participantes sejam encorajados a escrever uma **reflexão pessoal/autoavaliação** no final de cada atividade, com o fim de conferir um sentido pessoal às experiências de aprendizagem em que se envolveram e de refletir sobre as possíveis implicações para a melhoria das suas práticas. Estas práticas de reflexão, em diário individual, em folhas de papel, em *post it*, podem ser partilhadas num placard destinado para o efeito. Este tipo de estratégia, tal como a maioria das que são propostas nas Atividades, têm características isomórficas, isto é, modelam, ao nível do grupo de adultos, caminhos de aprendizagem efetiva transferíveis para o contexto de sala de aula.



ATIVIDADE 1 – APRENDER SOBRE APRENDIZAGEM

Esta oficina aborda as questões da aprendizagem: a aprendizagem das crianças e dos adultos. Olharmo-nos como pessoas que aprendem pode ajudar-nos a melhorar a nossa aprendizagem, a saber mais sobre as crianças enquanto aprendentes, a rever as condições pedagógicas das nossas salas de aula e a dar um melhor contributo na facilitação da aprendizagem dos nossos alunos e colegas de trabalho, indo ao encontro da diversidade.

Esta Atividade pode ajudá-lo, a si e aos seus colegas, a pensar em si próprios como pessoas que aprendem. A refletir sobre os fatores de aprendizagem e a diversidade de estilos presente em qualquer grupo e a construir, cooperativamente, pistas de abordagem dessa diversidade, em sala de aula e na escola.

No início cada participante recebe um símbolo, desenhado a uma cor, num retângulo de cartolina. Para um grupo de 16 participantes, haverá quatro símbolos e quatro cores diferentes de retângulos de cartolina para cada símbolo.

Passo 1. Dedique alguns minutos a pensar-se enquanto pessoa que aprende ao longo da vida. (Por exemplo, como aprendeu a andar de bicicleta ou a usar um computador? Ainda se lembra de como aprendeu a ler?)

Passo 2. Complete, individualmente, e sem refletir muito, as frases que constam da folha anexa (ficha *Eu, enquanto pessoa que aprende*)

Passo 3. Junte-se a outros três ou quatro participantes que tenham recebido o mesmo símbolo e partilhe as suas respostas, comparando-as com as dos outros. O que dizem acerca de cada um de vós enquanto pessoas que aprendem? Que semelhanças e diferenças de preferências e estilos de aprendizagem encontram?

Passo 4. Em pequeno grupo, elaborem um conselho a dar a um professor que venha ensinar o vosso grupo (deverão formular um único conselho)

Passo 5. Traduzam o vosso conselho numa mensagem gráfica, sem palavras, recorrendo à técnica do póster.

Passo 6. Afixem o vosso póster numa das paredes da sala (deverá ficar afastado dos outros pósteres)

Passo 7. Repare, agora, que cada um dos elementos do seu grupo recebeu um símbolo de uma cor diferente. Reagrupe-se, procurando pela sala, com os participantes que tenham a mesma cor que a sua (cada novo grupo deverá ter um elemento de cada um dos grupos anteriores)

Passo 8. No novo grupo, reúnam-se, de pé, perto de um dos pósteres que foi afixado, depois comecem a interpretar o conselho que vos é dado no mesmo. Procedam do mesmo modo para os restantes pósteres.

A ronda pelos pósteres processa-se do seguinte modo: cada grupo começa a ronda num qualquer póster. Os elementos que não elaboraram o póster tentarão decifrar o conselho nele contido; só depois, o elemento que participou na execução desse póster desvendará o conteúdo cabal do conselho. A um sinal do facilitador, os grupos rodam, no sentido dos ponteiros do relógio, passando por cada um dos pósteres (detendo-se cerca de 3 minutos em cada póster).

Passo 9. De volta ao seu lugar, reflita sobre a sua experiência nesta atividade, completando a seguinte frase: *Para mim, o mais interessante foi...*

Passo 10. Partilhe com os restantes participantes a sua reflexão e debatam, em grande grupo, algumas dessas ideias. Podem recorrer ao material de estudo anexo: "*O que sabemos sobre a aprendizagem*")

Reflexão pessoal / questões para avaliação:

- Que medidas devo tomar para conseguir aprender com sucesso nesta oficina de formação? Poderão estas mesmas medidas ajudar os alunos da(s) minha(s) turma(s)?

EU, ENQUANTO PESSOA QUE APRENDE

Complete, individualmente, as seguintes frases:

1 *Aprendo devagar quando*.....

.....

2 *Aprendo depressa quando*.....

.....

3 *Acho que aprender é fácil quando*.....

.....

4 *Aprender em grupo*.....

.....

5 *Aprendo bem com alguém que*.....

.....

6 *Gosto de aprender quando*.....

.....

Adaptado de UNESCO (1996), *Necessidades Especiais na Sala de Aula – Conjunto de Materiais para a Formação de Professores*, Lisboa, UNESCO/IIE.



O que sabemos sobre a aprendizagem?¹

A aprendizagem nunca está acabada

Mesmo quando adultos, a nossa compreensão continua a desenvolver-se ao confrontarmos novas ideias com os conhecimentos anteriores. As ideias anteriores podem ser mudadas à luz de novas experiências.

A aprendizagem é um processo individual

Mesmo se todo um grupo - de crianças ou de adultos – passar pela mesma experiência, a aprendizagem realizada será diferente para cada indivíduo. Isto acontece porque cada indivíduo, quer seja criança ou adulto, traz para cada situação uma combinação única de experiências anteriores.

A aprendizagem é um processo social

Algumas aprendizagens realizam-se em grupo. Partilhar a aprendizagem com outros pode ser estimulante.

A aprendizagem pode ser agradável

Muitos adultos têm grandes dúvidas sobre esta afirmação quando pensam na sua experiência de escolaridade. Contudo, aprender pode ser simultaneamente difícil e agradável. Mesmo os erros podem fazer parte do prazer de aprender – quantas vezes caiu quando estava a aprender a andar de bicicleta?

A aprendizagem implica atividade

Qualquer pessoa nos pode ensinar, mas ninguém pode aprender por nós. Aprender requer a nossa implicação ativa, tanto em ações como em palavras.

A aprendizagem implica mudança

O carácter chinês que representa mudança é uma combinação dos caracteres que representam dor e oportunidade. Como adultos, somos responsáveis por manter um equilíbrio entre ambos, adequado a cada criança/jovem. Também para nós, aprender pode significar mudanças penosas. Algumas vezes temos de abandonar convicções profundamente enraizadas. O desafio de mudar ao aprender pode ser sentido como entusiasmante ou desencorajador. Muitas vezes é ambas as coisas.

¹ O texto foi reproduzido com a autorização dos autores:

Drummond, M.J. *et al.* (1989), "Working with children: Developing a curriculum for the Early Years. National Children Bureau" (in UNESCO (1996), *Conjunto de Materiais para a formação de professores. Necessidades Especiais em Sala de Aula*. Lisboa: UNESCO/IIE-ME)

ATIVIDADE 2 – DESENVOLVENDO AMBIENTES COLABORATIVOS DE APRENDIZAGEM

O principal recurso de aprendizagem numa escola são as pessoas, particularmente os professores e os alunos. Este Guia parte do princípio que as escolas e as salas de aula são locais onde alunos e agentes educativos são capazes de trabalhar em conjunto, partilhar ideias e apoiar-se mutuamente. É fundamental, pois, que os professores sejam capazes de organizar as salas de aula de forma a encorajar a cooperação. Embora trabalhar individualmente seja uma forma importante para todos os alunos, a sua utilização em excesso é uma modalidade de aprendizagem limitada e limitativa. É muito importante que, para além dos objetivos académicos, as aulas sejam planificadas tendo em vista o desenvolvimento das competências interpessoais e sociais. Não sendo simples de implementar, a aprendizagem cooperativa requer uma grande organização da aula, dos materiais e do ambiente social em que decorrem as aprendizagens. Tudo isto é claramente facilitado quando se realiza num ambiente colaborativo e se insere num plano de desenvolvimento de toda a escola, nomeadamente quando existe uma planificação cooperativa realizada pelos professores.

Esta atividade ajuda-o a refletir sobre a relevância e as possibilidades de implementação da aprendizagem cooperativa. Pretende também proporcionar-lhe, a si e aos seus colegas, um espaço de planificação conjunta e a segurança necessária para a experimentação de novas possibilidades e o desenvolvimento de ambientes colaborativos de aprendizagem, em sala de aula e na escola.

A atividade está organizada como uma continuação do seminário "Aprender sobre Aprendizagem" (Atividade 1). Aconselha-se que, para uma melhor compreensão das ideias aqui exploradas, se proponha, inicialmente, o exercício apresentado na Unidade 3.6 do Conjunto de Materiais para a Formação de Professores "Necessidades Especiais em Sala de Aula" da UNESCO. (disponível em versão digital em www.redeinclusao.web.ua.pt)

Passo 1. Leia o material de apoio "A aprendizagem cooperativa funciona", em anexo. Tire algumas notas sublinhando as principais ideias do texto. Reflita individualmente sobre de que modo a organização e sequência metodológica da atividade anterior, "Aprender sobre Aprendizagem", se relaciona com estas ideias:

- Em que passos da atividade sentiu que aprendeu em colaboração? Porquê?
- Em que momentos houve espaço para conferir um sentido pessoal às tarefas cooperativas em que esteve envolvido? Porquê?
- Que fatores destacaria como mais efetivos no sentido de encorajar a aprendizagem em cooperação?

Passo 2. Junte-se a outros dois ou três participantes e partilhem as vossas reflexões. Debrucem-se sobre a seguinte questão: *O que podemos concluir acerca dos fatores que ajudam a desenvolver ambientes colaborativos de aprendizagem em sala de aula e na escola?*

Passo 3. À luz dos fatores identificados, desenvolvam, em grupo, um plano de aula ou outras atividades que gostariam de concretizar, utilizando abordagens cooperativas. Registem o vosso plano numa das metades de uma folha A3 dividida ao meio.

Passo 4. Entreguem a vossa folha ao grupo que esteja à vossa direita e recebam a do grupo que esteja à vossa esquerda. Analisem o plano deste grupo e, na metade em branco da folha, registem sugestões ou questões que gostassem de colocar aos seus membros, de modo a ajudá-los a aperfeiçoar o seu plano.

Passo 5. Recuperem o vosso plano, depois de ter passado por todos os outros grupos, e analisem as sugestões e questões que os restantes participantes vos oferecem. Decidam se, à luz das mesmas, faz ou não sentido modificar algum aspeto do plano inicial.

Passo 6. Combinem como levar à prática o vosso plano e em que prazo. Preparem uma grelha de autoavaliação que vos ajude a, posteriormente, avaliar a(s) atividade(s). Podem usar as seguintes questões:

- O que fizeram os alunos?
- O que estavam a aprender?
- Como aprenderam?
- Valeu a pena?
- O que fiz eu?
- O que aprendi com a experiência?
- O que pretendo fazer agora?

Será útil que um dos colegas possa observar as vossas aulas e ajudar a avaliá-las.

Reflexão pessoal / questões para avaliação

- Quais as minhas opiniões sobre a aprendizagem cooperativa?
- Como posso desenvolver este tipo de abordagem? Quais os próximos passos que preciso de dar?



A aprendizagem cooperativa funciona *

Tradicionalmente, a maior parte das atividades escolares tem sido considerada como uma competição destinada a ver quem consegue aprender mais. É como se a aprendizagem consistisse em subir uma escada para o sucesso, cujo cimo só pudesse ser atingido por uma minoria privilegiada. Esta ideia tem sido alimentada nalguns países por artigos nos jornais que manifestam a convicção de que a competição nas escolas, destinada a desenvolver o nível do ensino, constitui uma estratégia de valor indiscutível.

Alguns professores reforçam este ponto de vista através da forma como dão as notas e registam os progressos. Organizam as atividades de modo a colocar os alunos em competição uns com os outros para ver quem é melhor. Inevitavelmente, embora haja vencedores, tem de haver vencidos. Os exercícios de ortografia em que, uma vez terminados, se pede aos alunos que tiveram tudo certo que levantem a mão, reforçam a ideia de que a escola é semelhante a uma competição desportiva. Encorajam os alunos a trabalhar para si próprios, não tendo em conta a participação dos outros, a não ser na medida em que podem levar a melhor na corrida para atingir o sucesso educativo.

Para alguns alunos esta abordagem é, sem dúvida, muito motivante. Sentem que têm grandes possibilidades de sucesso e são encorajados a dar o seu melhor. Outros, ao longo do tempo, vão aprendendo que as suas possibilidades de sucesso são mínimas e que ficarão provavelmente sempre vencidos. Consequentemente, podem optar por fazer cada vez menos esforço ou mesmo desistir. O que a escola lhes ensina é que são uns falhados.

A compensação educativa

Foi em resposta a este *ethos* predominantemente competitivo que nasceu, em muitas escolas primárias e secundárias de muitos países, a compensação educativa. O reconhecimento de que alguns alunos se sentiam considerados como falhados, fez surgir diversas formas de discriminação positiva. Inicialmente, a ênfase foi colocada em turmas ou núcleos especiais com poucos alunos e com um currículo separado; mais recentemente, a orientação consistiu em retirar os alunos das turmas por curtos períodos de tempo e dar-lhes um apoio intensivo em pequenos grupos; atualmente, procura prestar-se apoio dentro da sala de aula onde um professor adicional ou um auxiliar ajuda os alunos que supostamente apresentam dificuldades de aprendizagem.

É possível identificar duas conceções comuns a este tipo de resposta. Primeiro, verifica-se uma ênfase no desenvolvimento duma relação estreita entre o adulto e a criança, no pressuposto de que esta é uma forma eficaz de criar a confiança e a segurança necessárias à aplicação do apoio especial. Em segundo lugar, é dada atenção à análise do currículo e dos materiais pedagógicos, de modo a possibilitar uma resposta individual, relacionada com os conhecimentos e os interesses do aluno.

Nestas duas abordagens há muito de louvável. Poucos contestarão que a aprendizagem pode ser melhorada se houver uma boa relação entre professor e aluno e uma cuidadosa atenção à adequação entre as tarefas e os alunos.

No entanto, colocar uma tal ênfase na organização de programas especiais para certos alunos, levanta preocupações de outro tipo. Pode significar que os que já têm uma fraca autoestima ainda sintam a sua confiança mais afetada pela confirmação de que "têm um problema". Para além disso, o apoio adicional pode implicar que saiam da sala de aula enquanto decorrem atividades curriculares.

Não é raro encontrar alunos que, para receber um apoio intensivo nas chamadas matérias básicas, foram retirados da aula na ocasião em que estavam a ser realizadas tarefas essenciais para a aprendizagem.

A escolha de programas educativos individuais para alguns alunos pode ainda levantar outras dificuldades. O facto de se organizarem atividades e materiais pedagógicos de forma cuidadosamente graduada, tendo em conta os conhecimentos e capacidades do aluno, com vista a possibilitar o progresso de acordo com o seu ritmo próprio e o facto de se aliviar a pressão que acompanha geralmente o trabalho competitivo, pode deixar os alunos sem nenhum outro incentivo para se esforçarem. É talvez por isto que, muitas vezes no passado, o trabalho nas salas de apoio tenha tido tendência para criar um ambiente de complacência. Tanto os professores como os alunos não têm a noção real dos objetivos a atingir ou das responsabilidades a assumir, o que afeta a sua motivação.

Outro problema, relacionado com os programas individuais e com a ênfase dada às suas características específicas, consiste nos longos períodos em que os alunos trabalham isolados. Consequentemente, não usufruem de nenhum dos benefícios acadêmicos e sociais que advêm do trabalho em colaboração com os colegas que têm diferentes aptidões, interesses e atitudes face à aprendizagem.

A utilização da aprendizagem cooperativa é uma forma de ultrapassar estas dificuldades. Como veremos, há um conjunto de argumentos importantes, válidos para todos os alunos, a favor do desenvolvimento da aplicação de técnicas de aprendizagem cooperativa nas escolas.

É importante frisar que não estamos a propor a abolição de outras formas de organização de tarefas. Há ocasiões em que se justificam as abordagens competitivas e outras em que se justificam as individualizadas. Na verdade, é importante que as crianças tenham oportunidade de participar em diferentes tipos de experiências de aprendizagem, de modo a que se apercebam melhor das suas próprias preferências. As escolas deviam ser lugares onde as crianças tanto aprendem sobre "coisas", como aprendem sobre si próprias. Isto só acontece se as crianças experimentarem uma vasta gama de tarefas e de atividades apresentadas de formas diversas e tiverem oportunidade de refletir e interpretar estas vivências.

Quais são os argumentos mais importantes a favor da utilização da abordagem cooperativa? Como pode esta cooperação encorajar o sucesso na aula?

A aprendizagem implica que se assumam riscos. Exige de nós passos no escuro, em que se fazem tentativas sem estar seguro dos resultados. Muitas pessoas consideram que é mais fácil aceitar os riscos quando sentem a confiança que advêm da partilha com outros das decisões e das experiências. Assim, por exemplo, muitas pessoas têm mais facilidade em fazer compras dispendiosas quando vão com amigos do que quando vão sozinhas. Se isto é assim, faz sentido que se deem oportunidades aos alunos para aceitar riscos na aula em colaboração com colegas que lhes podem dar apoio e encorajamento.

Os leitores certamente concordam que muitas das suas experiências de aprendizagem mais significativas tiveram lugar nos momentos em que estiveram envolvidos em algum tipo de debate em conjunto com outros, em que foram utilizados argumentos ou foi procurada a solução de um problema. Embora assistir em silêncio a uma conferência ou ler sozinho, possam ser formas eficazes de recolher informação, para muitos de nós torna-se mais fácil abarcar ideias importantes ou conseguir a compreensão duma matéria complexa, se tivermos oportunidade de pensar alto e confrontar o nosso pensamento com o de outras pessoas.

A área do desenvolvimento pessoal e social é reconhecida como um tema importante no currículo pela maior parte dos professores. Queremos ajudar os nossos alunos a realizar-se melhor vivendo, trabalhando e divertindo-se em contextos sociais porque esta é a natureza do mundo no qual pretendemos ser integrados. Se grande parte da aprendizagem na escola é feita através da competição e do trabalho isolado, verificam-se poucas oportunidades para progredir nestas áreas sociais críticas. Por outro lado, as aulas em que os alunos são encorajados e ajudados a trabalhar cooperativamente proporcionam-lhes oportunidades de aprendizagem, quer relativamente ao seu desenvolvimento pessoal, quer aos seus objetivos académicos.

Num nível mais prático, a ênfase posta na aprendizagem cooperativa pode ajudar os alunos a tornar-se menos dependentes dos professores. São encorajados a trabalhar em equipa, ajudando-se uns aos outros e procurando soluções para os problemas levantados pelas suas tarefas e atividades. Quando isto funciona razoavelmente bem (o que não é, de modo nenhum, fácil de conseguir) pode libertar tempo para os alunos se concentrarem em aspetos mais importantes da vida da aula. Por outro lado, em muitas turmas, a organização do trabalho encoraja os alunos a ficar muito dependentes do professor. Como consequência, desperdiça-se o recurso educativo mais precioso: o tempo do professor. Esta questão pode resumir-se na ideia de que a atividade escolar é a única empresa em que o patrão faz todo o trabalho, enquanto os operários estão sentados a observar!

Existe um argumento final e bem concreto a favor de um maior uso das abordagens cooperativas. Relaciona-se com a necessidade de integrar indivíduos "diferentes" numa nova escola ou turma. No contexto desta análise, o termo "diferente" pode referir-se a qualquer aluno que seja novo neste contexto. Pode ser um aluno que se mudou para a área da escola vindo possivelmente de um outro país; uma criança cujo pai está no exército; ou uma criança de uma família itinerante. Todas estas crianças sentem que têm de se adaptar a um novo contexto social, ao mesmo tempo que têm de se ajustar às exigências do currículo que pode ser diferente do da escola de onde vieram.

Com problemas semelhantes se deparam os alunos que passaram algum tempo numa escola ou num núcleo de educação especial. Atualmente têm sido desenvolvidos esforços no sentido de educar alunos com deficiências integrando-os nas turmas regulares das escolas primárias ou secundárias. Os principais argumentos a favor desta opção são:



- 1** As crianças devem aprender a viver e trabalhar com todos os membros da comunidade, independentemente das suas incapacidades;
- 2** As crianças com deficiências ou incapacidades têm o direito de participar de forma geral e equilibrada nas experiências educativas;
- 3** Devem ter a possibilidade de beneficiar do trabalho e da interação com outras crianças que, presumivelmente, têm mais facilidade em aprender.

Deve ser dito, no entanto, que quando estas crianças diferentes se tornam intelectual e socialmente isoladas nas turmas regulares, é muito provável que surjam resultados negativos desta pseudo-integração. Podem, por exemplo, desenvolver uma reduzida autoestima resultante de serem estigmatizadas e estereotipadas; aprender a evitar situações de desafio; sofrer rejeição social por parte dos outros alunos ou ser tratadas com paternalismo. Neste caso, é necessário encontrar maneira de as introduzir noutra turma que encoraje o seu sucesso académico e social. Pensamos que uma turma em que haja um grau razoável de trabalho cooperativo tem mais possibilidades de atingir este objetivo.

Assim, em resumo, os argumentos que podem ser apresentados a favor de uma maior ênfase posta em tarefas e atividades que exijam aprendizagem cooperativa, incluem elementos de ordem académica, social e organizacional.

Prática

Dada a solidez dos argumentos a favor da aprendizagem cooperativa, seria previsível que o uso de tais formas de trabalhar estivesse largamente difundido. No entanto, a observação da realidade diz-nos que tal não acontece.

Por exemplo, em muitas escolas do 1º Ciclo verifica-se a ênfase dada à importância da aprendizagem através da descoberta e da resolução de problemas. Consequentemente, seria de esperar que os professores fizessem largo uso de métodos que exigem aos seus alunos trabalhar de forma cooperativa em tarefas ou atividades comuns. Os resultados de investigações revelam que nas turmas do ensino primário, embora as crianças estejam por vezes colocadas em grupos, raramente são solicitadas a trabalhar de forma cooperativa.

Na área das necessidades especiais, quer em escolas regulares, quer em escolas especiais, a ênfase que tem sido dada ao planeamento individualizado tem levado, tal como já referimos, a encorajar os modelos organizativos em que se exige aos alunos que trabalhem sozinhos.

A falta de formação dos professores pode ser uma explicação importante para o facto dos métodos cooperativos não serem utilizados de forma significativa. É talvez muito provável que nenhum de nós tenha recebido uma formação específica sobre a forma de organizar a aula de modo a facilitar o trabalho de grupo. Consequentemente, pode ser que nos faltem as competências e a confiança para experimentar formas de trabalho que comportam riscos perante a mais crítica das audiências: os alunos.

É agora o momento de afirmar com toda a firmeza que, para que os métodos cooperativos de aprendizagem resultem, têm de ser planeados, implementados e acompanhados com muito cuidado. Uma adesão ideológica à ideia não é suficiente e pode resultar em trabalhos de grupo mal concebidos que se traduzem rapidamente num resultado desastroso. Embora os métodos cooperativos tenham um imenso potencial para encorajar o sucesso na aula, é pouco provável que se obtenham resultados enquanto não forem sistematizados e organizados.

Para aqueles que se propõem introduzir ou desenvolver o uso deste tipo de abordagem, será talvez útil começar por identificar algumas das áreas onde, provavelmente, surgem dificuldades. A lista de questões que se segue apresenta à vossa consideração uma útil agenda de trabalho.

- Como evitar que só um ou dois alunos façam o trabalho todo?
- Porque irão os alunos ajudar-se uns aos outros?
- Porque se não eles de preocupar com o que estão a fazer os colegas?
- Como evitar que os alunos com maior sucesso abafem a contribuição dos outros?
- Como podem os que têm mais dificuldades contribuir de forma significativa?
- Como pode ser organizado o trabalho de grupo de modo a permitir a máxima aprendizagem de todos os seus elementos?
- Que tipo de materiais e atividades podem ser utilizados?
- Como encorajar os colegas a adotar métodos cooperativos?

Não perdendo de vista estas questões, considerem-se alguns dos aspetos essenciais da aprendizagem cooperativa.

Características da aprendizagem cooperativa

Indiscutivelmente, o aspeto mais importante do trabalho cooperativo deve ser a aceitação por parte dos membros do grupo de que só podem atingir os seus próprios objetivos se os restantes membros atingirem os deles. Podemos referir isto como uma interdependência positiva: é a ideia de que “não podemos ter sucesso sem os outros”. A interdependência positiva pode ser conseguida de diferentes modos, dependendo da natureza das tarefas, do conteúdo a ser tratado e da experiência prévia dos alunos. Eis alguns exemplos:

- 1** Pode pedir-se aos alunos que trabalhem aos pares para preparar uma declaração conjunta sobre um assunto que têm de apresentar a um grupo mais vasto.
- 2** Um grupo pode estar empenhado numa tarefa que só pode ser realizada se forem reunidos diferentes materiais que estão na posse dos diferentes membros do grupo.
- 3** Podem confiar-se funções específicas a determinados elementos, por exemplo, presidente da mesa, secretário, redator do resumo, relator.
- 4** Pode pedir-se a cada membro que elabore a primeira versão de um trabalho a ser completada por todo o grupo.
- 5** Pode dizer-se aos elementos do grupo que serão classificados ou ordenados de acordo com a forma como conseguirem integrar as contribuições de cada um.

É importante reconhecer que pedir aos alunos para trabalhar de forma cooperativa implica que irão enfrentar novos desafios. Efetivamente, estamos a introduzir um conjunto de objetivos adicionais. A par da tentativa de atingir os objetivos académicos, estamos a pedir-lhes que assumam outros relacionados com a capacidade de trabalhar em grupo. Consequentemente, este aspeto do currículo tem de ser preparado e orientado tão cuidadosamente como qualquer outro. Isto significa que a complexidade e as exigências do trabalho cooperativo devem ser introduzidas cuidadosamente e aumentadas de forma gradual. Inicialmente, as dificuldades devem ser minimizadas, pedindo-se, por exemplo, a cada aluno que trabalhe com o seu colega mais próximo numa tarefa precisa. A natureza das tarefas, a dimensão e a complexidade do grupo podem ser aumentadas gradualmente à medida que os alunos desenvolvem a sua competência e a sua confiança. Sempre que no trabalho de grupo são utilizados materiais pedagógicos, particularmente materiais escritos de qualquer tipo, devem ser selecionados e apresentados de forma cuidadosa. Precisamos também de usar estratégias que ajudem os alunos a utilizar a leitura da forma mais eficaz, em todas as disciplinas curriculares.

Esta abordagem baseia-se na opinião de que a leitura deve constituir um método de aprendizagem. Como tal, implica descodificar um texto, dar sentido ao que é dito e relacioná-lo com a atual compreensão do leitor. Através destes processos, elaboram-se juízos e amplia-se e modifica-se o conhecimento. Por outras palavras, é assim que tem lugar a aprendizagem.

Os alunos precisam de aprender como trabalhar cooperativamente para compreender o sentido dos materiais escritos, o que implica que se ensinem métodos específicos para analisar um texto. Assim, por exemplo, como parte de uma lição de ciências ou de humanidades, pode pedir-se que trabalhem com outros colegas para:

- 1** Localizar e identificar informação sobre o material. Isto pode exigir que se sublinhem partes do texto para indicar onde se pode encontrar determinada informação.
- 2** Sinalizar a informação selecionada, para que possa constituir uma ajuda à compreensão. Podem agrupar-se secções do texto em categorias de significado especial.
- 3** Organizar a informação e apresentá-la de uma forma diferente, por exemplo, fazendo uma lista de *itens* localizados no texto ou apresentando a informação na forma de tabelas ou gráficos. Pode também pedir-se aos grupos que analisem questões que não estão equacionadas no texto, ou que o estão de forma inadequada, o que os pode levar a considerar problemas que estão para além do texto, tais como: “O que poderia ter acontecido se...?” ou “Qual seria o resultado de...?”

Outras técnicas úteis implicam algumas modificações dos textos a utilizar. Por exemplo:

- 1** Atividades que levam o grupo a completar textos que tenham palavras ou frases apagadas.
- 2** Apresentação de um texto cortado em frases ou parágrafos separados, pedindo-se ao grupo que os organize numa sequência correta. Ou
- 3** Previsão do que se vai seguir, antes de ler a página ou a secção seguinte.

É importante frisar que todos estes métodos pressupõem que o professor dê as explicações necessárias e faça, eventualmente, algumas demonstrações sobre o que está implicado neste processo, antes dos grupos iniciarem o seu trabalho (para mais pormenores ver Unidade 3.8).



Seria insensato pensar que este tipo de abordagem destinada a permitir a compreensão de textos através de trabalho de grupo, resolve as dificuldades com que se debatem os alunos que têm capacidades de leitura limitadas. No entanto, pode pelo menos ajudá-los a participar em experiências curriculares que até aí lhes tinham sido vedadas. Do mesmo modo, a experiência de colaboração com colegas com maiores capacidades de leitura pode ser um meio de ajudar a reconhecer o potencial de utilidade e também de prazer da leitura.

Acompanhando o progresso

O processo que consiste em distribuir aos alunos, tarefas e atividades, que implicam um trabalho cooperativo, precisa de ser cuidadosamente analisado e orientado. Esta orientação deverá ser realizada em ordem a dois tipos de resultados pretendidos – os que se relacionam com o progresso académico e os que se relacionam com as competências e atitudes necessárias para o trabalho em equipa. A questão fulcral consiste em saber se os alunos estão ativamente envolvidos nas atividades que foram apresentadas.

As duas principais técnicas para o acompanhamento da atividade da aula são a observação e a discussão. Enquanto os alunos estão a trabalhar, o professor deve deslocar-se pela sala, recolhendo informações através de perguntas e de troca de impressões. Precisamos de saber se todos os alunos compreendem o que estão a fazer e porquê. E precisamos de estar sempre a certificarmos de que as atividades e as tarefas, bem como os respetivos objetivos, estão em correspondência com as capacidades e os conhecimentos dos alunos.

Sempre que for necessário, devem dar-se explicações suplementares sobre o conteúdo da atividade ou sobre as estratégias do trabalho que foram combinadas com o grupo. Deve procurar saber-se se as orientações para o trabalho de grupo estão a ser cumpridas e se cada elemento está a colaborar de acordo com o previsto. Em especial, é preciso verificar se certos alunos não estão a dominar o processo todo e se os restantes não optaram por se alhear.

É fundamental que no fim da atividade ou da lição, se faça uma revisão do trabalho realizado. Este aspeto do ensino é muitas vezes mal orientado ou completamente esquecido. Ao pensar na variedade de tópicos e de experiências com que os alunos se confrontam num dia normal de escola, apercebemo-nos que é essencial encontrar formas de os ajudar a selecionar e a registar o que é mais importante. A revisão é um processo que consiste em pedir aos alunos para analisar o que aprenderam, o que correu bem e o que gostariam de se lembrar no futuro. Pode ser conduzido de diversas formas. Por exemplo, o professor pode simplesmente rever a atividade ou a lição com toda a turma ou os alunos podem falar aos pares ou em pequenos grupos, utilizando a oportunidade que lhes é dada de pensar alto sobre o que conseguiram fazer. Algumas vezes os alunos podem considerar útil fazer uma espécie de diário em que tomam notas, descrevendo as suas reações pessoais e os seus sentimentos sobre a sua atividade.

Independentemente dos métodos utilizados, o importante no processo de revisão é permitir que os alunos se concentrem na sua própria aprendizagem e na contribuição que deram às atividades que foram realizadas. Deverá ter lugar num ambiente positivo, louvando os resultados obtidos e apontando as áreas que podem ser desenvolvidas em atividades futuras. Finalmente, nunca é demais insistir em que esta abordagem, tal como sucede com a maioria das que são recomendadas ao longo do conjunto "Necessidades especiais na sala de aula", consiste num trabalho de colaboração entre professores e alunos e faz parte dum objetivo mais vasto que tem a ver com a ajuda dada aos alunos para serem capazes de assumir a responsabilidade da sua própria aprendizagem.

* in UNESCO (1996), Conjunto de Materiais para a formação de professores. Necessidades Especiais em Sala de Aula, Lisboa: UNESCO/IIE-ME, pp.130 a 136.

ATIVIDADE 3 - UMA ESCOLA DE TODOS

Como lidamos com as barreiras que os alunos enfrentam na escola?

A grande finalidade desta oficina de formação é ajudá-lo a tornar a sua prática mais reflexiva, nomeadamente a rever o seu pensamento e a sua ação enquanto agente educativo, no que respeita ao modo como responde aos alunos que experimentam barreiras à participação e aprendizagem e, em resultado, vivenciam o insucesso na escola. Visa igualmente, introduzir um debate, em que todos tenham voz, sobre quem está em risco de marginalização na comunidade educativa, mais especificamente *quais os alunos que estão a ser deixados de fora na sua escola e o que a escola está a fazer (ou não) para chegar a esses alunos*. Ou seja, analisar e debater as abordagens e as práticas desenvolvidas para criar uma comunidade educativa em que todos contam e cada um é considerado 'especial', pode contribuir decisivamente para a adoção conjunta do princípio da inclusão. Ao ser assumido pelas lideranças e, em consequência, por todos os grupos da comunidade educativa, este tornar-se-á o princípio inspirador de todas as políticas e de todos os esforços de melhoria das práticas.

Esta atividade desafia-o, a si e aos seus colegas, a reconhecer a diversidade de fatores que influenciam a aprendizagem e o progresso dos alunos. Poderá, ainda, ajudar a suscitar um debate sobre como colocar o princípio da inclusão no centro dos currículos e da vida da escola.

No início desta atividade seria de toda a utilidade uma breve apresentação documentada, por parte do facilitador (ou uma leitura individualizada), sobre as duas perspetivas que explicam as dificuldades de aprendizagem e de participação na escola: 'a perspetiva do aluno individual' e 'a perspetiva curricular', tal como vêm explanadas no material de estudo do Módulo 2 "Necessidades especiais: definições e respostas", do Conjunto de Materiais da UNESCO e sintetizadas nos *materiais de estudo*, em anexo.

Passo 1. Leia o texto para discussão *Fonteyn*.

Passo 2. Discuta com um colega as seguintes questões:

- Quais as necessidades especiais que existem em *Fonteyn*?
- Que barreiras à aprendizagem identificam nesse sistema?
- Que fatores originam essas barreiras?

Passo 3. Em grupos de 4 a 6 participantes (constituídos pela junção dos pares anteriores), comparem as vossas respostas a estas questões. Trabalhem, em seguida, enquanto grupo, a seguinte questão:

- Se os professores de *Fonteyn* quiserem mudar as políticas e as práticas das suas escolas, que fatores deverão ter em conta?

Passo 4. Como resultado da vossa discussão, elaborem um relatório, sublinhando os fatores que consideram mais importantes para orientar a mudança das escolas. Registem esses fatores por ordem de importância (numa metade de uma folha grande, orientada na vertical).

Poderão, se considerarem útil, utilizar a *técnica nominal*, que ajuda a determinar a ordem de importância de uma qualquer lista de fatores. Neste caso, cada pessoa analisa a lista de fatores elencados pelo grupo no terceiro passo e, individualmente, confere 3 pontos ao fator que considera mais importante; 2 à sua escolha seguinte; e 1 à sua terceira escolha. Depois, todos apresentam as suas pontuações ao grupo e, finalmente, somam a pontuação atribuída a cada fator. Os fatores que obtiverem maior pontuação serão destacados no relatório.

Passo 5. Apresentem o vosso relatório aos outros grupos.

Passo 6. Dinamizem um debate, em grande grupo, sobre a relevância dos fatores destacados pelos grupos para modificar a política educativa da(s) vossa(s) escola(s).

Combinem uma forma de fazer chegar as vossas conclusões à Direção da Escola e a outros órgãos competentes, em forma de recomendações que reflitam a *perspetiva curricular das dificuldades de aprendizagem*.

Passo 7. Tendo em conta as conclusões anteriores, analisem, nos pequenos grupos, a seguinte questão:

- Quais são os alunos, ou grupos de alunos que, nos vossos contextos educativos, estão a ser 'deixados de fora'?



Escolham um desses grupos de alunos e caracterizem a sua situação na escola. À luz das recomendações acordadas anteriormente, analisem o que é que a escola está a fazer (ou não) para encontrar respostas adequadas a esses alunos, na perspetiva curricular. Acrescentem esta caracterização ao vosso relatório, na segunda metade da folha.

Passo 8. Exponham o vosso cartaz em cima da mesa de trabalho. Circulem por todas as mesas, de forma a apreciarem as conclusões de todos os grupos de trabalho.

Passo 9. Regressem aos vossos lugares e abram um período de questionamento positivo sobre os relatórios. Em grande grupo, procedam a um levantamento conjunto das questões a aprofundar futuramente.

Reflexão pessoal / questões para avaliação

- Quais os dois fatores analisados que considero mais pertinentes para aplicar na minha prática pedagógica? E quais considero que deveriam ser adotados pela minha escola?
- Que mudança(s) terei de introduzir na minha prática para conseguir que todos os alunos sejam valorizados de igual forma, nas suas diferenças?

Atividade adaptada da Unidade 2.2 de UNESCO (1996), *Conjunto de Materiais para a Formação de Professores. Necessidades Especiais em Sala de Aula*, Lisboa: UNESCO/IIE.

Fonteyn

Recentemente, uma equipa de investigadores realizou um estudo sobre o sistema educativo de Fonteyn, um pequeno país insular. Trata-se de uma sociedade altamente civilizada em que a graça e a harmonia de movimentos têm tanta importância como para nós as capacidades intelectuais. Deste modo, a maioria dos seus habitantes desprezam as pessoas desajeitadas, tal como na nossa sociedade se desprezam os estúpidos. Além disso, essas pessoas eram muitas vezes designadas por "patetas" e sobre elas corriam muitas anedotas. Esta sociedade tinha desenvolvido um sistema de escrita que só podia ser dominado por pessoas habilidosas, já que o tipo de tecnologia desenvolvida exigia uma grande habilidade e graciosidade para trabalhar com as necessárias máquinas.

Nas escolas, o sucesso dos alunos é em grande parte determinado pela sua aptidão para a graciosidade de movimentos. O serviço de educação criou um vocabulário complexo e formas de avaliação que permitem distinguir diferentes graus de graciosidade. Criaram-se pequenas escolas especiais para os alunos que são extremamente desajeitados, isto é, aqueles que têm quocientes sub-normais de graciosidade (Q.G.). Também foram organizadas diversas formas de apoio nas escolas regulares para as crianças e jovens que são moderada ou ligeiramente desajeitados.

Nesta ilha, à entrada para o ensino secundário os alunos são testados e distribuídos por diferentes turmas de acordo com a graciosidade dos seus movimentos. O currículo dá uma grande importância a todos os aspetos relacionados com o movimento, tal como a dança e a rítmica. Nos últimos anos tem sido dada uma grande atenção à "graciosidade como tema curricular transversal"; por isso a maioria das abordagens de ensino focalizaram-se no movimento como meio de comunicação e de registo. Os investigadores verificaram que havia grandes discordâncias entre os membros da comunidade sobre o sistema escolar da ilha. Muitos professores diziam que era difícil ensinar os alunos que, na sua opinião, tinham um potencial físico insuficiente para acompanhar as atividades normais da escola. Alguns pensavam que era necessário criar turmas especiais onde os alunos menos capazes pudessem ter maior ajuda e atividades extraescolares tais como literatura e estudos humanísticos. Outros, pelo contrário, achavam que isto implicava uma certa forma de segregação.

Recentemente, o jornal da ilha chamava a atenção para a alta taxa de abandono do sistema escolar por parte das crianças designadas "desengraçadas" e referia que muitas delas dedicavam o seu tempo a atividades antissociais, tais como frequentar bibliotecas. No entanto um relatório já publicado indicava que estes jovens, apesar de não terem tido sucesso na escola, levavam em adultos uma vida equilibrada e sem problemas.

A grande questão com que se defrontam os professores de Fonteyn é saber o que pode fazer a escola para ajudar as crianças com necessidades especiais.

in UNESCO (1996), Conjunto de Materiais para a Formação de Professores. Necessidades Especiais em Sala de Aula, Lisboa: UNESCO/IIIE, pp. 60 e 61.



COMO OLHAMOS AS DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM?
O PONTO DE VISTA CURRICULAR

Ponto de Vista focado nos problemas do aluno	Ponto de Vista Curricular
Dividem-se os alunos em dois grupos: COM e SEM necessidades especiais	Qualquer criança pode deparar-se com dificuldades/barreiras na escola
Os alunos com NEEs precisam de educação especial	As dificuldades detetadas em sala de aula são motivo de aperfeiçoamento das respostas/ /estratégias educativas
Alunos com problemas semelhantes devem ser educados em conjunto, fora do contexto de sala de aula	Os progressos realizados facilitam a aprendizagem de todos os alunos
São considerados essencialmente os problemas dos alunos	São tidas em conta as necessidades dos professores e é dada ênfase ao seu desenvolvimento profissional continuado
Para responder aos problemas, a intervenção é dirigida ao aluno individual, fora do contexto do grupo-turma/sala de aula.	Para garantir uma educação mais adequada para todos são desenvolvidas abordagens de cooperação, no âmbito da sala de aula e na comunidade educativa.

Adaptado de UNESCO (1996), *Conjunto de Materiais para a Formação de Professores. Necessidades Especiais em Sala de Aula*, Lisboa: UNESCO/IIIE.

Barreiras à participação e aprendizagem: concepções e respostas *

Uma das principais barreiras que precisamos de ultrapassar, tal como foi explorado na introdução do capítulo 3 deste Guia, é a *resposta tradicional do sistema educativo face aos alunos que experimentam dificuldades de aprendizagem*, que assume, ainda, que estas dificuldades são dos próprios alunos (ou dos seus contextos de origem). Ou seja, são o resultado de limitações, deficiências ou desvantagens dos alunos. Deste modo, a tarefa tem sido a de determinar o que está 'errado' ou o que 'falta' ao aluno de forma a encontrar a resposta adequada a cada 'caso', conduzindo-nos à categorização de alguns alunos como sendo diferentes ou especiais.

Os resultados desta abordagem foram uma *redução de expectativas* em relação a muitos alunos e, consequentemente, a tendência para "baixar a fasquia", propondo-lhes tarefas menos desafiantes e pondo-os a trabalhar sozinhos, sem a interação com os seus pares e, muitas vezes, fora do contexto da sala de aula do ensino regular. É a denominada 'perspetiva do aluno individual', que se baseia nos seguintes pressupostos:

1. Um grupo de alunos pode ser identificado como sendo especial;
2. Estes alunos necessitam de ensino especial como resposta aos seus problemas;
3. É preferível ensinar alunos com problemas semelhantes em conjunto;
4. Os outros alunos são 'normais' e beneficiam das ofertas existentes.

Os professores reconhecem cada vez mais as limitações e os perigos desta perspetiva, abrindo-se progressivamente um largo caminho à experimentação de uma abordagem mais flexível e otimista.

A denominada 'perspetiva curricular', assume que as dificuldades surgem da interação de uma enorme variedade e quantidade de fatores, entre os quais se encontram as decisões dos professores e a organização do currículo em cada escola. Olhar as dificuldades em termos curriculares leva-nos a considerar todos os fatores, sabendo que o que os professores fazem, as experiências de aprendizagem que providenciam aos alunos e as relações pedagógicas que desenvolvem, são da maior relevância para a aprendizagem dos alunos. Trata-se de passar a olhar cada aluno como especial e único, e as barreiras experimentadas, como desafios para o aperfeiçoamento das práticas.

Esta perspetiva baseia-se nos seguintes pressupostos:

1. Qualquer criança ou jovem pode experimentar dificuldades na escola;
2. Estas dificuldades podem sugerir formas de melhorar o ensino;
3. Estes aperfeiçoamentos conduzem a melhores condições de aprendizagem para todos os alunos;
4. À medida que os professores realizam tentativas de melhoria das práticas deverão ser-lhes providenciadas formas de suporte adequadas.

No âmbito de uma abordagem curricular, três aspetos parecem ser decisivos, na prática pedagógica, para que todos os alunos possam participar e experimentar sucesso educativo:

1. Os professores têm de procurar conhecer bem os seus alunos, em termos das suas competências e conhecimentos, dos seus interesses e das suas experiências prévias.
2. Os alunos têm de ser ajudados a atribuir um significado pessoal às tarefas e atividades de aprendizagem em que se envolvem.
3. As salas de aula têm de ser organizadas de forma a encorajar o envolvimento e o esforço contínuos.

A adoção da perspetiva curricular implica, pois, uma mudança de pensamento que desafia pressupostos muitas vezes profundamente enraizados na grande maioria dos contextos educativos os quais apenas reforçam a tendência para o uso e cristalização de rótulos. "Especificamente implica abandonar as explicações do insucesso educacional centradas nas características dos alunos individuais e suas famílias e passar à análise das *barreiras à participação e à aprendizagem* experimentadas pelos alunos no interior dos sistemas educativos (Booth e Ainscow, 2002). A noção de barreiras ajuda-nos a focalizar a atenção, por exemplo, nos modos como a falta de recursos ou competência, currículos ou métodos de ensino inapropriados e determinadas atitudes podem limitar a presença, participação e sucesso de alguns alunos. De facto, pode argumentar-se que os alunos que experimentam tais barreiras podem ser considerados 'vozes escondidas' que, em determinadas condições, ajudam a encorajar a melhoria das escolas de formas que beneficiam todos os seus alunos (Ainscow, 1999)."

* Adaptação do Material para Estudo dos Módulos 2 e 3 de UNESCO (1996), *Conjunto de Materiais para a Formação de Professores. Necessidades Especiais em Sala de Aula*, Lisboa: UNESCO/IEE.



ATIVIDADE 4 – DINAMIZAR O APOIO AOS PROFESSORES

Os professores podem experimentar uma enorme pressão que advém da natureza do seu trabalho e do isolamento que tem caracterizado a profissão docente, bem como da quantidade de *stress* provocado pelas mudanças no sistema educativo. É da maior importância que esta questão seja trabalhada nas escolas. Estas têm de encontrar maneiras de ajudar os professores a ultrapassar as pressões. Entre outras, é preciso pôr em prática estratégias que façam com que os professores se sintam mais valorizados como pessoas e como profissionais e que, ao mesmo tempo, ajudem a combater eventuais atitudes pessimistas. De um modo especial, as escolas deviam envolver ativamente os docentes no processo de desenvolvimento de procedimentos de apoio mútuo, integrados num sistema geral de apoio aos profissionais que aí trabalham.

Esta atividade ajudá-lo-á a si e aos seus colegas a desenvolver uma atitude positiva face ao vosso trabalho, através de uma partilha das forças que existem em cada um de vós e na própria comunidade educativa. Também proporciona um debate conjunto sobre os melhores modos de reduzir o *stress* e de melhorar ou desenvolver um sistema de apoio mútuo na vossa escola.

Passo 1. (atividade de quebra-gelo) Junte-se ao colega que esteja mais próximo de si. Cada um terá três minutos para se queixar do que quiser ao seu colega. Quando o seu colega estiver a falar, deve ouvir com o máximo de atenção as suas queixas, virando-se de frente para ele e olhando-o nos olhos. Assim que ele terminar, dê-lhe uma palavra de encorajamento, reforçando os seus pontos fortes, usando apenas uma frase. Assim que ambos terminarem, juntem-se ao grande grupo, num círculo. À roda, cada um vai dizer em voz alta, para todo o grupo, a frase de encorajamento que recebeu do colega.

Passo 2. Leia o material de apoio em anexo: "*Apoio aos professores*".

Passo 3. Escreva as respostas às seguintes questões, em quatro pedaços de papel, numerados de 1 a 4:

1. Que tipo de pressões sente na sua prática?
2. Como enfrenta essas pressões?
3. Quais as principais potencialidades/forças da sua prática e da escola?
4. Pensando nos melhores modos de tirar partido das forças que identificou, quais as suas sugestões para reduzir o *stress* e melhorar o apoio aos professores na escola?

Não assine as folhas. As suas respostas devem permanecer anónimas.

Passo 4. Formem quatro pequenos grupos, por números, numerando os participantes no workshop, de 1 a 4. Cada grupo recolhe todas as respostas a uma das questões. Analisem essas respostas e elaborem um resumo do seu conteúdo numa folha de papel grande.

Passo 5. Cada grupo, à vez e seguindo a ordem das questões, apresenta as suas conclusões e afixa-as.

Passo 6. Organizem um debate essencialmente centrado nas conclusões sintetizadas pelo grupo 4:

- Quais as sugestões que achamos que podemos levar à prática na nossa escola, tendo em vista reduzir o *stress* e melhorar o apoio?
- Quais dessas são prioritárias? (listem as sugestões que consideraram exequíveis por ordem de prioridade)
- Existe algum plano de apoio aos professores e outros profissionais na nossa escola? Como pode ele ser aperfeiçoado ou desenvolvido, tendo em conta estas sugestões prioritárias?

Reflexão pessoal / questões para avaliação:

- Estarei a utilizar da melhor maneira os recursos disponíveis para lidar com as pressões do meu trabalho?
- Em que medida considero que foi importante debater com os meus colegas a questão do apoio aos professores?

Adaptado de Unidade 2.9 de UNESCO (1996), *Conjunto de Materiais para a Formação de Professores. Necessidades Especiais na Sala de Aula*, Lisboa: UNESCO/IIE

Apoio aos professores*

Reconhece-se atualmente que há muitas crianças que durante o seu percurso escolar, atravessam fases nas quais sentem algum tipo de dificuldades. Uma das maneiras usadas pelas escolas para responder melhor aos alunos com necessidades especiais é introduzindo procedimentos de apoio ao trabalho individual de cada professor.

Este material debruça-se sobre as dificuldades que cada professor pode experimentar devido ao stress que lhe é imposto pelas mudanças do sistema educativo, procurando depois inventariar os meios de apoio disponíveis.

Stress e ensino

Apesar do *stress* ser um problema corrente das nossas vidas, dá-se muito pouca atenção à forma como aparece, a quais são os seus efeitos e a como pode ser ultrapassado. De facto, o conceito de stress do professor ou de esgotamento do professor origina em geral comentários irónicos e não uma discussão séria do problema. Deste modo, pode ser difícil para os professores admitir que estão numa situação de stress com receio de esta afirmação ser interpretada como sinal de aborrecimento ou incapacidade. Pode contudo ser falso considerar o *stress* como totalmente negativo, como uma experiência inevitavelmente prejudicial. Pode mais construtivamente, considerar-se o *stress* dos professores como a percepção de problemas ou solicitações que requerem a adoção de medidas para serem ultrapassados. Assim, o stress tanto pode encorajar o desenvolvimento de um melhor ensino, como ser contraproducente.

Há três formas de abordar o problema do stress. Em primeiro lugar é possível observar as pressões a que os professores estão sujeitos. Quer isto dizer que se admite que determinados acontecimentos são considerados como geradores de situações de stress. As origens ambientais do stress são de dois tipos - deficientes condições de trabalho e mudanças que alteram a natureza do trabalho. As condições de trabalho deficientes incluem recursos materiais inadequados, edifícios mal concebidos, salários baixos e escassas perspectivas de promoção.

As mudanças que alteram a natureza do trabalho podem ser de tipo organizacional a nível da escola, a nível regional (ou nacional) ou dever-se a alteração das expectativas do público, à introdução de novos métodos de ensino, à modificação de funções, etc.

A segunda abordagem de compreensão da origem do stress consiste em examinar as respostas dos professores a diferentes situações de stress. Cada pessoa encontra formas diferentes de dar resposta aos mesmos problemas e o que serve para uma, pode não servir para outra. Contudo, é preciso dizer que nem todas as pessoas são capazes de enfrentar com êxito estas situações; daí que se possa desenvolver uma ansiedade que pode eventualmente conduzir à doença.

Finalmente, uma abordagem interativa pode explicar os efeitos do stress. Esta abordagem tem em conta não só os fatores ambientais mas também os aspetos positivos e negativos de cada professor.

Como se desenvolve o stress

Uma forma adequada de debater o stress do professor é identificar as diferentes etapas por que passam os professores, como resultado de reações cada vez mais negativas face a situações de stress. A sequência destas fases pode ser a seguinte:

Primeira etapa

O professor, ao tomar consciência da premência das solicitações, recorre a soluções que conhece, novas ou já antigas, mobilizando todo o seu "saber fazer" profissional. Por exemplo, um professor posto perante a situação de uma criança que não aprende um novo conceito matemático, pede conselho a um colega e de acordo com ele incorpora um novo "saber fazer" na sua própria experiência profissional.

Segunda etapa

Como o professor não consegue nunca responder a todas as solicitações que lhe são feitas, começa a pôr em causa a sua própria competência. Continuando com o nosso exemplo - o professor pensa: "Deve ser por minha culpa que esta criança não aprende este novo conceito matemático".



Terceira etapa

Um sentimento de fracasso prolongado pode conduzir a efeitos mais generalizados e causar até, o aparecimento de uma doença psicossomática. Desta análise depreende-se que por norma, não se encontrando uma solução eficaz na primeira etapa, solução encontrada pelo próprio professor ou resultante de uma intervenção externa, a frustração conduzirá à ansiedade que, por sua vez, originará a doença.

Fatores que geram o stress

Foram realizados vários estudos sobre as características das profissões que estão mais sujeitas ao aparecimento de stress. Estes estudos indicam que os seguintes fatores têm particular relevância em todas as profissões, quer estejam ou não relacionadas com a educação:

1 *Ambiguidade e conflito de funções*

Recentemente, tem-se debatido muito o papel da educação, das escolas e dos professores. Muitos pensam ter-se ampliado o papel do professor, sendo agora preciso não só saber ensinar determinada matéria mas sobretudo, saber como ensinar crianças. Levantam-se ainda questões de responsabilidade. Perante quem é o professor responsável: a criança, os pais, a escola, a comunidade, a sociedade?

2 *Excesso de funções*

Exigem-se ao professor maiores responsabilidades através das suas funções. Para além de ter de se adaptar a mudanças curriculares e organizacionais que afetam a definição do seu papel, é-lhe pedido para alargar as suas funções a aspetos administrativos e de orientação dos alunos.

3 *Interação entre diferentes tipos de organização*

É evidente que os professores têm de relacionar-se com os outros colegas da escola que podem não só ter funções diferentes, mas também diferentes opiniões sobre o trabalho. Para além disso, os professores são parte de uma equipa multidisciplinar, trabalhando com colegas de outros estabelecimentos de ensino e com os pais, que podem também ter as suas ideias próprias sobre o que deve acontecer na aula.

4 *Ser responsável por pessoas*

Um aspeto comum a todas as profissões de carácter social é implicar trabalhar com pessoas. Este é também o caso do ensino, onde o professor pode ter de contactar muitas pessoas durante cada semana e provavelmente, de tomar decisões que irão influenciar as suas vidas. Esta responsabilidade é acrescida por ter de prestar contas publicamente, sendo qualquer erro passível de inquérito.

5 *Falta de participação*

Ao nível da sala de aula, os professores sentem ter bastante autonomia no seu trabalho. Contudo, como controlar do que acontece lá fora? Podem tomar-se decisões importantes a nível da escola ou do governo, sem que os professores sejam ouvidos ou possam exercer sobre elas qualquer controlo.

Apoio aos professores

Tendo observado como o *stress* se desenvolve e os efeitos que pode ter, torna-se importante considerar as formas de enfrentar este problema. De forma geral, podem adotar-se duas atitudes: tomar medidas para reduzir o número de situações de tensão ou aplicar estratégias que tornem os professores capazes de enfrentar melhor os efeitos do stress. Estas duas abordagens são apresentadas a seguir.

Podem adotar-se muitas atuações destinadas a diminuir a possibilidade de aparecimento de situações de stress, embora – ainda que fosse o desejável - nunca se possam eliminar completamente. Essas principais atuações podem ser agrupadas em três grandes categorias:

1 *Pessoais*

A resposta pessoal é a forma mais provável de reação ao stress; implica que os professores solucionem os seus próprios problemas, quer aprendendo a enfrentá-los, quer aumentando a sua competência profissional.

Aprender a enfrentar os problemas, implica desenvolver outros interesses ou passatempos, trocar impressões com amigos, colegas ou conhecidos, mas também criar distância em relação ao trabalho. Por seu lado, o aumento da competência profissional pode ajudar, tanto a aceitar pequenas mudanças administrativas, como aprender a dizer “não”. A aquisição desta competência é facilitada quando a escola assume a responsabilidade de proporcionar algumas possibilidades de formação em serviço.

2 Intepessoais

O professor deve ser capaz de falar com outros profissionais sobre as suas preocupações sem se sentir ameaçado ou diminuído. O desenvolvimento do trabalho em equipa pode também ajudar a apoiar os professores de uma escola, desde que suscite sentimentos de respeito e confiança mútuos. Neste caso, as reuniões de equipa podem centrar-se na resolução de problemas, permitindo partilhar dificuldades e examinar diversas possibilidades de solução.

3 Organizacionais

Esta forma de apoio é intencionalmente organizada pela escola a fim de diminuir os possíveis efeitos do stress. Pode ser designada por “Sistema Estruturado de Apoio”. É o aspeto que vamos apresentar a seguir.

Sistemas estruturados de apoio escolar

É talvez prudente admitir que um clima de trabalho em equipa promovido através da partilha de conhecimentos e experiências, não acontece sem um esforço deliberado por parte dos órgãos de gestão da escola. Tem de ser feito para que aconteça. Do mesmo modo, a forma como os professores se relacionam entre si é um fator determinante dos sistemas de apoio nas escolas, facilitando um clima que encoraja os colegas a partilhar as suas preocupações em vez de as guardar para si próprios.

Podem indicar-se pelo menos, três formas de organizar sistemas de apoio:

- Uma escola pode decidir funcionar por equipas, organizadas quer pela proximidade das salas de aula, quer pela afinidade das matérias curriculares. Recorre-se então a um programa de assistência a aulas, de intercâmbio entre professores ou de debates a partir de vídeos, para criar um clima de confiança que facilite a discussão de aspetos suscetíveis de levantar dificuldades.
- Pode constituir-se na escola um grupo voluntário de “autoapoio”. Este grupo identifica os aspetos a ser discutidos e decide que cada membro do grupo exponha rotativamente um aspeto da vida da escola que lhe interesse particularmente.
- Uma solução mais formal consiste no “grupo encarregue da resolução de problemas”. Este grupo disporá de linhas de orientação cuidadosamente definidas para que a discussão dos problemas de cada criança permita simultaneamente dar apoio à criança e a cada professor. O grupo observa a incidência dos problemas da criança, com quem ocorrem mais frequentemente, quais os professores que se dão bem com ela, como vê a criança o seu problema e depois, enquanto grupo e em conjunto, decide o que deve ser feito. As ações decididas são analisadas depois de decorrido um determinado período de tempo previamente acordado, e todo o grupo se volta a reunir para decidir o que fazer em seguida.

*in UNESCO (1996), *Conjunto de materiais para a formação de professores. Necessidades especiais na sala de aula*, Lisboa: UNESCO/IIE, pp. 77 a 81.



ATIVIDADE 5 - OUVIR AS DIFERENTES VOZES*

Um dos aspetos mais importantes das escolas que conseguem encontrar respostas adequadas para todos os seus alunos é a qualidade das relações humanas. De facto, cada comunidade educativa não é mais do que um conjunto de pessoas, as quais constituem como que um mosaico muito complexo de diferentes perspetivas e visões sobre as próprias finalidades da educação.

Para olhar a Escola como um Todo é necessário conhecer todas essas perspetivas e incorporá-las, como condição essencial para construir sentidos e propósitos comuns. Conseguir que todas as pessoas sintam a escola como sua e, assim, se sintam dispostas a contribuir para a sua melhoria, implica *dar voz às diferentes vozes* e, particularmente às denominadas 'vozes escondidas', nomeadamente daqueles alunos que enfrentam barreiras à sua participação e aprendizagem.

Usar estas vozes e analisá-las em conjunto, esforçando-se por encontrar formas de ultrapassar estas barreiras, constitui uma força propulsora para o desenvolvimento das escolas. Para tal, é necessário desenvolver estratégias que permitam que todas as pessoas da escola se possam expressar e que assegurem que todas sejam efetivamente ouvidas. Algumas das melhores formas de consegui-lo passam por:

- recolher as opiniões dos alunos sobre as aulas/atividades de aprendizagem e usá-las para melhorar o processo de planeamento das práticas;
- constituir grupos de alunos que atuem como *investigadores*, recolhendo dados úteis junto dos seus colegas e em toda a escola, desenvolvendo um trabalho de equipa, apoiado e assumido pela gestão da escola, e cujos resultados sejam utilizados pelos professores e direção nos planos de melhoria e desenvolvimento da escola.

Esta atividade dar-lhe-á, a si e aos seus colegas, uma oportunidade para se 'pôr na pele' de diversos intervenientes da comunidade educativa, defendendo diferentes pontos de vista e pondo em confronto as múltiplas perspetivas existentes. Possibilita, ainda, a construção colaborativa de novas ideias a sugerir à escola, no sentido da adoção de estratégias diversificadas para ouvir as 'vozes escondidas', bem como todas as outras, de uma forma sistemática e apontada para a melhoria das práticas. Poderá, ainda, proporcionar um espaço de planeamento da transposição da estratégia vivenciada para o contexto real da comunidade educativa.

Passo 1. Organize, com os seus colegas um 'jogo de papéis' destinado a dar visibilidade e a trazer ao de cima as diferentes perspetivas existentes na comunidade educativa. Peçam a um aluno, a um professor ou formador ou a um elemento externo à escola que assume o papel de facilitador do debate.

Passo 2. Formem quatro grupos, entregando a cada pessoa um cartão com o papel que irá representar (aluno/a (A); professor/a ou educador/a ou outro agente educativo (P); pai/mãe ou encarregado de educação (EE); elemento da Direção ou outra liderança formal da comunidade educativa (D) ou, simplesmente, pedindo aos participantes que se distribuam, em igual número, por esses quatro grupos.

Passo 3. Em cada um dos pequenos grupos, preparem três perguntas que gostassem que os três restantes grupos respondessem. Formulem uma pergunta para cada um deles.

Passo 4. Disponham as cadeiras em quadrado, voltadas para o centro. Cada grupo deverá sentar-se nas cadeiras correspondentes a um dos lados do quadrado. Antes de iniciar o debate, o facilitador explica as regras do mesmo, pede a cada participante que assuma o seu papel, em função do grupo que representa e indica que, apesar disso, é aceitável que surjam diferentes pontos de vista no interior de cada grupo.

Passo 5. Desenvolvam um debate, a partir das perguntas formuladas, do seguinte modo: o facilitador pede que um dos grupos comece, questionando um dos outros grupos (por exemplo, A pergunta a P). O grupo inquirido, deve responder, através de um ou mais dos seus elementos. A partir da resposta dada os dois grupos poderão, então, debater o ponto focado, se considerarem necessário. Depois de ambos os grupos se terem podido pronunciar, o facilitador poderá ou não achar pertinente alargar esse debate, aceitando pequenas intervenções dos restantes dois grupos. Sempre que o debate estiver sem resolução e após perspetivas divergentes ou convergentes terem sido apresentadas, o facilitador diz 'Congela' e todos se calam para que ele faça uma síntese clarificadora sobre as diferentes perspetivas que foram expressas.

Passo 6. O facilitador passa a palavra ao grupo que foi anteriormente inquirido e pede que este questione um dos outros dois grupos (exemplo, P pergunta a EE) e o debate continua, procedendo-se da mesma forma que no Passo 5. O facilitador deve passar, sucessiva e alternadamente, a palavra a todos os grupos, de modo a que apresentem as suas perguntas aos restantes

três grupos. De cada vez, cada grupo apenas questiona um dos outros grupos, até que as quatro questões de todos os grupos se tenham esgotado.

Passo 7. Sintetizem e registem, em conjunto, as ideias expressas ao longo do debate, fazendo a distinção dos diferentes pontos de vista expressos. Listem, agora, os principais pontos críticos emergentes, que se possam constituir como focos de pesquisa para a continuação do debate ao nível deste grupo e da escola.

Passo 8. Ocupe alguns minutos a refletir, individualmente, sobre o que aconteceu no 'jogo de papéis':

- Como assumi o papel que me foi atribuído? Com que efeitos?
- O que senti ao longo do debate? O que aprendi?
- Qual a utilidade desta atividade para a minha prática/escola?

Passo 9. Partilhem as vossas reflexões individuais, em pequeno grupo. Elaborem duas recomendações à vossa escola sobre procedimentos práticos para ouvir as 'vozes escondidas', de modo a dar visibilidade e boa utilização aos diferentes pontos de vista e preocupações dos alunos em relação à sua presença, participação e sucesso. Em seguida, façam o mesmo relativamente ao modo como se podem ouvir as diferentes vozes existentes na comunidade educativa, nomeadamente como trazer as vozes dos pais, ou de outros elementos da comunidade educativa, para o debate.

Passo 10. Apresentem as vossas recomendações ao grande grupo e combinem uma maneira de fazê-las chegar a toda a escola.

Reflexão pessoal / questões para avaliação:

- Que estratégias posso desenvolver para ouvir de forma mais sistemática as vozes dos alunos, usando-as para aperfeiçoar a minha prática e o trabalho com cada turma?
- Como dar nova voz aos pais/encarregados de educação, como colaboradores na tarefa educativa?

*Atividade inspirada numa estratégia desenvolvida por Susana Gonçalves no âmbito da ação de formação b-learning coordenada pelo ACIDI/IP Aprender e Cooperar na Diversidade. Liderança e colaboração na comunidade educativa.



ATIVIDADE 6 – ANÁLISE DAS PRÁTICAS DE SALA DE AULA

Em muitos projetos visando a melhoria das escolas, tem-se proposto a introdução de inovações pedagógicas específicas, tais como novos currículos ou manuais escolares diferentes, procurando aumentar a capacidade de cada escola em lidar com a mudança. Reconhece-se, contudo, que essas iniciativas não conduzem necessariamente a modificações das práticas de sala de aula.

Uma das razões apontadas em inúmeras escolas como sendo de capital importância para o sucesso das tentativas de aperfeiçoamento das práticas pedagógicas tem a ver com a possibilidade de os professores poderem ver os colegas em ação. É mediante a partilha de experiências que os professores se podem ajudar uns aos outros, a exprimir dúvidas e aprendizagens, a articular estratégias e intervenções.

Para melhorar a prática, é importante, pois, observar o modo como os colegas dão as suas aulas. Essa observação terá de focalizar-se nos *detalhes* das suas práticas.

Por exemplo:

- Os *materiais* que utilizam.
- O modo como, inicialmente, *se apresenta o que vai ser trabalhado na aula*.
- *Se fazem frequentemente perguntas, e de que modo as fazem*.
- *Se encorajam as trocas de sugestões e de apoio entre os alunos*.
- *Se recorrem ao trabalho em pequenos grupos*.
- *Como felicitam os alunos pelo seu esforço e pelos seus resultados*.
- *De que modo ajudam os alunos a registar e a rever o que aprenderam*.
- *O ambiente da aula, particularmente o modo como os alunos se relacionam entre si*.
- *O apoio que dão aos alunos com alguma dificuldade*.

Esta atividade ajudá-lo-á também a desenvolver a suas capacidades de observação e de debate do seu trabalho com os colegas.

Reservar duas sessões, espaçadas entre si, para desenvolver esta atividade. Ela poderá constituir, ainda, o início de uma oficina para análise das práticas através da observação mútua de aulas.

1ª Sessão

Passo 1. Trabalhando sozinho, faça uma lista daquilo que esperaria ver numa *boa aula*. Depois de alguns minutos, contacte um colega e partilhem as vossas ideias sobre o assunto. Cada um de vós deve escutar atentamente o que o outro diz, para poder expô-lo a outros.

Passo 2. Conjuntamente com o seu parceiro, formem um grupo de trabalho com dois outros pares de colegas. Cada um dos elementos apresentará um curto resumo das ideias expressas pelo seu parceiro. O grupo de trabalho passará então a elaborar um pequeno número (cinco ou seis) de 'indicadores'. Estes serão descrições do que se espera ver *durante uma boa aula*.

Por exemplo:

- Fazem-se perguntas para ajudar os alunos a relacionar o tópico da aula com a sua experiência.
- O professor felicita os alunos pelos seus esforços e resultados.
- Encorajam-se os alunos a falar uns com os outros sobre o seu trabalho.
- Recorre-se a uma grande variedade de métodos pedagógicos.

Note-se que cada indicador se refere apenas a uma característica, e está *expresso no presente do indicativo*. E exprime claramente o que desejamos ver acontecer.

Passo 3. Pratiquem a observação em conjunto com a gravação vídeo de uma aula, apoiando-vos no "Guião para a observação de aulas com recurso ao vídeo", em anexo.

Passo 4. Ainda no vosso grupo de trabalho, planeiem de que modos podem observar uma aula para recolher informações sobre cada um dos indicadores. Que tipo de informações detalhadas é possível recolher? Como nos podemos organizar para realizar as observações?

Passo 5. Trabalhando aos pares, cada professor tem a oportunidade de observar a(s) aula(s) do seu parceiro, orientando-se pelos indicadores. Seleccionem apenas um ou dois indicadores como focos de observação (poderão apoiar-se na “grelha de observação de sala de aula”, aqui proposta). Recordem-se que esta operação não é uma forma de avaliação. É uma maneira de se ajudarem mutuamente a refletir sobre a prática de ensino de cada um e sobre o modo como poderia ser melhorada.

Passo 6. Depois de terem observado as aulas, devem reunir-se em privado para falarem sobre elas. O observador é quem deve iniciar a conversa, com algum comentário positivo e construtivo, tal como:

- Obrigado por me ter deixado observar a sua aula. Gostei dela!
- Gostei do modo como...
- Reparei que o colega...
- Por que é que o colega...
- Já pensou em...
- Alguns professores acham que é útil...

No fim do debate, acordem em alguns objetivos de desenvolvimento a atingir: um ou mais focos de aperfeiçoamento que desejam melhorar nas práticas pedagógicas de cada um de vós, os quais poderão ou não ser comuns.

2ª Sessão

Passo 7. Reúnam, agora, de novo, com o vosso grupo de trabalho inicial, bem como com todos os colegas da oficina de formação. Partilhem e debatam os resultados das experiências realizadas e os objetivos acordados no trabalho em parcerias.

Passo 8. Leiam o texto em anexo “Um quadro de referência para a melhoria do ensino”. Em pequeno ou grande grupo, debatam as linhas de força que mais vos chamaram a atenção, procurando, também, ter em conta as questões que se encontram no final do texto. Estabeleçam um calendário para a reflexão conjunta regular sobre as práticas.

Reflexão pessoal / questões para avaliação:

- Em que medida esta experiência ajudou a analisar os detalhes das práticas e a melhorar a partilha de ideias sobre o ensino e a aprendizagem?
- De que modo poderei prosseguir com este trabalho em parceria, para análise e desenvolvimento das práticas, numa base regular?



Guião para a observação de aulas com recurso ao vídeo

Em muitos domínios de intervenção e em muitas profissões, as oportunidades de partilha de competências através da observação e do debate surgem com muita frequência. Por exemplo, os profissionais da saúde e os músicos têm regularmente a oportunidade de se observarem uns aos outros, o que os encoraja a aprender com os colegas e a debater os detalhes das respetivas técnicas.

Um aspeto importante ainda existente em muitas das nossas organizações escolares é o de muitos professores raramente, ou nunca, terem a oportunidade de observar o modo como os seus colegas lidam com os desafios que quotidianamente lhes são postos pela vivência na sala de aula. É esta tradição de isolamento profissional que, em grande parte, inibe a que se corram os riscos que parecem ser essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais adequadas.

A observação mútua, nomeadamente através do uso de gravações vídeo, pode ajudar os professores a examinar aspetos da sua prática que, de outro modo, poderiam passar despercebidos. O uso de gravações vídeo ajuda a estimular o debate sobre detalhes muito importantes das práticas de sala de aula e tem a vantagem de poder alargar a observação a um maior número de professores. É importante salientar o facto de este método ter de ser introduzido de modo a não ferir suscetibilidades, uma vez que, pelo menos de início, os professores podem ficar nervosos por se gravar o seu trabalho. Uma orientação útil neste caso, é a de que quando se grava uma aula, a gravação deve ser vista em privado pelo professor em questão, para que este decida se deseja, ou não, que ela seja vista pelos colegas.

Lema da Observação:

Só se observa o que se vê, mas só se consegue ver o que se tem em mente

PASSOS DO PROCESSO

1º Apresentação dos indicadores e questões de pesquisa (focos de aperfeiçoamento e observação selecionados no grupo/escola), clarificando alguns deles, se necessário.

2º Introdução ao trabalho em pequeno grupo: o olhar a adotar não deverá ser o do julgamento; não estamos a avaliar o colega que está a ser observado. Importa **evidenciar todos os aspetos interessantes, relacionados com os focos**.

3º Seleção, por cada grupo, **do(s) foco(s) de observação** (2 no máximo).

4º Planeamento em pequeno grupo: como registar? Que estratégia utilizar?

5º Visionamento do filme, com registo individual (podem utilizar a "grelha de observação de sala de aula", anexa).

6º Reflexão em pequeno grupo: o que observámos em relação ao(s) nosso(s) foco(s)? que questões temos para colocar ao professor observado?

7º Apresentação oral de cada pequeno grupo, dirigida ao professor observado, pela positiva:

- Foi interessante...;
- Reparámos que...;
- Naquele momento... fez isto... / e os alunos...;
- observações estas seguidas de questões positivas que ajudem o professor a pensar novas possibilidades:
- Será que...?;
- Como é que poderia...?

8º Apresentação de entrevista filmada ao professor observado (caso exista).

9º Este toma a palavra, para esclarecer alguns aspetos (que não foram ainda respondidos, caso a entrevista filmada se tenha realizado) e acrescenta, se o desejar, algum comentário/reflexão.

Reflexão pessoal:

- O que funcionou, e o que não funcionou para mim, quando observei?
- Como posso utilizar esta estratégia numa base regular?

Grelha de observação de sala de aula

Agrupamento/ Escola: _____

Disciplina: _____ Ano: _____ Turma: _____

Data: ____/____/____

Foco da observação (indicador/ questão):	
Estratégia de observação:	
Aspetos relevantes observados:	Outras observações:
Sugestões/ questões a fazer ao professor observado, relacionadas com o foco de observação:	

Os observador(es):



Reflexão conjunta após a observação:

Parceria:

Grupo:

Data: _____.



Um Quadro de Referência para a Melhoria do Ensino

(adaptado de Ainscow, 1999)



Dimensão 1: Estratégias de ensino

- *Utilização de perguntas.* O acompanhamento realizado nas escolas sugere que o uso apropriado de perguntas durante as aulas ajuda a promover a participação ativa do alunos de uma turma. Os aspetos a considerar são: a formulação de perguntas adequadas a cada indivíduo em particular; o uso de ajudas adicionais para ajudar a raciocinar, se e quando necessário; e o dar aos alunos tempo para formularem as suas respostas. As decisões referentes a estes aspetos têm de ser tomadas muitas vezes durante uma mesma sessão, e requerem uma rápida avaliação do que poderá revelar-se apropriado, baseada num profundo conhecimento de cada uma das crianças e em observações das suas respostas durante as aulas.
- *Avaliação formativa.* A monitorização das reações de cada aluno da turma destinada a tomar essas decisões instantâneas, parece constituir um meio importante de adaptar o plano geral da aula às necessidades individuais desses alunos. A investigação por nós feita sugere que isso envolve um processo de improvisação, ou de "planeamento em ação", efetuado a um nível em grande parte intuitivo, à medida que o professor observa a reação dos alunos e tenta tê-la em conta ao prosseguir com a aula.
- *Planeamento em ação.* É na avaliação da reação dos alunos que os professores baseiam as muitas decisões que têm que tomar no decurso das aulas, não sendo as menos importantes as que se relacionam com o ritmo e a direção das atividades. Um ritmo vivo, que mantenha as crianças concentradas, parece ser certamente importante. É também necessário saber quando se deve passar a outra atividade e como encorajar um certo grau de "incerteza", de modo a que as crianças pensem nas suas próprias respostas enquanto antecipam as dos seus colegas.

Dimensão 2: Apoio à aprendizagem

- *Preparação para a participação.* O apoio adicional fornecido fora das aulas às crianças, sempre que possível com a ajuda de membros das respetivas famílias, prepara-as para a participação além de reforçar o que tenham aprendido. Algumas das crianças podem precisar desse apoio para as ajudar a acompanharem os colegas. Isto pode ser encorajado mediante o estabelecimento de relações consistentes de colaboração e apoio casa-escola.
- *Colaboração entre os alunos.* A utilização do potencial dos alunos como recurso de que podem dispor mutuamente parece constituir uma poderosa estratégia de apoio à aprendizagem de todos eles. Uma característica notável das aulas em que a participação é encorajada é o facto de se pedir aos alunos para "pensarem em voz alta", o que por vezes se verifica com toda a turma, em resposta às perguntas hábeis do professor, ou com os colegas do grupo, em situações de trabalho em grupos bem orientado.
- *Trabalho conjunto entre adultos.* O trabalho em equipa é particularmente importante quando há mais do que um adulto a atuar na mesma aula. As práticas eficazes, quer nelas intervenham professores de apoio ou outros assistentes, parecem associar-se a um empenhamento conjunto em planear e tornar bem sucedida a aula, o que assegura que cada um dos professores compreende quais são os objetivos e qual o papel que assumem nela.

Dimensão 3: Estratégias de desenvolvimento dos professores

- *Análise das práticas existentes.* A experiência adquirida no projeto indica ser frequente as práticas existentes numa escola constituírem uma boa base para o aperfeiçoamento. A análise dessas práticas, mediante a observação sistemática e dando

particular atenção aos detalhes de estratégias muitas vezes não articuladas e às dificuldades sentidas pelos alunos, permite que os professores reconheçam fatores passíveis de correção, para se ultrapassarem barreiras que se oponham à participação.

- *Elaboração de uma linguagem detalhada para debater as práticas.* Sem a elaboração de uma linguagem pedagógica apropriada, os professores, especialmente os mais experientes, acham difícil definir o que já fazem e determinar de que modo poderiam modificar as práticas que adotam. Por conseguinte, é necessário criar oportunidades que encorajem a elaboração de uma linguagem capaz de descrever as alterações a introduzir para que as suas práticas se tornem inclusivas.
- *Recurso a parcerias que encorajem a experimentação e a reflexão.* Houve fortes provas de que a colaboração entre professores que inclua o planeamento de oportunidades de observar as práticas adotadas na aula e de poder 'aprender com os colegas' pode revelar-se um meio poderoso de estimular o aperfeiçoamento profissional. Em algumas escolas do projeto, os professores verificaram ser também útil considerar os alunos como 'parceiros', convidando-os a comentar o modo como o ensino-aprendizagem é promovido e a sugerirem maneiras de o melhorar.

Sugere-se que se use este Quadro de referência como base de um debate inicial sobre os métodos adotados na escola, para a promoção da melhoria do ensino. Poder-se-á pedir aos professores que analisem as práticas existentes à luz das três dimensões acima apresentadas, focalizando-se em questões como as seguintes:

- Realizamos debates regulares sobre os pormenores das nossas estratégias de ensino?
- Como poderemos dar mais atenção a essas reflexões conjuntas?
- Existem recursos para apoio à aprendizagem que possamos utilizar mais eficazmente?
- De que modo poderemos trabalhar em conjunto para utilizarmos melhor esses recursos?
- Proporcionamos a todos os colegas a oportunidade de observarem as práticas de sala de aula?
- Desenvolvemos uma linguagem comum que nos permita partilhar ideias sobre o ensino e a aprendizagem?

O recurso à pesquisa colaborativa, envolvendo os professores de diversas escolas, ajudará a desenvolver e a aprofundar este quadro de referência.



ATIVIDADE 7 – PLANEAMENTO DE ESTRATÉGIAS PARA A MELHORIA DA ESCOLA

O trabalho de cada professor é muito influenciado pela organização geral da sua escola. Quando a escola/agrupamento é bem gerida, pelo/a diretor/a e restantes lideranças que apoiam o pessoal educativo, é muito mais fácil para os professores darem o seu melhor. O ambiente geral que se vive na escola é particularmente importante. As escolas mais bem sucedidas são locais onde os professores e restantes agentes educativos, os alunos e os pais têm um bom relacionamento e partilham objetivos comuns. É, pois, importante analisar o modo como a escola/agrupamento funciona, para decidir quais as áreas que devem ser melhoradas.

Esta atividade ajudá-lo-á, a si e aos seus colegas, a analisar a organização da escola/agrupamento, com vista à elaboração de um plano de ação. É adequada ao trabalho no interior de uma escola, mas será ainda mais efetiva se envolver elementos das equipas de coordenação de diferentes escolas/do agrupamento. Centrar-se-á nas seguintes áreas:

- Relações entre professores, alunos e pais;
- Utilização dos recursos disponíveis no apoio à aprendizagem;
- Formas de abordar e ultrapassar as dificuldades;
- Políticas adotadas para orientar a prática pedagógica;
- Formação dos agentes educativos.

Passo 1. Trabalhando conjuntamente com um grupo de colegas (cinco ou seis), debatam os “indicadores de inclusão” (ver: Quadro 1, no Capítulo 2 do Guia).

Tal como podem ler no Guia, estes indicadores resultam de uma investigação efetuada em muitos países, e baseiam-se em descrições operacionais sobre processos e práticas que as escolas orientadas por princípios de inclusão são capazes de levar a cabo na tarefa de ajudar todos os alunos a participar e aprender com sucesso.

À medida que vão debatendo os indicadores, devem considerar as seguintes questões:

- Na nossa perspetiva, são estas as características de uma escola bem sucedida, que tem como principal meta ajudar todos os alunos a participar e aprender com sucesso, incluindo aqueles em risco de serem marginalizados ou excluídos?
- Que outras características podemos acrescentar?

Passo 2. Nos mesmos grupos, ou em novos grupos por escola, devem agora analisar a situação da vossa própria escola, tendo como referência as questões debatidas anteriormente, em particular:

- Quais são os pontos fortes da minha/nossa escola?
- Que áreas da escola têm que ser melhoradas?

Passo 3. Elaborem um plano de ação para o desenvolvimento da vossa escola (grelha em anexo). Este plano deverá incluir:

1. **Objetivos:** as alterações que queremos introduzir dentro de um período de seis meses a um ano.
2. **Estratégias:** os métodos que pretendemos utilizar para conseguir introduzir/concretizar essas alterações.
3. **Critérios de sucesso:** os meios mediante os quais a implementação da ação será avaliada.

Passo 4. Cada grupo apresenta aos restantes elementos o seu plano de ação. Os planos de ação devem ser debatidos, para que se acorde numa via a seguir em que se faça bom uso de todas as sugestões apresentadas.

Passo 5. Leia individualmente o texto em anexo, intitulado “O planeamento mantém a inovação em movimento”. Debata-o com os seus colegas, tendo em conta as seguintes questões:

- Como levar os nossos planos de ação ao conhecimento dos restantes elementos da escola/agrupamento?
- Como fazer com que todos tenham a oportunidade de se envolver nas diferentes etapas de planeamento, implementação e avaliação?

Reflexão pessoal / questões para avaliação:

- Qual o aspeto desta atividade que mais despertou o meu interesse?
- Como posso ajudar a pôr em prática o plano de ação delineado?

Desenvolvendo um plano de ação
O que queremos atingir/realizar (metas) até _____?

(definir um período preciso de tempo, entre seis meses e um ano)

Descrição de uma prática inovadora e exequível

O que esperamos que mude como resultado do desenvolvimento desta prática?

- Quais as pessoas que precisamos de envolver?

- Como vamos envolvê-las?

- Que tipo de recursos teremos de mobilizar?

- Quais as etapas que devem ser estabelecidas?

- Como garantir apoio?

- Como demonstraremos os nossos progressos?



O Planeamento mantém a inovação em movimento

(adaptado de Ainscow, 1999)

A qualidade do planeamento é um fator crucial para o sucesso da implementação de qualquer inovação. Todos os que participam num dado empreendimento precisam de se orientar na tarefa a que meteram ombros. Contudo, a investigação sugere serem importantes, para o sucesso das inovações, vários aspetos mais específicos do planeamento.

Em primeiro lugar, os planos têm que estar fortemente associados a uma visão clara daquilo que se pretende atingir com uma dada inovação. Neste sentido, é importante que as mudanças propostas estejam em consonância com as crenças e os valores gerais dos que nelas estejam diretamente implicados. No caso de uma escola, por exemplo, isto significa que a sua missão principal se deve relacionar explicitamente com o plano de melhoria. Então a escola pode desenvolver-se de um modo compatível com os seus valores, e todas as mudanças que se introduzam aperfeiçoam as práticas e, simultaneamente, reforçam as opiniões que aí existem sobre a educação.

Em segundo lugar, o processo de planeamento é, pelo menos, tão importante como ter um plano. Na realidade, alguns argumentariam que o essencial é o planeamento, não o plano. Por outro lado, outros poderão sustentar que o plano deve ser um subproduto do processo de planeamento. Coloque-se a tónica onde se colocar, a mensagem é bastante clara: os meios usados na elaboração dos planos são absolutamente vitais. Especificamente, é imperioso que participem neles todos os que potencialmente possam contribuir para eles, que as diferenças sejam explicitadas e as medidas a tomar identificadas e objeto de consenso. Este último ponto é especialmente significativo. Um plano de aperfeiçoamento tem que poder entrar em ação. Os planos devem ser julgados, não tanto em termos do modo como os objetivos a atingir se articulam entre si, mas antes pela sua capacidade de conduzir à ação. Os planos e o planeamento devem fazer as coisas acontecer.

Em terceiro lugar, os planos têm que ser conhecidos por todos os que provavelmente participarão na sua implementação. Este ponto relaciona-se, em parte, com o que se acaba de dizer. Se o processo de planeamento decorrer com a colaboração e a participação de todos, será mais provável que os intervenientes saibam o que se passa, bem como o porquê e o como isso se passa.

Embora a colaboração e a participação sejam importantes, é também necessário manter todos a par dos progressos conseguidos. As pessoas têm que saber não só qual é o plano, mas também se têm estado a trabalhar bem no sentido de se atingirem os objetivos que se acordou alcançar. Por esta razão, será necessário proceder-se a verificações do progresso de vários tipos, de modo a medir-se a taxa de implementação e o sucesso do plano. A experiência sugere a utilidade de as verificações do progresso poderem:

- atribuir a alguém a responsabilidade de se assegurar de que as verificações são efetuadas;
- rever os progressos feitos em reuniões de equipas, especialmente ao dar-se o passo seguinte ou ao serem tomadas decisões sobre a direção a dar às medidas futuras;
- decidir o que constitui prova de progresso, em comparação com os critérios de sucesso;
- encontrar métodos expeditos de obter provas em diferentes fontes;
- registar as evidências e as conclusões, para uso posterior.

Por último, é importante reconhecer-se que nenhum plano permite prever inicialmente todas as eventualidades. Por conseguinte, à medida que as verificações do progresso vão sendo feitas, é necessário proceder-se a ajustes para garantir a manutenção do avanço conseguido. É preciso atualizar os planos, para os manter sintonizados com o presente; se tal não for feito, eles podem tornar-se obsoletos e irrelevantes. Neste sentido, os planos têm que continuar a evoluir. Consequentemente, o planeamento é um processo contínuo, e não se confina a uma atividade finalizada uma vez por todas. É o planeamento que mantém a inovação em movimento.

Resumindo, o aperfeiçoamento tem, pois, que ser visto como um processo em que participam todos os interessados, que mantém todos informados das intenções e das medidas tomadas, e que evolui, pois os planos iniciais têm que ser reformulados para se adaptarem às novas circunstâncias.

Depois de um período de tempo previamente acordado, proceder-se-á a uma nova revisão, para se avaliarem os progressos alcançados. De novo se podem coligir dados relacionados com os 'indicadores de inclusão', para se poderem fazer comparações. Nesta altura, é importante que os resultados obtidos neste processo de avaliação sejam disseminados por toda a comunidade.

de escolar, tão amplamente quanto possível. Estudos efetuados sobre inovações escolares põem em relevo a importância de se dispor de redes de comunicação eficientes. Em particular, apontam para a importância de todo o pessoal estar a par dos progressos conseguidos em atividades e decisões que exijam que eles tomem certas medidas. Parece, de facto, que seja qual for o número de boas ideias que se tenha, elas não resolvem, por si só, o ubíquo problema de uma deficiente comunicação no ambiente agitado das escolas.

Uma vez que mudar é, por natureza, uma experiência muito pessoal, e dado que as escolas são formadas por numerosos indivíduos e grupos que estão a passar por experiências diferentes (para eles), uma só exposição não irá tranquilizar nem elucidar as pessoas sobre o significado da inovação. Um facto fulcral, verificado em toda a mudança social, é o de as pessoas interpretarem ou compreenderem sempre mal pelo menos algum aspeto do objetivo, ou da execução, de algo que para elas é novo.

Por conseguinte, para se coordenarem com sucesso as inovações em contextos escolares, é essencial esforçarmo-nos muito por comunicar. Estudos da teoria da mudança indicam serem de grande importância, como chave para o sucesso, as interações pessoais frequentes. Parece que uns dos requisitos para o sucesso de uma inovação em curso são os diálogos sobre os aspetos específicos dessa inovação. Os problemas são identificados na medida em que as informações fornecidas forem exatas. Assim, cada pessoa deve expor o seu ponto de vista e as suas preocupações.

Considerando um ciclo de desenvolvimento da escola, na última etapa definem-se as medidas que é necessário tomar no futuro (se algumas houver). Essas medidas podem, evidentemente, incluir futuros ciclos de desenvolvimento.



ATIVIDADE 8 – COMO LIDAR COM A MUDANÇA

Ao analisar os diferentes aspetos da sua prática pedagógica e da organização da escola, identificará algumas áreas que precisam de mudar. Infelizmente, modificar os dispositivos organizacionais e as práticas adotadas é muitas vezes difícil e uma das dificuldades a não menosprezar prende-se com o facto de todos estarem muito ocupados com o seu trabalho. Assim sendo, afigura-se fundamental que os professores e seus parceiros se tornem expeditos em lidar com a mudança.

Esta atividade ajudá-lo-á a refletir sobre a mudança e o que esta implica. Focaliza-se nos seguintes aspetos:

- Planeamento de estratégias
- Enfrentar as dificuldades
- Apoiar todos os intervenientes
- Monitorizar os progressos.

O facilitador, deverá reservar um momento da atividade para propor ao grupo o *material de estudo*, em anexo. Na sequência da atividade de quebra-gelo, será útil apresentar um resumo da primeira parte desse texto, referente à natureza da mudança.

Passo 1. (jogo de quebra-gelo) Formem uma roda, de pé. Vire-se de frente para um colega que esteja ao seu lado. Observem-se atentamente. Virem-se de costas e mudem um aspeto na vossa aparência. Virem-se, de novo, de frente um para o outro. Cada um irá identificar, agora, o que o colega mudou. Repitam estas etapas algumas vezes, até que se comece a sentir dificuldade em mudar. Sentados em roda, partilhem como foi a experiência pessoal de mudança.

Passo 2. Redija algumas notas sobre uma mudança verificada no seu trabalho. Poderá ser sobre uma modificação da organização (por exemplo: a introdução de um novo horário); uma alteração do currículo (por exemplo, novos manuais escolares); ou uma modificação do estilo de ensino (por exemplo, o recurso a trabalhos em grupo). Poderá ser uma mudança bem sucedida ou mal sucedida. Tente responder às seguintes perguntas:

- Quem propôs a mudança?
- Com que intenção?
- O que é que, de facto, aconteceu?

Passo 3. Formem grupos de quatro ou cinco elementos e partilhem as mudanças vivenciadas.

Passo 4. No mesmo grupo, selecionem um desses processos de mudança e tentem aprofundá-lo, identificando os fatores que conduziram (ou poderiam ter conduzido) ao sucesso da mudança. Preparem, ainda, um relatório com duas recomendações que fazem aos professores que desejem mudar ou desenvolver alguns aspetos da sua prática.

Passo 5. Apresentem os vossos relatórios aos outros colegas, e debatam conjuntamente as suas implicações.

Reflexão pessoal / questões para avaliação:

- O que aprendi com esta experiência?
- Em que sentido me ajudou nos esforços de desenvolvimento da minha prática?

Compreender a mudança

(Ainscow, 1999)

Alguns professores estão mais conscientes do que outros da importância do seu aperfeiçoamento profissional. Abordam o seu trabalho com um espírito crítico, procurando explorar novas possibilidades e novas maneiras de ensinar que melhorem a prática que adotam. De igual modo, algumas escolas são melhores do que outras em criar uma atmosfera que encoraje o aperfeiçoamento profissional dos professores.

Portanto, ao considerarem-se modos de melhorar o ensino, as atitudes das pessoas e o ambiente existente na escola são fatores importantes. Nesta secção, examinamos com algum detalhe estas questões, para o ajudar a compreender melhor o que uma mudança pessoal envolve, bem como as implicações das tentativas de inovar em colaboração com os colegas. Para o fazermos, pedir-lhe-emos que recorra à sua própria experiência para compreender melhor a natureza da mudança no ensino, as condições que parecem dificultá-la ou facilitá-la, e algumas estratégias que poderá achar úteis.

A natureza da mudança

Para compreender melhor a natureza da mudança, é útil refletir sobre a sua própria experiência. Pense numa qualquer tentativa feita para introduzir uma nova maneira de trabalhar na sua escola ou na sua aula. Como é que a coisa se passou? Resultou? Quanto tempo levou? Houve alguns aspetos mais bem sucedidos do que outros? Depois, pense no modo como reagiu a uma mudança sugerida (ou imposta) por alguém. Como é que isso se passou? Como reagiu? Como se sentiu?

Ao refletirmos sobre a nossa experiência de tentativas de introdução de novas ideias, ou de novas maneiras de trabalhar nas escolas, ocorrem-nos alguns pensamentos:

- a mudança diz realmente respeito à aprendizagem
- a mudança é um processo, não um acontecimento
- as mudanças levam o seu tempo
- as mudanças podem gerar confusão
- a mudança pode magoar as pessoas

Consideremos estas questões mais pormenorizadamente:

A mudança diz realmente respeito à aprendizagem: A mudança diz essencialmente respeito a aprender novas maneiras de pensar e de agir. Se aceitarmos esta premissa, ela abre-nos uma via de inquérito muito útil. Sugere que ao procurarmos compreender como lidar com a mudança, só ou com colegas, podemos ter algumas ideias úteis ao considerarmos aquilo que já conhecemos sobre o ensino. Quais são as circunstâncias que ajudam as pessoas a aprender? Sejam elas quais forem (e tratá-las-emos mais detalhadamente mais tarde), é provável que elas se revelem úteis aos professores que tentem melhorar o ensino nas escolas. A aceitação de que as mudanças dizem realmente respeito a uma aprendizagem tem uma outra implicação significativa. Significa que as escolas deveriam ser locais em que os professores aprendem com a sua experiência, do mesmo modo que pretendem que os alunos aprendam com as tarefas e as atividades a que se dedicam. Iríamos mesmo mais longe, sugerindo que os professores que se consideram como aprendizes nas aulas têm uma maior probabilidade de serem mais bem sucedidos ao procurarem facilitar a aprendizagem dos seus alunos. A sensibilidade que adquirem ao refletirem sobre as suas próprias tentativas de aprender novos conceitos ou novas maneiras de atuar irá influenciar o modo como lidam com as crianças nas aulas. Por conseguinte, ao considerar áreas do ensino que deseje melhorar, ou novas abordagens que gostaria de tentar, lembre-se de que também está a aprender. Procure munir-se das condições de sucesso na aprendizagem que pretende melhorar para os seus alunos, e não só será um professor mais bem sucedido como também verificará poder obter com esse processo grande satisfação pessoal. Além disso, se estiver entusiasmado e estiver motivado, isso também se transmitirá aos alunos.

A mudança é um processo, não um acontecimento: Quando se fala de introduzir mudanças significativas, envolvendo a adoção de novas maneiras de pensar e de modos diferentes de agir na aula, é importante reconhecer que isso é geralmente um processo, não um acontecimento isolado. Ideias fundamentais não se modificam de um momento para o outro, nem se adotam novos métodos num abrir e fechar de olhos. O que acontece é haver uma sequência de modificações ou de ações. De novo, poder-lhe-á ser útil pensar em mudanças em que tenha tomado parte. Certamente que se recorda de acontecimentos particula-



res, ou talvez da reunião inicialmente feita para debater o que se iria passar, ou a sua primeira tentativa de usar alguns novos materiais na aula. Contudo, é provável que para compreender bem a natureza do novo método e para adquirir proficiência na sua execução tenha passado por um período de tentativa e erro, possivelmente de confusão, de dificuldade e de uma ocasional exultação. Quando a mudança é bem sucedida, o processo faz gradualmente surgir um sentimento de maior confiança e de aceitação pessoal. Com o tempo, acaba por interiorizar a prática e os seus princípios, ligados e integrados em outros aspetos do modo como pensa e age.

As mudanças levam o seu tempo: A aceitação do facto de as mudanças significativas no ensino constituírem um processo conduz-nos à questão seguinte. Por ser um processo, as mudanças só se verificam com o decorrer do tempo. Por conseguinte, ao tentarmos ser bem sucedidos em lidar com elas, temos que ter consciência da importância do tempo, especialmente em termos de:

- ser necessário ter tempo para apreender novas ideias e adquirir novas capacidades.
- ser necessário reconhecer que o processo de interiorizar novas maneiras de agir requer o seu tempo.

Nas escolas, é demasiado frequente esperar-se que os professores possam mudar da noite para o dia: "A partir de segunda-feira, começaremos a utilizar o novo esquema na disciplina de matemática", ou "Em setembro, as aulas passarão a ter indivíduos de diferentes idades". A pressão de escalas cronológicas irrealistas pode provocar *stress*, ansiedade e reações negativas àquilo que é proposto. Pode também significar haver pouca ou nenhuma oportunidade para se perceber melhor a importância da inovação proposta. Provas obtidas em psicologia social sugerem que, para que organizações complexas, tais como as escolas, passem a adotar uma nova maneira de agir podem ser necessários de três a cinco anos. E, no entanto, é muito frequente os períodos concedidos para a introdução das inovações serem muito mais curtos. Temos também tendência para piorar as coisas, ao exigir aos professores que implementem várias novas iniciativas ao mesmo tempo.

As mudanças podem gerar confusão: Os manuais sobre gestão de escolas dão, por vezes, a impressão de que as mudanças são um processo racional em que basta seguir uma série de retângulos colocados ao longo de um fluxograma lógico. Estabeleça o que pretende fazer, como se propõe fazê-lo, etc. Parece que tudo é muito simples, e, de facto, a elaboração de um quadro de planeamento pode revelar-se útil. Todavia, não podemos perder de vista é que a realização do processo moroso daquilo a que chamamos mudança é, na prática, frequentemente confusa. Ao procurarem relacionar novas ideias e maneiras de agir com a sua experiência, as suas preferências e os seus preconceitos pessoais, as pessoas podem sentir-se desadaptadas, adaptadas, ou até mesmo converterem-se totalmente a uma forma mais aceitável. Por conseguinte, o que inicialmente se pretendia, apesar de ter sido apresentado de uma forma lógica e racional, pode passar a significar algo de totalmente diferente quando adotado por outras pessoas.

A mudança pode magoar as pessoas: A questão final de que desejamos tratar ao expor a natureza da mudança nas escolas tem a ver com o seu efeito sobre as pessoas. De um modo geral, os seres humanos preferem continuar como estão. As mudanças implicam correr riscos, portanto porquê nos preocuparmos se as pudermos evitar; é muito mais seguro continuar como se está. Além disso, quando se adota uma coisa nova é frequente ter-se que rejeitar qualquer outra coisa, o que pode ser doloroso. Pedir-se às pessoas que mudem de ideias, o que possivelmente exige que elas rejeitem aspetos da sua prática anterior, pode provocar danos consideráveis.

Barreiras à mudança

Para se adotar uma nova maneira de agir, é necessário compreender razoavelmente o que isso implica. Sem o fazer, o empenhamento será provavelmente limitado, e as tentativas feitas para o conseguir serão frequentemente, na melhor das hipóteses, deficientes. Os professores têm tendência a pretender estar a fazer alguma coisa quando, na realidade, não estão. Acresce ser necessário ter alguma coragem profissional para reconhecer perante colegas que não se está, realmente, a compreender. Assim acontece, por exemplo, quando o diretor expõe uma proposta numa reunião do pessoal: "Isto é o que sugiro, pelas seguintes razões, etc. Toda a gente compreendeu? Está tudo claro? Nesta altura, há professores que acham difícil exprimir as suas preocupações ou explicar porque não compreendem. Por conseguinte, a reunião prossegue, apesar de, pelo menos alguns dos professores, estarem longe de compreender bem o que é que a proposta implica realmente. Os que na escola dirigem ou coordenam os progressos podem, devido ao seu entusiasmo, tornar inadvertidamente pior este problema de falta de compreensão. Apesar de eles próprios terem passado muito tempo a refletir sobre as novas ideias, a planeá-las e a experimentá-las, e desejarem partilhá-las com os colegas, podem impor a estes um ritmo que pouca oportunidade lhes dá de as compreenderem. O seu entusiasmo pode levá-los a serem insensíveis às necessidades dos seus colegas como pessoas que estão a aprender.

Pode, evidentemente, acontecer que compreenda o que precisa de ser alterado, mas não se sentir com competência para introduzir as necessárias alterações. De facto, esse sentimento pode estar correto: pode não possuir as qualificações exigidas para isso. Mais uma vez, o entusiasmo e o empenhamento dos outros pode causar dificuldades e possivelmente *stress*. Pode ser-lhe muito desconfortável saber que os seus colegas conseguem fazer coisas que sabe estarem para além da sua atual competência. Este desconforto tornar-se-á pior se, no seu desejo de progredirem, eles se empenharem (e a si) em seguir um ritmo de implementação que não lhe permita desenvolver as suas capacidades. Isto acontece principalmente em escolas em que não exista tradição de debater as técnicas de ensino, nem facilidade de colaboração entre os professores, ao tentarem introduzir novas maneiras de agir. Infelizmente, acontece haver muitos professores que fazem toda a sua carreira sem nunca terem oportunidade de observarem o modo como os outros organizam o seu modo de orientar as coisas nas suas aulas. Os modelos de ensino que adotam resultam da sua própria experiência como alunos e dos esforços de tentativa e erro levados a cabo ao longo dos anos. Se bem que não desejemos subestimar o valor da aprendizagem por tentativa e erro (na realidade, parte da nossa estratégia é encorajar os professores a aprenderem com a sua própria experiência), também sabemos o que se pode aprender observando os outros a ensinar e trabalhando em colaboração com os colegas.

Temos também que reconhecer que, por vezes, as barreiras mais importantes que se opõem ao aperfeiçoamento são as que erigimos no nosso próprio espírito. Como parte do projeto da UNESCO, pedimos por vezes às pessoas que preenchessem espaços, correspondentes a blocos, no desenho de um muro de pedra, expondo neles o que lhes parecia interferir com o seu progresso no sentido de atingirem os seus objetivos profissionais. Frequentemente, as pessoas escreviam listas de razões que não estavam no seu controlo, especialmente razões relacionadas com as atitudes e os comportamentos dos seus colegas. Pedimos-lhes insistentemente que considerassem os obstáculos que eles próprios criavam devido às suas atitudes e aos seus comportamentos, o que muito frequentemente as levava a reconhecer terem preenchido alguns espaços na parede que poderiam ser removidos.

Dito isto, é evidente que o ensino se processa num complexo ambiente social, e que há, de facto, intrusão de outras pessoas ao tentarmos melhorar o nosso trabalho de professores. A este respeito, um erro comum é o de personalizar as dificuldades, sugerindo que quem resiste e dificulta a mudança é um dado indivíduo (ou grupo de indivíduos). Insistimos para que fuja à tentação de adotar este ponto de vista. Uma vez que se considere alguém como constituindo “o problema”, torna-se muito difícil contar com o seu apoio e o seu empenhamento. É provável que a sua atitude para com essa pessoa se torne evidente, talvez através das palavras que utiliza ou do seu modo de se exprimir. Daí resultará que a sua opinião negativa sobre o que se propõe seja reforçada, e que as probabilidades de ela mudar de ideias se tornem ainda menores. É melhor considerar os colegas que resistem ao que se propõe como estando a desempenhar um bom papel profissional, ao examinarem e porem em questão aquilo que se propõe. De facto, uma vez que o ensino tem sido um pouco sujeito a promessas políticas frequentemente incumpridas, é importante que todos os professores se mostrem um pouco dispostos a resistir. Sendo este o caso, o colega que expresse reservas pode considerar-se como estando a ajudar os colegas a compreenderem e a avaliarem o que lhes é proposto. Isto tem também a vantagem adicional de todos os intervenientes, incluindo os céticos, manterem o direito de corrigir as suas opiniões.

A um nível mais prático, as tentativas de inovar podem facilmente ser frustradas quando não existam os recursos necessários. Isso pode verificar-se sob várias formas. Pode, por exemplo, acontecer que a introdução de um novo esquema seja inibida por não haver cópias suficientes do material relevante. Se os professores mandarem constantemente as crianças procurar por toda a escola a caixa onde esse material se encontra, podem acabar por decidir ser mais fácil utilizar qualquer outra coisa.

A falta de recursos pode também ter a ver com os recursos humanos. Como vimos, é frequente as mudanças exigirem que haja tempo para se experimentarem novas ideias e debatê-las com os colegas. Quando o professor tem o seu tempo totalmente preenchido, isso pode tornar-se um obstáculo. A questão da organização também se relaciona com a utilização dos recursos. Uma proposta defronta-se, por vezes, com dificuldades porque a organização geral da escola, ou o padrão organizativo de determinadas turmas, impossibilitam a implementação da nova maneira de agir.

Esta descrição das barreiras que possivelmente se podem opor à mudança pode parecer bastante deprimente. Pensar nelas pode levar-nos a duvidar da viabilidade da mudança, dada a complexidade e a agitação da vida escolar quotidiana. No entanto, ela é claramente possível, à medida que cada possa ser evitada. De facto, o reconhecimento da sua existência é a primeira fase de uma estratégia para as evitar. Ao considerarmos formas de facilitar o desenvolvimento profissional, encorajando os professores a verem-se como aprendentes, tal como os seus alunos o são, exortamo-lo a ter em mente aquilo que dissemos sobre a natureza da mudança nas escolas e a procurar formas de evitar as dificuldades que possam surgir.



Condições para uma mudança bem sucedida

Nesta secção, consideramos alguns fatores gerais que parecem de utilidade para os professores que tentam melhorar o seu ensino e adotar novos métodos de ensino. Em conjunto, estes fatores potenciam uma atmosfera propícia à mudança. São eles:

- propósitos bem definidos
- objetivos realistas
- motivação
- apoio
- avaliação

Propósitos bem definidos: Como vimos, compreendermos o que se pretende com uma mudança proposta é essencial para o sucesso da sua implementação. É importante notar que uma proposta pode ter um significado diferente para diferentes pessoas. A realidade é algo que cada um de nós constrói mentalmente a partir da nossa experiência anterior. Consequentemente, quando falamos em encontrar modos de ajudar os colegas a compreender o fim e a natureza do que se pretende, temos de aceitar que esses modos podem ser alterados em resultado do processo de debate e colaboração. Um aspeto importante é o de ser necessário encontrar tempo para permitir que as pessoas atribuam um significado pessoal àquilo que se pretende que aconteça, de forma a que eles se sintam à vontade com o que é proposto, e empenhados na respetiva prossecução.

Objetivos realistas: Uma vez estabelecido o objetivo a atingir, o passo seguinte será o de elaborar um plano capaz de permitir alcançá-lo. Uma vez mais, o tempo torna-se um ponto crucial, e é importante que sejam definidas prioridades realistas, tendo em conta as outras exigências bem como a necessidade de proporcionar às pessoas o espaço e a oportunidade de adquirir novas aptidões que possam revelar-se indispensáveis à implementação do proposto. Portanto, faz sentido estabelecer objetivos; por exemplo: 'É isto que tentaremos conseguir até ao verão'. Esses objetivos ajudam a dar um sentido de finalidade comum e a encorajar a participação, especialmente se os objetivos puderem ser atingidos.

Motivação: Para encorajar o empenhamento e os esforços a desenvolver, tem que haver um desejo de mudança resultante de pressões quer internas, quer externas. Essas pressões podem assumir muitas formas, e se forem inapropriadas ou excessivas podem ter efeitos negativos nas atitudes das pessoas intervenientes. É frequente o tipo de pressão mais benéfico surgir do desejo dos professores melhorarem as suas próprias aptidões profissionais (isto é, a pressão pessoal) ou de participarem, de alguma forma, numa ação cooperativa (isto é, a pressão dos colegas).

Apoio: Também é importante sentir-se bem apoiado. Ao introduzir modificações na forma de ensinar, um professor corre o risco de pôr em causa a sua credibilidade profissional. Tudo aponta para o facto de a maior parte de nós estarmos mais dispostos a correr riscos quando estamos com alguém que nos encoraje e ajude. Na fase de implementação, em especial, é útil contar com os conselhos e os comentários de colegas respeitados e confiáveis. É, pois, necessário criar na escola uma atmosfera de apoio, que encoraje cada um dos docentes a experimentar novas formas de ensino.

Avaliação: Por último, é importante que a introdução de novas maneiras de atuar sejam cuidadosamente monitorizadas. Em particular, precisamos de saber:

- Estamos a chegar a algum lado?
- Poder-se-ia melhorar as coisas? E, na afirmativa, de que modo?
- O que pensam as pessoas intervenientes?

Neste sentido, a avaliação não se faz mediante um conjunto de princípios científicos e de procedimentos complexos, mas constitui simplesmente uma atitude de espírito. Trata-se de reservar tempo (sim, mais tempo) para se refletir sobre o que está a acontecer, por forma a introduzir as alterações à medida que sejam necessárias. Parece muito simples quando dito deste modo, mas, francamente, é algo frequentemente ignorado. No seu entusiasmo quanto à introdução de melhorias, os diretores, em particular, podem querer saltar imediatamente para os objetivos, não dando oportunidade de se analisar e de se melhorar, à luz da experiência adquirida, o que está a acontecer.

ATIVIDADE 9 – ORGANIZAR WORKSHOPS NA ESCOLA

A organização de *workshops* na escola, onde todos os docentes e seus parceiros na tarefa educativa podem ajudar-se mutuamente a melhorar as suas práticas, tem sido considerada importante pelos diretores de escolas/agrupamentos de muitos países. O Conjunto de Materiais para a formação de professores, da UNESCO, "Necessidades Especiais na Sala de Aula", fornece uma grande diversidade de materiais e ideias para a organização destas *oficinas centradas nas práticas*.

Os objetivos dos *workshops* baseados na escola são os seguintes:

- Ajudá-lo a elaborar uma linguagem detalhada para debate das práticas;
- Encorajá-lo a partilhar ideias com os seus colegas; e
- Aprender novas técnicas de ensino que poderá usar na sua sala de aula.

É importante que todos os que participam num *workshop* estejam dispostos a escutar os colegas, mesmo quando apresentam sugestões que pareçam estranhas ou irrealistas. O debate de ideias pouco usuais poderá ajudá-lo a tornar-se muito mais criativo no seu trabalho.

O exemplo abaixo apresentado é o de uma sessão de *workshop* baseada na Unidade 3.4 do Conjunto de Materiais da UNESCO, *Características da sala de aula*. Nele são analisados os fatores presentes em sala de aula que podem ajudar os alunos a participar nas atividades letivas.

Passo 1. *Como ensinar toda a turma e, simultaneamente, fazer com que cada aluno se sinta bem-vindo e valorizado?* Esta é uma questão crucial com que todos os professores se deparam. Veja o diagrama anexo. Nele se sugerem algumas formas de os professores porem isto em prática. Reflita durante alguns momentos sobre o seu próprio estilo de ensino. Poderá acrescentar mais algumas sugestões a este diagrama?

Passo 2. Destaque três ideias: as que pense serem mais importantes. Forme grupos de quatro ou cinco colegas e revezem-se na explicação das vossas três escolhas. Escute atentamente os seus colegas e, no fim, escolham em conjunto um tema estratégico a debater mais pormenorizadamente.

Passo 3. Recorram à "*chuva de ideias*" (*brainstorming*) para elaborar uma lista das vossas ideias. O objetivo é obter uma longa lista de sugestões práticas para concretizar a abordagem selecionada. Um dos participantes de cada pequeno grupo atua como secretário e vai tomando nota, numa grande folha, de todas as ideias sugeridas. Os elementos do grupo revezam-se na exposição das suas ideias. As regras aceites na *chuva de ideias* são as seguintes:

- Todas as ideias são válidas
- Procura-se elaborar uma lista longa
- Não há discussão nem comentários

Passo 4. Cinco minutos depois, passa-se ao debate. O grupo deve servir-se das ideias inventariadas para desenvolver, de forma estruturada, uma série de sugestões práticas para a aplicação em sala de aula da abordagem em questão. Cada interveniente copia essas sugestões, como preparação para os passos seguintes.

Passo 5. Formam-se novos grupos com um elemento de cada um dos grupos anteriores. Cada pessoa dispõe de três minutos para expor o plano do seu grupo.

Passo 6. Redija uma nota pessoal sobre os aspetos da sua prática pedagógica que deseje modificar à luz desta atividade. Tenha presentes:

- Os tópicos debatidos
- O processo de aprendizagem em grupo utilizado na sessão.

Partilhe com colegas seus as conclusões a que tenha chegado e reflita sobre o modo de se apoiarem mutuamente para experimentá-las em sala de aula.

Reflexão pessoal / questões para avaliação

- À luz desta atividade, quais os aspetos da minha prática pedagógica que desejo modificar ou desenvolver?
- Em que medida o processo de aprendizagem em grupo utilizado nesta atividade se revelou inspirador e passível de aplicar no nosso contexto escolar?



Quadro de estratégias a adotar em sala de aula

Atribuir tarefas individuais		
	Dar aos alunos a possibilidade de optarem	
Procurar conhecer os pais	Fornecer materiais variados	Recorrer ao trabalho em pequenos grupos
	Ouvir os alunos	Registrar os progressos realizados

Adaptado de Unidade 3.4 de UNESCO (1996), *Conjunto de Materiais para a Formação de Professores. Necessidades Especiais em Sala de Aula*, Lisboa: UNESCO/IIIE.

Gerir a mudança na escola

(Ainscow, 1999)

Pressões no sentido de uma melhoria dos padrões educacionais estão a alterar significativamente o papel da gestão escolar. Em resultado disso, cada vez mais escolas dedicam uma atenção crescente às atribuições, processos e estruturas de gestão. Há, no entanto, um certo receio de que este enfoque na gestão, encarada como um processo técnico, possa conduzir a uma excessiva dependência em relação aos 'sistemas' e a um correspondente decréscimo da atenção dada àqueles aspetos da vida escolar capazes de inspirar e dar unidade ao esforço humano. Tais aspetos podem ser englobados vantajosamente no termo **liderança**, num sentido que se reporta a processos usados com vista a levar grupos de profissionais envolvidos no processo educativo a perseguirem propósitos comuns.

De estudos sobre resultados escolares realizados em muitos países, emerge uma evidência que parece apontar a liderança como um elemento-chave na determinação do sucesso escolar. Por outro lado, pode muito bem acontecer que tais estudos tenham sobrevalorizado 'liderança' em detrimento de 'gestão'. Mais recentemente, estudos acerca da liderança têm vindo a apontar para um esbatimento da identificação desta função exclusivamente com o diretor, começando a abordar a questão de como a liderança pode ser efetivada através da estrutura de gestão e a todos os níveis dentro da comunidade escolar. Este salto é acompanhado de uma mudança de pensamento a respeito do próprio conceito de liderança, com tendência crescente para abordagens que transformam e dão poder a outros membros do *staff*, em detrimento das abordagens 'transacionais' que tendem a sustentar conceitos tradicionais de hierarquia e controlo.

Uma consequência desta mudança na forma de pensar é o facto de muitas escolas se terem apercebido de que as suas práticas de gestão podem ter de ser modificadas ou revistas de modo a permitirem uma liderança mais alargada e participada. Assim, apesar de liderança e gestão se encontrarem inextricavelmente ligadas, em tempos de mudança é necessário ter estratégias positivas para o desenvolvimento de novas abordagens de liderança e que estas se reflitam nas estruturas de gestão escolar.

Posto isto, é importante olhar atentamente para as escolas onde os esforços de melhoria conduziram já a alterações práticas, para que possamos ver que lições podemos extrair da sua experiência no campo dos papéis da liderança e da gestão. Ao afirmarmos isto, devemos no entanto acrescentar que não estamos a sugerir que a observação de uma dessas escolas nos vá necessariamente fornecer os elementos de uma estratégia-padrão. As escolas são lugares complexos e idiossincráticos. O que parece melhorar determinada escola poderá não ter qualquer impacto numa outra, ou ter mesmo nela um efeito negativo. Assim, apesar de podermos aprender com a experiência recolhida através das nossas observações, esses ensinamentos valem apenas aquilo que valem. Trata-se essencialmente de uma forma de aprendizagem que poderá estimular-nos a refletir acerca da experiência existente e das interpretações correntes; e não tanto de um meio de obter receitas que possam ser transpostas para outros contextos.

O processo de criação de condições que apoiem a melhoria das práticas

A monitorização dos progressos nas escolas do projeto da UNESCO, em diferentes países, sugere determinados padrões que devem ser ponderados pelos que lideram iniciativas desenvolvimento das escolas. Aqueles sugerem uma série de condições organizacionais, que parecem facilitar o risco associado à adoção de práticas inclusivas. Mais especificamente, elas indicam que essa adoção nada tem a ver com a realização de ajustamentos marginais em disposições existentes, mas suscita, sim, questões fundamentais sobre a estrutura corrente da organização, focando aspetos como os padrões de liderança, processos de planeamento e políticas para o aperfeiçoamento do pessoal. Desta forma, o desenvolvimento da escolaridade inclusiva, passa a ser visto como um processo de melhoria da escola, o qual deve ter em conta os seguintes aspetos:

- **A cultura do local de trabalho**
- **A inovação vs conservadorismo**
- **O lidar com a instabilidade**
- **As condições organizacionais**



É bastante evidente que as normas do ensino são socialmente negociadas todos os dias, no contexto escolar. Parece que a cultura do local de trabalho tem um impacto no modo como os professores encaram o seu trabalho e, principalmente, o dos seus alunos. Contudo, o conceito de cultura é bastante difícil de definir. Refere-se ao nível mais profundo das crenças e assunções básicas que são partilhadas pelos membros de uma organização e que operam inconscientemente na definição da imagem que a organização faz de si própria e do seu ambiente. Isso manifesta-se em normas que sugerem às pessoas o que devem fazer, e como fazê-lo.

Quando as escolas são bem sucedidas em fazer avançar as suas práticas, isto tende a ter um impacto mais generalizado na forma como os professores se veem a si próprios e ao seu trabalho. Desta forma, a escola começa a assumir algumas características daquilo que se designa por 'organização de aprendizagem': uma organização que procura continuamente desenvolver e refinar as respostas aos desafios com que se depara.

Parece possível que, à medida que as escolas evoluem em tais direções, as mudanças culturais que ocorrem podem também ter impacto no modo como os professores veem os alunos cujo progresso é motivo de preocupação, nas suas aulas. O que pode acontecer é que, à medida que o ambiente geral numa escola melhora, essas crianças são gradualmente vistas de forma mais positiva. Em vez de simplesmente serem apresentados os problemas que têm de ser ultrapassados, ou remetidos para um tratamento em separado, esses alunos podem ser vistos como uma fonte de *feedbacks* relativos às condições existentes em sala de aula. De facto, eles podem ser vistos como "vozes ocultas" suscetíveis de fornecer os meios para uma compreensão de como essas condições poderiam ser melhoradas, de formas que venham a beneficiar todos os alunos.

Evidentemente, é importante reconhecer que as mudanças culturais necessárias para se desenvolverem escolas em que essas "vozes ocultas" sejam ouvidas e tidas em conta são, em muitos casos, mudanças profundas. A cultura vigente nas escolas tradicionais, apoiada por disposições organizacionais fixas, com isolamento dos professores, elevados níveis de especialização entre o pessoal que se dedica a tarefas pré-determinadas, enfrentam problemas quando confrontadas com desafios inesperados. Visto sob outra perspetiva, a presença de crianças não adaptadas ao modelo oferecido pela escola encoraja, de algum modo, a experimentar uma cultura mais colegial, na qual se ajudem os professores a ensaiar novos métodos de ensino.

Então, como é que as escolas podem ser ajudadas a se auto-organizarem de forma a desenvolver este tipo de cultura? Como se referiu na atividade "Compreender a mudança", as escolas sentem dificuldade em enfrentar com êxito a mudança. A este respeito, elas deparam-se com um duplo problema: não podem permanecer como são agora, se quiserem aceitar novos desafios, mas, ao mesmo tempo, elas também necessitam de manter alguma continuidade entre as suas práticas presentes e passadas. Existe nelas uma tensão entre inovação e conservadorismo. O problema é que as escolas tendem a gerar estruturas organizacionais que as predispõem para uma ou outra tendência. Escolas (ou partes de escolas) que se tenham desenvolvido muito podem tornar-se tão autoconfiantes nas suas capacidades de inovação que tentem levar a cabo muita coisa demasiado depressa, prejudicando, assim, a qualidade do que já existe. Por outro lado, nas escolas mais conservadoras pode-se considerar que as mudanças pouco interesse têm ou haver poucos antecedentes de tentativas de inovação. Fazer avançar a prática implica, por isso, um cuidadoso equilíbrio entre conservadorismo e inovação.

Tentar fazer com que a prática se desenvolva também nos conduz a uma outra área de dificuldade sentida tanto a nível individual como organizacional. Isto envolve formas de instabilidade ou 'turbulência' que vão surgindo à medida que se tenta alterar o *status quo*. A turbulência pode tomar inúmeras formas diferentes, envolvendo dimensões organizacionais, psicológicas, técnicas ou micropolíticas. Contudo, no seu núcleo, ela deve-se essencialmente à dissonância que ocorre quando as pessoas lutam para dar sentido a novas ideias. É interessante notar que existem provas a sugerir que, sem um período de turbulência, uma mudança bem sucedida e duradoura dificilmente ocorre. Neste sentido, a instabilidade pode ser vista como um indicador útil de que a escola está a progredir. A questão é saber como é que os professores podem ser apoiados para enfrentar com êxito tais períodos de dificuldades. Que disposições organizacionais são eficazes no encorajamento do desenvolvimento das práticas?

A experiência das escolas do projeto da UNESCO confirma as conclusões a que se chegou noutros países, a sugerir que a progressão para políticas mais inclusivas tem tendência a estar associada a determinadas 'condições' organizacionais que parecem ser úteis quando se lida com períodos de turbulência. Estas condições apoiam os professores na experimentação das suas ideias e formas de trabalho, enquanto que, ao mesmo tempo, asseguram que as disposições existentes não sejam sacrificadas. Mais especificamente, elas procuram apoiar a criação de um ambiente propício a correr riscos, no qual essas experimentações podem desenvolver-se.

Essas 'condições' são as seguintes:

- Liderança efetiva, não exercida apenas pelo diretor mas disseminada/distribuída por toda a escola.
- Envolvimento do pessoal, alunos e comunidade, nas decisões e políticas escolares.
- Um compromisso com o planejamento em colaboração.
- Estratégias de coordenação, particularmente em relação à utilização do tempo.
- Atenção aos benefícios potenciais do questionamento e da reflexão.
- Uma política de desenvolvimento do pessoal, centrada na melhoria das práticas de sala de aula.

A presença destas condições parece fornecer uma base para um clima de apoio ao desenvolvimento dos professores, e, ao fazê-lo, encoraja-os a experimentar novas maneiras de reagir aos alunos das suas turmas. Isto vai muito para além dos padrões tradicionais, que consistem em os professores frequentarem cursos externos. Mais do que qualquer outra coisa, parece que para que o desenvolvimento do pessoal possa ter um impacto significativo na prática e nas ideias, é necessário que se realize na escola e se articule diretamente com o processo de melhoria geral da organização. Como tal, deve dizer respeito ao desenvolvimento de todo o pessoal educativo, como uma equipa, sem, no entanto, ignorar a aprendizagem individual de cada um dos seus elementos.

É importante pensar em dois elementos do desenvolvimento do pessoal educativo: 'o *workshop* e o local de trabalho'. É no *workshop* que se melhora a compreensão, são feitas as demonstrações e dadas as oportunidades de praticar. Contudo, a nossa experiência sugere que a aptidão para aplicar as práticas no quotidiano escolar exige um apoio enquanto se trabalha. Isto implica mudanças no local de trabalho e na maneira como se organizam os recursos humanos na escola. Em particular, significa que deve haver a oportunidade de se praticar imediatamente e de modo sustentado, de colaborar e de aprender com os colegas, bem como condições que favoreçam a experimentação. Não se podem conseguir estas mudanças no local de trabalho sem que, em muitos casos, se introduzam alterações drásticas na forma como organizamos as escolas. Em particular, requer que haja disponibilidade de tempo para os professores se ajudarem mutuamente, em equipas e parcerias constituídas com o propósito de fomentar a experimentação e o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Tudo isto implica novos papéis a desempenhar pelos profissionais do apoio à aprendizagem que, através da sua intervenção nas aulas regulares, podem contribuir significativamente para tais experimentações.



ATIVIDADE 10 – AS COMPETÊNCIAS DOS LÍDERES

Esta atividade será particularmente relevante para todos aqueles que, dentro ou fora das escolas, têm a tarefa de coordenar as atividades de desenvolvimento. Ser-lhe-á útil considerar as competências de que necessita para melhor conseguir apoiar o desenvolvimento de uma escola. A abordagem adotada é a de construir com base nas práticas já existentes numa escola, recorrendo à cooperação entre o pessoal educativo como um meio para a construção de novas respostas. Por conseguinte, é uma abordagem ao desenvolvimento que põe a tónica na ideia de “crescimento”, em que aqueles que lideram se vêm a si próprios como “jardineiros” que procuram fazer desabrochar o processo. Isto significa que têm que se tornar aptos a encorajar o envolvimento, a cooperação e a criatividade (Ainscow, 1999).

Passo 1. Leia o texto “Desenvolver papéis de liderança”

Passo 2. Trabalhando sozinho, preencha a ficha anexa. Isso implica que pense sobre a sua própria experiência de coordenação de processos de desenvolvimento de escolas e que escreva sobre as suas próprias competências.

Passo 3. Compare as suas ideias com as de dois outros colegas. Cada um deve elucidar os outros sobre o que escreveu. Os colegas devem escutar atenta e ativamente. Só devem interromper para fazer perguntas que possam ajudar o orador a clarificar as suas ideias. Não se devem dar conselhos. O objetivo é apoiar cada componente do trio a aprofundar as suas próprias ideias.

Passo 4. Cada um, individualmente, irá, agora, elaborar um plano de ação que o possa orientar na aquisição de outras competências. Esse plano de ação deverá dar resposta às seguintes questões:

1. Que competências preciso de desenvolver?
2. Como posso desenvolvê-las?
3. Quem me pode apoiar nesse esforço?

Passo 5. Se for considerado oportuno, ponha em comum o seu plano com os seus colegas.

Reflexão pessoal / questões para avaliação:

- Até que ponto esta atividade me ajudou a clarificar quais as competências que preciso de desenvolver?
- Que implicações poderá ela ter em termos da melhoria dos processos de liderança na minha escola?

Desenvolver papéis de liderança

(adaptado de Ainscow, 1999)

Frequentemente, os livros sobre a gestão das escolas terminam com tipologias ou listas de recomendações que parecem implicar que o que é necessário é aplicar uma série de “receitas” que facilmente se adaptem a qualquer contexto. O estudo detalhado, feito com o decorrer do tempo, nas escolas do projeto da UNESCO ajudou-nos a reconhecer que o facto de cada organismo ter uma história única significa que os que lideram as atividades de desenvolvimento têm que planear os seus próprios percursos de melhoria. Além disso, ao fazê-lo, têm que ser sensíveis aos fatores culturais e organizacionais locais, bem como à forma como estes influenciam as perceções dos seus colegas sobre as mudanças que são propostas.

Notou-se também que os diretores e outros elementos que coordenavam estas iniciativas procuravam sempre criar um bom ambiente de aprendizagem nas suas escolas, já que eram eles quem ‘liderava os professores’. Isto é, introduziam nas suas tarefas de liderança o que a sua experiência profissional lhes ensinara sobre o modo de influenciar e melhorar a ação de outras pessoas; especificamente, queriam mudar as atitudes dos seus colegas mediante o estabelecimento de processos inerentemente educacionais nos respetivos locais de trabalho. Tal como sabiam, pela sua experiência de ensino, que é necessário criar-se uma atmosfera positiva em sala de aula de tal forma que encoraje os aprendentes a correr os riscos associados à aprendizagem, davam também uma orientação semelhante às suas novas responsabilidades, para melhorarem a qualidade do ensino ministrado na escola. Por conseguinte, pode dizer-se que eram líderes educativos que utilizavam o seu conhecimento acerca do desenvolvimento profissional para criar um tipo particular de cultura organizacional nas suas escolas. Estes professores acreditavam profundamente na força da aprendizagem profissional e, sem dúvida, tendiam a ver-se a si próprios como os principais ‘aprendizes’ no que respeita aos projetos que desenvolviam nas escolas.

Pareciam também compreender que está longe de ser fácil criar um tal ambiente de boa aprendizagem ou, de facto, uma cultura de colaboração. Precisavam tanto de ajuda e de apoio como qualquer dos seus colegas. Em particular, tinham que compreender melhor o processo de aprendizagem dos adultos, porque muitos deles se apercebiam nem sempre poderem aplicar diretamente na sala de professores e à aprendizagem dos seus colegas os conhecimentos adquiridos nas turmas, com as crianças. Isto é, pelo menos em parte, aquilo a que dão valor no apoio recebido daqueles que, nas suas escolas, atuavam como consultores.

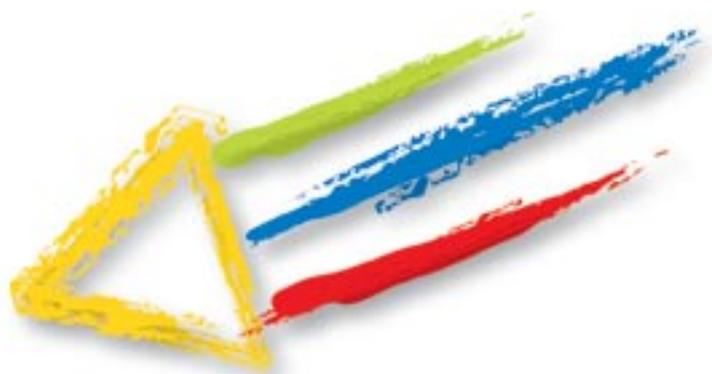
Conclui-se, portanto, que os diretores e outros elementos com funções de liderança nas escolas têm que levar a sério a aprendizagem necessária ao seu próprio aperfeiçoamento profissional.



COMPETÊNCIAS DE LIDERANÇA

1. Orienta a definição de um propósito claro para as atividades
2. Relaciona-se com os colegas
3. Dirige reuniões e outras atividades de grupo
4. Mantém o interesse e o entusiasmo
5. Resolve os problemas, incluindo os relativos a dificuldades de relacionamento
6. Encoraja a colaboração
7. Proporciona apoio
8. Mantém as pessoas informadas

Bibliografia





Bibliografia

Ainscow, M. (1998) *Necessidades Especiais na Sala de Aula. Um Guia para a Formação de Professores*. Lisboa: UNESCO Publishing/IIE.

Ainscow, M. (1999), *Para o desenvolvimento de práticas inclusivas na Escola. Um guia de gestão*. Documento policopiado.

Booth, T. e Ainscow, M. (2002) *Índex para a Inclusão. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. (http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_79.pdf). Versão portuguesa produzida pelo Projeto REDEInclusão, com autorização escrita da CSIE.

Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. e Shaw, L. (2000) *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.

Clark, C., Dyson, A. e Milward, A. (Eds.) (1995) *Towards inclusive schooling*. London: Fulton.

Correia, A., Caldeira, E., Paes, I., Micaelo, M. e Vitorino, T. (2002) As vozes dos alunos. Os alunos como colaboradores no processo de melhoria da escola. In: *Inovação*, 15. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 1-2-3, 261-283.

Costa, A. M. B., Paes, I. e Vitorino, T. (1999) O Projeto Escolas Inclusivas. In: *Atas da Conferência Les Necessitats Especials a l'aula. Cap a una escola per a tothom*, Barcelona: Facultat de Psicologia i Ciències de l'Educació Blanquerna da Universitat Ramon Llull, pp.65-87.

UNESCO (1990) *Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Quadro de ação para responder às necessidades de educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement. Final Report of the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO/Ministry of Education and Science Spain.

UNESCO/IIE (1996) *Conjunto de Materiais para a Formação de Professores - Necessidades Especiais na Sala de Aula*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. (http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_78.pdf).

Vitorino, T. (2002) Promoção da educação inclusiva e desenvolvimento das escolas. In: Fernandes, M., Gonçalves, J. A., Bolina, M. Salvado, T. e Vitorino, T. (org.) *O Particular e o Global no Virar do Milénio. Cruzar Saberes em Educação. Atas do 5º Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Faro: Universidade do Algarve.

Bibliografia complementar

Ainscow, M. (1991) *Effective Schools for All*. London: David Fulton Publishers.

Ainscow, M. (1999) *Understanding the Development of Inclusive Schools*. London: Routledge Falmer, Studies in Inclusive Education.

Ainscow, M., Hargreaves, D., Hopkins, D., Balshaw, M., Black-Hawkins, K. (1994) *Mapping Changes in Schools*. Cambridge: The University of Cambridge.

Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G. e West, M. (2000) (2nd ed.) *Creating the Conditions for School Improvement. A handbook of staff development activities*. London: David Fulton Publishers.

Ainscow, M., Wang, M. e Porter, G. (1997) *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Bairrão, J., Felgueiras, I., Fontes, P. e Vilhena, C. (1998) *Os Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Subsídios para o Sistema de Educação*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

- Balshaw, M. (1999) *Help in the classroom* (2ª ed). London: Fulton.
- Booth, T. e Ainscow, M. (1998) *From them to us: An international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- Canário, R. (Ed.) (1992) O estabelecimento de ensino no contexto local. In R. Canário (Ed.), *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa, pp. 135-173.
- Cheminais, R. (2002) *Inclusion and School Improvement. A Practical Guide*. London: David Fulton.
- Clarke, P. (Ed.) (2005) *Improving Schools in Difficulty*. London: Continuum.
- Clarke, P., Harris, A., James, S., Gunraj, J. e Harris, B. (2006) *Improving Schools in Exceptionally Challenging Circumstances – Tales from the frontline*. London: Continuum.
- Cochito, M.I. (2004) *Cooperação e Aprendizagem. Educação Intercultural*. Lisboa: ACIME
- Conselho Nacional de Educação (1999) *Uma Educação Inclusiva a partir da Escola que temos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Corson, D. (1998) *Changing Education for Diversity*. Buckingham: Open University Press.
- Costa, A. M. B. (1998) Projeto "Escolas Inclusivas". In: *Inovação*, 11. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 57-85.
- Costa, A. M. B. (2002) No caminho da educação inclusiva. Um exemplo que veio da África do Sul. In: *Inovação*, 15, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, pp. 1-2-3, 221-240.
- Costa, J. Adelino, M., António N. e Ventura, A. (2000) *Liderança e estratégia nas organizações escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Crawford, C. (Coord.) (1994) *Teachers Helping Teachers: Problem solving teams that work*. Ontario: The Roeher Institute.
- Crawford, M. e Gordon L. Porter, L. (2004) *Supporting teachers: a foundation for advancing inclusive education*. North York: Roeher Institute.
- Crawford, M., Kydd, L. e Riches, C. (Eds.) (1997) *Leadership and teams in educational management*. Buckingham: Open University Press.
- Creemers, B. P. M. (1994) *The Effective Classroom*. London: Cassel.
- Creese, A., Daniels, H. e Norwich, B. (1997) *Teacher support teams in Primary and Secondary Schools*. London: David Fulton Publishers.
- Estaço, I. M. R. (2001) *A escola, as parcerias e a mudança: teoria e prática*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Grimes, P. e Ekins, A. (2009) *Inclusion: Developing an Effective Whole School Approach*. London: Open University Press.
- Hanko, G. (1999) *Increasing competence through Collaborative Problem-Solving*. London: David Fulton Publishers.
- Hargreaves, A. (1998) *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw Hill.
- Hart, S. (2000) *Thinking trough teaching*. London: David Fulton.
- Hopkins, D., Ainscow, M. e West, M. (1994) *School Improvement in an Era of Change*. London: Cassel.
- Hopkins, D., West, M., Ainscow, M., Harris, A. e Beresford, J. (1997) *Creating the Conditions for Classroom Improvement. An handbook of staff development activities*. London: David Fulton Publishers.



- Jordan, L. e Goodey, C. (1996) *Human rights and school change*. The Newham story. Bristol: CSIE.
- Lacey, P. (2001) *Support Partnerships. Collaboration in action*. London: David Fulton Publishers.
- Leitão, F. R. (2010) *Valores Educativos, Cooperação e Inclusão*. Salamanca: Luso-Española de Ediciones.
- Lunt, I., Evans, J., Norwich, B. e Wedell, K. (1994) *Working Together: Interschool collaboration for special needs*. London: David Fulton Publishers.
- Marujo, H. M., Neto, L. M. e Perloiro, M. F. (2002) *Educar para o Otimismo* (8ª ed.). Lisboa: Editorial Presença.
- Mittler, P. (2000) *Working towards Inclusive Education. Social Contexts*. London: David Fulton Publishers.
- Perrenoud, P. e Thurler, M. (1994) *A Escola e a Mudança: Contributos Sociológicos*. Lisboa: Escolar Editora.
- Pugach, M. (1995) *Collaborative Practitioners, Collaborative Schools*. Colorado: Love Publishing Company.
- Roberts, S. M. e Pruitt, E. Z. (2003) *Schools as Professional Learning Communities. Collaborative Activities and Strategies for Professional Development*. California: Corwin Press, Inc.
- Rodrigues, R. (org.) (2006) *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo. Summus Editorial.
- Sailor, W. (2002) *Whole-School Success and Inclusive Education: Building Partnerships for Learning*. London: Teachers College Press.
- Sapon-Shevin, M. (1999) *Because we can change the world; a practical guide to building cooperative, inclusive classroom communities*. Boston: Allyn and Bacon.
- Senge, P. M. (Ed.), et al. (2000) *Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Sergiovanni, T. J. (1999) *Building Community in Schools*. São Francisco: Jossey-Bass.
- Tiegerman-Farber, E. e Radziewicz, C. (1998) *Collaborative Decision Making. The Pathway to Inclusion*. New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- UNESCO (1994) *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais e Enquadramento da Ação na área das necessidades educativas especiais*. Lisboa: UNESCO/Instituto de Inovação Educacional. (http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf).
- UNESCO (1998) *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien: UNESCO. (<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>)
- UNESCO (2001) *Open File on Inclusive Education. Support Materials for Managers and Administrators*. Paris: UNESCO.
- Winter, R. (1989) *Learning from experience: principles and practice in action-research*. London: Falmer.

Sítios

Entreculturas/ACIDI.IP

<http://www.entreculturas.pt>

Pró Inclusão

<http://proinclusao.com.sapo.pt/>

Inclusion International

<http://www.inclusion-international.org/>

Inclusion Press

<http://www.inclusion.com>

Inclusion UK

<http://www.inclusion.org.uk/>

**The Alliance for Inclusive Education
Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE)
Disability Equality in Education
Parents for Inclusion**

Instituto Nacional para a Reabilitação

<http://www.inr.pt/>

National Foundation for Educational Research

<http://www.nfer.ac.uk>

Parents for Inclusion

<http://www.parentsforinclusion.org/>

REDEinclusão

<http://redeinclusao.web.ua.pt/index.php/home>

The Centre for Equity in Education, The University of Manchester, School of Education

<http://www.education.manchester.ac.uk/research/centres/cee/>

The Enabling Education Network (EENET)

<http://www.eenet.org.uk>

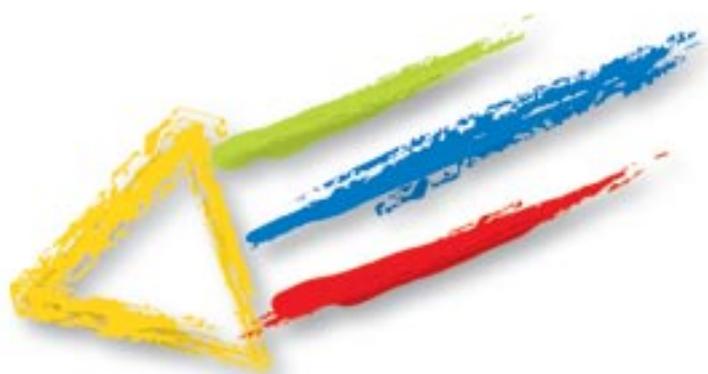
The National Association for Special Educational Needs (NASEN)

<http://www.nasen.org.uk>

UNESCO

<http://www.unesco.org/new/en/education/>

Anexos



Quadro-síntese: Opiniões, percepções e dúvidas dos professores da escola na fase inicial do projecto

	Questões passíveis de imediato esclarecimento e sugestões possíveis de considerar, desde já	Questões/sugestões úteis para animar debates, seminários, momentos de reflexão sobre as práticas	Questões e sugestões colocadas à Escola enquanto organização	Opiniões explícitas sobre o projecto da escola	Opiniões expressas sobre a filosofia da Inclusão	Outras
<p>Perguntas / questões para reflexão</p>	<ul style="list-style-type: none"> . Este projecto só está pensado até ao 3º Ciclo? . É um proj. extensível a todo o país? . Gera melhores resultados? . Escola Inclusiva: o que é, para que serve? . Escola Inclusiva para este ano? . Com que professores? . Critérios de selecção de turmas? . Preparar aulas em conjunto? 	<ul style="list-style-type: none"> . Qual a diferença entre Escola Inclusiva e integradora? . Como incluir alunos com dificuldades? . Como trabal. com uma turma em que apenas uma minoria dos alunos não tem dificuldades? . Como negociar objectivos com os alunos? . Como acompanhar ritmos diferentes de aprendizagem numa sala de aula sem comprometer a qualidade? 	<ul style="list-style-type: none"> . Qual a orgânica? . Qual o nº de alunos/turma? . Quantas turmas 3º Ciclo? . Como será o horário? . Que crédito horário? . Que locais e horários para encontros: onde, quando, como? . Para assistir às aulas dos colegas/parceiros: serão horas incluídas nos horários ou no turno inverso? . Que apoios? 	<ul style="list-style-type: none"> . Como é que os encarregados de educ. vão ser envolvidos no projecto? . Como vai funcionar o projecto? 	<ul style="list-style-type: none"> - Até que ponto a Escola Inclusiva não prejudica os bons alunos? 	<ul style="list-style-type: none"> . Seria possível criar uma videoteca, em Loures?
<p>Sugestões práticas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Troca de materiais/estratégias 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Maior/melhor esclarecimento do conceito "Escola Inclusiva". Mais informação. 2. Realizar uma formação específica para desenvolver estratégias de identificação e de resolução de problemas? 3. Necessidade de ver um exemplo de "Escola Inclusiva" (vídeos...) 4. Como planificar? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Fazer uma nova acção de sensibilização para abranger quem não esteve nas anteriores. 2. Organizar o espaço das Salas de aulas para Trabalhos de grupo. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Desenvolver práticas de "aprender a estudar" na sala de aula 2. Articular os resultados das experiências aqui realizadas com os de outras pessoas e escolas. 3. Na reunião com os delegados de turma, ter em conta que, por vezes, é o próprio quem falta mais (greijas de assiduidade). 		



	Questões passíveis de imediato esclarecimento e sugestões possíveis de considerar, desde já	Questões/sugestões úteis para animar debates, seminários, momentos de reflexão sobre as práticas	Questões e sugestões colocadas à Escola enquanto organização	Opiniões explícitas sobre o projecto da escola	Opiniões expressas sobre a filosofia da Inclusão	Outras
Expressões que revelam interesse e expectativas positivas/optimistas	<p>Tem boas perspetivas mas é necessário concretizar ideias práticas...tenho falta de informação concreta...</p>	<p>Quais os parceiros escolher e quais as atitudes a desenvolver para garantir o sucesso de uma parceria?</p> <p>Como relacionar o projecto E. Inclusiva com a Gestão Flexível do Currículo?</p> <p>Que mecanismos estabelecer para superar os problemas sociais na sala de Aulas?"</p>	<p>Em que turmas será mais conveniente trabalhar em parcerias?</p>	<p>Experiência positiva para profs e alunos que ajuda a melhorar a prática lectiva.</p> <p>"Estou optimista! Oxalá haja sucesso!"</p> <p>Pode ser interessante a partilha entre professores que leccionam os mesmos níveis</p>	<p>"Penso que é o único modo de trabalhar, se queremos que a escola contribua para uma sociedade melhor e mais equilibrada."</p>	
Afirmações que expressam, concordância/empenhamento face ao projecto	<p>Aspecto importante: Organização do trabalho cooperativo entre professores.</p>	<p>Há que inovar! Sobre tudo ao nível de criar novas estratégias.</p> <p>Criar, utilizar e partilhar estratégias diversificadas para a sala de aula; práticas de "aprender a estudar"...</p>	<p>Trata-se de: "Organizar, disponibilizar tempo para partilha de saberes e troca de experiências."</p>	<p>"Mãos à obra! Escola inclusiva para todos!"</p> <p>"Posso testemunhar o êxito da experiência da parceria entre professores na sala de aula"</p> <p>"Os objectivos apresentados parecem bem intencionados e necessários. Vale a pena a Mudança!"</p>	<p>"A ideia é excelente: uma escola pensada para todos!"</p>	
Expressões que revelam expectativas pessimistas/des-credito face ao sucesso do projecto	<p>"Para querer é necessário saber do que se trata."</p> <p>"Como gerar um clima de encontro e resolução de problemas se os professores estão cada vez mais desencontrados?"</p> <p>"Acham que a classe dos professores tem disponibilidade para dar do seu tempo?"</p>	<p>"A prata da casa nunca é suficiente face aos diamantes que precisam de ser polidos."</p> <p>"Como será possível trabalhar com turmas tão grandes e heterogêneas, com problemas de comportamento e com a falta de condições?"</p>	<p>"Os professores não têm tempo para reunir visto não haver horas para isso..."</p> <p>"Não há estruturas físicas nas escolas para as tornar verdadeiramente inclusivas"</p> <p>"Com a Escola que temos em Portugal, não é possível levar por diante um projecto desta envergadura"</p> <p>"Será que o meu filho...vai ganhar com isto?"</p>	<p>"Sem todos quererem é impossível"</p> <p>"Mais uma tentativa. Espero que não fique tudo na mesma."</p> <p>"Todos nos esforçaremos, todos nós, professores. Ninguém mais."</p> <p>"Valerá a pena o esforço dos professores?"</p> <p>"Será que vai haver sucesso?"</p>	<p>"Interessantíssimo mas utópico"</p> <p>"A Escola é cada vez mais a culpada de tudo o que se passa na sociedade"</p>	<p>"Já faço tudo o que me é possível".</p>



ESCOLA BÁSICA 2/3

**SABE QUE A NOSSA ESCOLA SE
ENCONTRA ENVOLVIDA NUM
PROJECTO DE ÂMBITO
INTERNACIONAL CONHECIDO POR**

“ESCOLAS INCLUSIVAS?”

Este projecto, implementado pela UNESCO, visa:

- Proporcionar melhor qualidade de vida na escola a todos os alunos
- Aumentar o sucesso escolar

Neste âmbito, a nossa comunidade escolar está a desenvolver um plano de acção com o qual pretende:

- **Criar um ambiente em que todos os alunos se sintam respeitados e valorizados**
- **Evitar o absentismo e o abandono escolar**
- **Melhorar a qualidade das aprendizagens**

Este percurso implica a participação conjunta de Pais e Encarregados de Educação, Professores, Alunos e Pessoal Auxiliar de Acção Educativa.

CONTAMOS CONSIGO!

CONTE CONNOSCO!



ESCOLA BÁSICA 2.3 LUÍS DE STTAU MONTEIRO. LOURES

ESCOLA BÁSICA 2.3 LUÍS DE STTAU MONTEIRO - LOURES

GRUPO COORDENADOR

- SUBDIVISÃO EM GRUPOS DE TRABALHO
- INFORMAÇÃO AOS DEPARTAMENTOS
- PARTICIPAÇÃO EM PARCERIAS

SAIA DA CASCA...
DESCUBRA A ESCOLA INCLUSIVA!

GRUPO DE PUBLICIDADE E MARKETING
PROMOVE E DIVULGA

- SENSIBILIZAÇÃO VISUAL, "IDEOLÓGICA" E ESPACIAL (CARTAZES, LOGOTIPO, PAINÉIS, MOBILES E SLOGANS.)
- CONTACTO DIRECTO NA SALA DOS PROFESSORES

GRUPO DE ESTATÍSTICA
INVESTIGA E RACIONALIZA INFORMAÇÃO

- LEVANTAMENTO DOS DADOS ESTATÍSTICOS DA ESCOLA
- LEVANTAMENTO SOBRE OS INDICADORES JUNTO DE DELEGADOS DE TURMA E PROFESSORES DE EDUCAÇÃO (2º CICLO)
- ELABORAÇÃO DE GRELHAS PARA TRATAMENTO DE RESULTADOS
- TRATAMENTO DE RESULTADOS

GRUPO DE SEMINÁRIO
PREPARA E INFORMA, FORMANDO

- PREPARAÇÃO DA OFICINA DE FORMAÇÃO
- PARTICIPAÇÃO NA SESSÃO DA OFICINA DE FORMAÇÃO
- REUNIÕES DE DIVULGAÇÃO
- ORGANIZAÇÃO DE SEMINÁRIOS TEMÁTICOS REGULARES (PROPOSTAS)

FEVREIRO 2000



Do tratamento da informação recolhida, junto à comunidade educativa, o grupo coordenador isolou, em cada uma das dimensões, os indicadores mais referidos no critério “Não se tem a certeza”.

Assim, para que seja possível isolar um indicador em cada dimensão, pedimos que **assinale com uma (X) 1 indicador de cada dimensão** que considere objecto de intervenção prioritária, no sentido de melhorarmos as culturas, políticas e práticas inclusivas, no nosso Agrupamento.

Obrigado

Dimensão 1 – Respeitante ao desenvolvimento de culturas inclusivas

Indicadores mais referidos no Critério “Não se tem a certeza”		Assinale com uma (X), o indicador que considera objecto prioritário de intervenção
Nº	Nomes	
1.2	A escola procura activamente relacionar-se com as comunidades da sua área.	
1.7	Todos os elementos do pessoal educativo são valorizados de igual forma.	
1.8	Os alunos sabem o que fazer quando têm um problema.	
1.9	Os alunos apoiam-se mutuamente.	
1.10	Os elementos do pessoal educativo apoiam-se mutuamente na resolução de dificuldades.	
1.11	Os elementos do pessoal educativo são chamados a participar nas tomadas de decisões.	

Dimensão 2 – Respeitante ao desenvolvimento de políticas inclusivas

Indicadores mais referidos no Critério “Não se tem a certeza”		Assinale com uma (X), o indicador que considera objecto prioritário de intervenção
Nº	Nomes	
2.2	A escola dispõe de um programa eficaz de integração dos novos alunos.	
2.7	As políticas curriculares reconhecem a diversidade dos alunos (nomeadamente, quanto às culturas, às línguas, aos sexos, às capacidades e incapacidades).	
2.10	Há uma coordenação geral de todas as políticas de apoio.	
2.13	As políticas adoptadas para lidar com dificuldades comportamentais coordenam-se com as adoptadas para o apoio à aprendizagem.	
2.15	Há uma política que visa incentivar os pais a participarem no processo de aprendizagem dos sus filhos, como parceiros.	

Dimensão 3 – Relaciona-se com a adopção de práticas inclusivas

Indicadores mais referidos no Critério “Não se tem a certeza”		Assinale com uma (X), o indicador que considera objecto prioritário de intervenção
Nº	Nomes	
3.2	As lições promovem a compreensão da diferença e do respeito por ela.	
3.4	As explicações dos professores ajudam os alunos a atribuir um sentido às lições.	
3.5	Os professores empregam vários estilos e diversas estratégias de ensino.	
3.8	Os professores ajustam as suas lições em resposta às reacções dos alunos.	
3.10	Os alunos experimentam sucesso na sua aprendizagem.	
3.13	As dificuldades de aprendizagem são vistas como oportunidade de aperfeiçoamento das práticas.	
3.14	Todos os professores participam no planeamento dos aperfeiçoamentos a introduzir nas práticas.	

Dimensão 1				
Respeitante ao desenvolvimento de culturas inclusivas				
Indicador seleccionado:				
1.10 - Os elementos do pessoal educativo apoiam-se mutuamente na resolução de dificuldades				
Grupo	Questões levantadas	Critérios para a escolha das questões		
		Pertinência	Fiabilidade	Mensurável Observável
Malmequer	♦ Estão estipulados horários para reuniões de/entre docentes, pessoal auxiliar e pais?			
	♦ Existe comunicação entre as pessoas que permita partilha das dificuldades/ experiências?			
	♦ Procura envolver-se os pais na resolução de problemas?			
Açucena	♦ O que se entende por pessoal educativo?			
	♦ De que forma e em que tempos surge este apoio?			
	♦ Que tipo de apoio?			
	♦ Como poderemos envolver todo o pessoal educativo com esta política, incluindo os que chegam de início, e durante cada ano lectivo?			
	♦ Em que momentos deverá reunir o pessoal educativo de forma a resolver as dificuldades sentidas?			
	♦ Que tipo de dificuldades?			
	♦ Que tipo de apoio?			
Cravo	♦ Os docentes trocam material pedagógico?			
	♦ Os docentes trocam experiências?			
	♦ Os docentes têm conhecimento das potencialidades/dificuldades do trabalho dos outros colegas?			
	♦ As potencialidades dos docentes são aproveitadas a nível de sala de aula e de escola?			
	♦ Como é que as auxiliares de educação se apoiam e são apoiadas na resolução de dificuldades?			
	♦ Que articulação entre os docentes das turmas/grupos e os técnicos das actividades extra-curriculares?			
Violeta	♦ De que maneira? De que formas?			
	♦ Com quem? (colegas de ano?, Conselho Pedagógico?, Alunos?, Pais?, ...)			
	♦ Quando? (Tempos específicos?, Informalmente?, Necessidade?, Com a pessoa adequada?, Formalmente?)			
	♦ Que recursos? (Materiais?, Humanos?)			
	♦ Que estratégias?			



Dimensão 1

Respeitante ao desenvolvimento de culturas inclusivas Indicador seleccionado:

1.10 - Os elementos do pessoal educativo apoiam-se mutuamente na resolução de dificuldades

Pessoal educativo: pessoal docente, pessoal não docente, outros técnicos, encarregados de educação.

Categoria	Questões levantadas	Respostas
Qualidade/Apoio	Existe comunicação entre as pessoas que permita partilha das dificuldades/experiências?	Aulas assistidas Monodocência coadjuvada
	Os momentos existentes têm permitido a partilha/apoio?	Dossiers temáticos para consulta Reuniões semanais/quinzenais; conselhos de ano
	De que forma e em que tempos surge esse apoio?	Rentabilização do Conselho Escolar Contactos informais
	Os docentes trocam material pedagógico?	Desenvolvimento, em conjunto, de pequenos projectos
	Os docentes trocam experiências?	Troca de materiais didáctico-pedagógicos
	De que maneira? De que formas?	
Natureza/Apoio	Que tipo de apoio?	Apoio pedagógico e especializado Encontros informais entre professores e técnicos Encontros trimestrais com os técnicos do Desporto Escolar Parcerias Conhecimento das competências a desenvolver nas várias modalidades (Desporto Escolar)
	Que articulação entre os docentes das turmas/grupos e os técnicos das actividades de extra curriculares ?	
Recursos/Potencialidades	Procura envolver-se os pais na resolução de problemas?	
	Os docentes têm conhecimento das potencialidades/dificuldades do trabalho dos outros colegas?	Monodocência coadjuvada Aproveitamento das potencialidades dos docentes Colegas de ano, alunos, pais
	As potencialidades dos docentes são aproveitadas a nível de sala de aula e de escola?	Pais na dinamização de actividades curriculares Participação dos técnicos das actividades de enriquecimento curricular nas reuniões de departamento Rentabilização do equipamento audio-visual
	Que articulação entre os docentes das turmas/grupos e os técnicos das actividades de extra curriculares?	
	Com quem? Colegas de ano? Conselho Pedagógico? Alunos? Pais? ...?	
	Que recursos (humanos/materiais)?	
Horários/Tempos/Espaços	Estão estipulados horários para reuniões de/entre docentes, pessoal auxiliar e pais?	
	De que forma e em que tempos surge este apoio?	
	Em que momento deverá reunir o pessoal educativo de forma a resolver as dificuldades sentidas?	Conselho de ano, docentes, ... Rentabilização dos espaços e tempos já existentes Reuniões com pessoal auxiliar Valorização dos períodos de atendimento aos encarregados de educação
	Quando? (Tempos específicos? Informalmente? Com a pessoa adequada? Formalmente?)	
	É necessário criar outros momentos? Quais?	
	É necessária a reorganização dos espaços/tempos já existentes? Quais?	

Desocultar as potencialidades/dificuldades dos docentes

Áreas	Potencialidades	Dificuldades
L. Portuguesa		
Matemática		
Estudo do Meio		
Exp. Dramática		
Exp. Musical		
Exp. Plástica		
Exp. Físico-motora		
Estudo Acompanhado		
Formação Cívica		
Área de projecto		
TIC		
Outras:		

**O que penso sobre a minha escola**Sou menina Sou menino

Estou no ____º ano

		Concordo	Concordo em parte	Discordo
1	Às vezes trabalho a pares com um amigo.			
2	Às vezes a turma é dividida em grupos para trabalhar.			
3	Eu ajudo os meus amigos a trabalhar quando eles têm dificuldade.			
4	Os meus amigos ajudam-me no meu trabalho quando tenho dificuldade.			
5	O meu trabalho é colocado nas paredes para as outras pessoas verem.			
6	A minha professora gosta de ouvir as minhas ideias.			
7	A minha professora gosta de ajudar-me no meu trabalho.			
8	Gosto de ajudar a minha professora quando ela tem trabalhos que precisa fazer.			
9	Penso que as regras da sala de aula são justas.			
10	Alguns meninos da minha sala chamam aos outros nomes feios.			
11	Às vezes sou 'reguila' no recreio.			
12	Quando me sinto triste na escola há sempre um adulto que 'cuida' de mim.			
13	Quando os meus colegas discutem, a professora resolve isso com justiça.			
14	Penso que o Plano do Dia ajuda a melhorar o meu trabalho.			
15	Às vezes a minha professora deixa-me escolher o trabalho que quero fazer.			
16	Sinto-me bem comigo mesmo quando realizo um bom trabalho.			
17	Quando tenho trabalhos de casa geralmente compreendo o que devo fazer.			
18	A minha professora gosta que eu lhe diga o que faço em casa.			
19	A minha família acha que esta é uma boa escola.			
20	Se falto à escola a minha professora pergunta-me onde estive.			

As três "coisas" que mais gosto na minha escola são:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

As três "coisas" que não gosto mesmo nada na minha escola são:

- 1 _____
- 2 _____
- 3 _____

Obrigado pela tua ajuda!

Nota: Traduzido e adaptado de *Index for Inclusion* (Booth et al., 2000)

Questionário aos Pais / Encarregados de Educação

Assinale a(s) idade(s) dos educandos que tem na escola

7 anos 8 anos 9 anos 10 anos 11 anos

		Concordo	Concordo em parte	Discordo	Preciso de mais informação
1	De entre as escolas da zona, quis que o meu educando viesse para esta escola.				
2	O meu educando quis vir para esta escola.				
3	A informação que me foi dada quando o meu filho veio pela primeira vez para a escola foi excelente.				
4	A escola mantém-se actualizada quanto às mudanças.				
5	Penso que a escola me mantém bem informado acerca do meu educando.				
6	Penso que as pessoas da escola são atenciosas comigo e com os outros pais.				
7	Quando estou preocupado com o progresso do meu educando na escola, sei com quem contactar.				
8	Quando eu falo sobre as preocupações que tenho sobre o progresso do meu educando, acredito que serão levadas a sério.				
9	A escola esclarece-me sobre como posso ajudar o meu educando nos trabalhos de casa.				
10	O meu educando gosta de estar nesta escola.				
11	Acho que as pessoas da escola se esforçam por ajudar mais uns alunos do que outros.				
12	Todas as crianças que vivem perto desta escola são bem-vindas.				
13	Todas as famílias são valorizadas de igual modo.				
14	A agressividade é um problema na escola.				
15	Se um aluno tem mau comportamento é correcto mandá-lo para casa.				
16	Se um aluno tem continuamente mau comportamento deve ser excluído da escola.				
17	Antes de se fazerem alterações na escola os encarregados de educação são ouvidos.				
18	Os E.E.(s) que se envolvem / ajudam na escola são mais valorizados (pelas pessoas da escola) que os outros.				
19	As pessoas da escola encorajam todos os alunos a fazerem o seu melhor e não só aqueles com mais capacidades.				

Obrigado por ter respondido ao questionário.

Por favor, faça mais alguns comentários sobre

Como tornar a escola um lugar melhor para o seu educando.

Nota: Traduzido e adaptado de *Index for Inclusion* (Booth et al., 2000)



CAMINHOS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

AS NOSSAS METAS

Indicador Cultura: **TODOS OS ALUNOS SÃO VALORIZADOS DE IGUAL FORMA**

- **As diferentes culturas são aproveitadas para o enriquecimento/motivação dos alunos?**
- **Em idênticas situações reagimos igualmente perante o comportamento de diferentes alunos ?**
- **Será que todos os alunos conhecem e estão esclarecidos sobre as regras da escola?**

Indicador Políticas: **A ESCOLA ADOPTA UMA POLÍTICA EFICAZ DE MINIMIZAÇÃO DO ABSENTISMO DOS ALUNOS**

- **A escola ajuda cada aluno a construir o seu próprio projecto de estudante?**
- **Há reuniões regulares entre os professores e funcionários para definir estratégias de actuação?**
- **A escola oferece incentivos/actividades agradáveis aos alunos para os cativar?**

Indicador Práticas: **AS LIÇÕES SÃO PLANIFICADAS TENDO EM MENTE TODOS OS ALUNOS**

- **Os professores reúnem-se entre si para analisar as questões colocadas e planificar as actividades?**
- **Será que a planificação das actividades tem em conta a diversidade dos alunos?**
- **São aproveitadas as diferenças entre os alunos para ajudar os mais fracos?**

VERIFICAÇÃO DE PROGRESSOS

Escola:
Período de tempo: 19 de Março a 12 de Julho de 2001

Indicadores/ Questões	Que método(s) têm sido utilizado(s) para monitorizar os progressos?	Evidências/provas de progresso á existentes			De que evidências/provas de progresso necessitamos?	Novas questões de pesquisa	Métodos para verificar os progressos
		Suficientes	Insuficientes	Não existem			
Dimensão A / Questão: Será que todos os alunos conhecem e estão esclarecidos sobre as regras da escola?	Entrevista aos alunos	X				São desenvolvidas estratégias para ajudar os alunos no cumprimento das regras da escola?	Entrevistas
Dimensão B / Questão: A escola ajuda cada aluno a construir o seu próprio projecto de estudante?	Observação de sala de aula Entrevista aos alunos		X		Questão vaga, havendo necessidade de ser focalizada	A escola ajuda cada aluno a clarificar os seus próprios objectivos de aprendizagem? A escola ajuda cada aluno a dar sentido às suas vivências escolares?	Observação de sala de aula Entrevistas aos alunos
Dimensão C / Questão: Será que a planificação das actividades tem em conta a diversidade dos alunos?	Entrevista aos professores Registo de reuniões Observação de sala de aula		X		Questão vaga, havendo necessidade de ser focalizada	Será que a planificação das actividades tem em conta os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos? O professor prevê actividades suplementares para os alunos que terminaram as tarefas mais depressa?	Registo de planificações de aula Observação de sala de aula
Dimensão C / Indicador: As lições são planificadas tendo em mente todos os alunos	Entrevista aos professores Registo de reuniões Observação de sala de aula			X	Provas relacionadas com a avaliação dos alunos	Será que a avaliação prevê a valorização dos diferentes desempenhos dos alunos?	Registo de planificações de aula Instrumentos de avaliação Observação de sala de aula



INDICADORES DE QUALIDADE

1. - TODOS OS ALUNOS SÃO VALORIZADOS DE IGUAL FORMA

- 1.1. As diferentes culturas são aproveitadas para o enriquecimento/motivação dos alunos?
- 1.2. Em idênticas situações reagimos igualmente perante o comportamento de diferentes alunos?
- 1.3. Será que todos os alunos conhecem e estão esclarecidos sobre as regras da escola?
 - 1.3.1. São desenvolvidas estratégias para ajudar os alunos no cumprimento das regras da escola?
- 1.4. O professor certifica-se de que solicitou cada um dos alunos em cada aula?

2. - A ESCOLA ADOPTA UMA POLÍTICA EFICAZ DE MINIMIZAÇÃO DO ABSENTISMO DOS ALUNOS

- 2.1. A escola ajuda cada aluno a:
 - 2.1.1. Clarificar os seus próprios objectivos de aprendizagem?
 - 2.1.2. Dar sentido às suas vivências escolares?
 - 2.1.3. Perspectivar a sua vida em termos de futuro?
- 2.2. Há contactos/reuniões entre professores e funcionários para definir estratégias de actuação?
- 2.3. A escola oferece incentivos/actividades agradáveis aos alunos para os cativar?

3. - AS LIÇÕES SÃO PLANIFICADAS TENDO EM MENTE TODOS OS ALUNOS

- 3.1. Os professores reúnem-se entre si para analisar as questões colocadas e planificar as actividades?
- 3.2. Será que a planificação das actividades tem em conta a diversidade dos alunos?
 - 3.2.1. Será que a planificação das actividades tem em conta os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos?
 - 3.2.2. O professor prevê actividades suplementares para os alunos que completam as tarefas mais rapidamente?
- 3.3. São aproveitadas as diferenças entre os alunos para ajudar os que estão a sentir mais dificuldades?
- 3.4. Será que a avaliação prevê a valorização do desempenho de cada aluno?

INDICADOR: 1.TODOS OS ALUNOS SÃO VALORIZADOS DE IGUAL FORMA.

META DE DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA:

1.4. O professor não deixa de solicitar nenhum aluno na sua prática de aula.(A verificar semanalmente).

MÊS _____	ANO ____° / TURMA _____	
Semanas	Estratégias que eu usei na concretização desta meta.	Estratégias que encontrei para ultrapassar eventuais dificuldades.
De ____ a ____		

Questões que eu gostaria de transmitir ao Director de Turma:



INDICADOR: 1. TODOS OS ALUNOS SÃO VALORIZADOS DE IGUAL FORMA.

META DE DESENVOLVIMENTO DA PRÁTICA:

1.4. O professor não deixa de solicitar nenhum aluno na sua prática de aula. (A verificar semanalmente).

MÊS _____	Nome _____ N° _____ ANO ____° /TURMA _____	
Semanas	Fui solicitado a participar na aula	Observações
1ª semana _Dia _____ _Dia _____ _Dia _____ _Dia _____	_____ _____ _____ _____	
2ª semana _Dia _____ _Dia _____ _Dia _____ _Dia _____	_____ _____ _____ _____	
3ª semana _Dia _____ _Dia _____ _Dia _____ _Dia _____	_____ _____ _____ _____	
4ª semana _Dia _____ _Dia _____ _Dia _____ _Dia _____	_____ _____ _____ _____	
5ª semana _Dia _____ _Dia _____ _Dia _____ _Dia _____	_____ _____ _____ _____	

Diário de Pesquisa

O que é que eu tenho tentado experimentar (de novo) nas minhas aulas?

O que aprendi?

O que senti sobre o que aprendi?

Lembrete: uma (ou mais) competência(s) que gostaria de desenvolver como pesquisador(a)



Identificação:

Data: / /