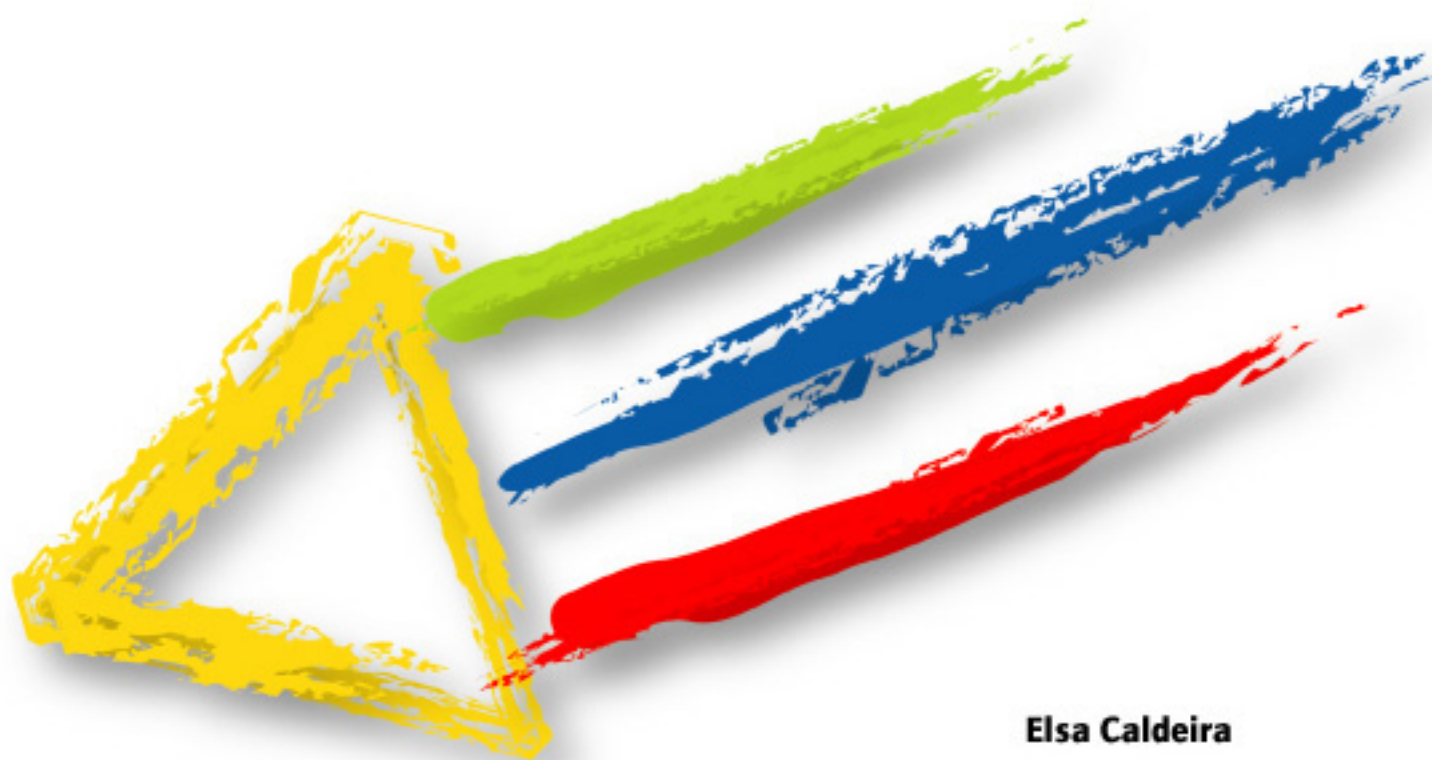


Aprender com a Diversidade

Um guia para o desenvolvimento da escola



Elsa Caldeira
Isabel Paes
Manuela Micaelo
Teresa Vitorino



acime

Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas



Portugal em Ação

Presidência do
Conselho de Ministros

 Ministério da
Educação



Biblioteca Nacional-Catálogo na Publicação

Aprender com a diversidade: um guia para o desenvolvimento da escola/ Elsa Caldeira... [et al.]
ISBN 972-98959-8-8

I - Caldeira, Elsa

CDU 371.1(469)(036)

371.212(469)(036)

37.04(469)(036)

Ficha técnica

Autoras:

Elsa Caldeira

Isabel Paes

Manuela Micaelo

Teresa Vitorino

Supervisão Científica:

Mel Ainscow, Supervisão Científica

Windy Ferreira

Equipa de Projecto

"Promoção da Educação Inclusiva" (Instituto de Inovação Educacional)

Isabel Paes (Coordenadora)

Ana Correia

Elsa Caldeira

Manuela Micaelo

Teresa Vitorino

Mel Ainscow (Consultor científico)

Windy Ferreira (Consultora científica)

Edição

Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (Acime)

Praça Carlos Alberto, 71, 4050-440 Porto

Departamento de Educação Básica

Av. 24 de Julho, 140, 1399-025 Lisboa

Designer

António Souto

Capa

Adaptação de desenho original de Teresa Menezes

Primeira Edição

Maio 2004

Tiragem

1000 exemplares

ISBN

972-98959-8-8

Depósito legal



Agradecimentos

O Guia Aprender com a Diversidade é o produto de um trabalho intensivo de aprendizagem em acção 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 cinco escolas e agrupamentos de escolas. Tendo decidido abraçar a perspectiva da inclusão como base para os seus projectos 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-acção 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; eles são a razão de ser e o centro da nossa acção.

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. Referimo-nos particularmente aos responsáveis dos órgãos executivos Ana Paula Covas, Albertina Neves, António Saloio, Maria da Fé Costa e Mário Figueiredo que se envolveram directamente 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, co-autores 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-acção em 1999 e, mais tarde, integraram em rede as restantes três equipas e respectivos 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 todas professoras, 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 e sempre as encorajou na elaboração do Guia. Tal como ela, também Teresa Vitorino, da Escola Superior Educação da Universidade do Algarve, se dedicou a este projecto e a esta equipa apenas pelo interesse profundo de 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, os quais também super-

visionaram a elaboração da estrutura deste Guia. O seu estilo de trabalho cooperativo, positivo e a sua humildade foram exemplo para todos os participantes no projecto e muito particularmente um factor relevante de questionamento e de crescimento para a equipa de investigação do IIE. A Mel Ainscow que aceitou generosamente envolver-se no lançamento do Projecto 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 deste Guia e do texto-base da sua introdução, queremos, em equipa, dedicar este 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 projecto 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 projecto, se empenhou criativa e activamente para que tal fosse possível, tendo participado em todo o processo inicial de lançamento da experiência de reflexão-acção 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 projecto, entre 1996 e 1998. Destacamos a colaboração das cinco instituições de formação envolvidas – ESE(s) 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 projecto ao nível local, respectivamente 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 projecto, expressar um sentido reconhecimento de todos nós ao intérprete Pedro D' Orey, pelo seu profissionalismo, arte e competência e pela amizade com que discretamente sempre nos acompanhou.

Este Guia é, pois, o fruto da colaboração entre inúmeras pessoas, escolas e instituições que, de 1996 a 2002, encontraram no Instituto de Inovação Educacional um espaço e as sinergias necessárias ao desenvolvimento de um conhecimento de e para a acção e da disseminação da perspectiva 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 directamente em diferentes fases do projecto, sobretudo a Lina Vicente, um agradecimento sentido. Aos seus presidentes, Bártolo Paiva Campos por ter acreditado, incentivado e ajudado a nascer o projecto, 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 educativa, gostaríamos de deixar uma palavra de reconhecido apreço.

Finalmente, à verdadeira "mãe" do projecto, Ana Maria Bénard da Costa, responsável pelo seu lançamento e primeira fase e Directora 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 ao longo deste projecto 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	03
Introdução	
Qual a origem do Guia?	07
Qual a finalidade do Guia?	08
Qual a estrutura do Guia?	09
Quais as ideias-chave?	10
Capítulo 1: Aprender a Colaborar	
O que queremos alcançar?	16
Quem precisamos de envolver?	19
Como identificamos as pessoas-chave e desenvolvemos lideranças?	27
Capítulo 2: Analisar Contextos	
Um ciclo de desenvolvimento da escola	38
De que tipo de informação precisamos?	39
Que vozes têm de ser ouvidas?	46
Como potencializamos as informações obtidas?	52
Capítulo 3: Ultrapassar Barreiras	
Quais as barreiras que queremos ultrapassar?	62
Quem pode contribuir para este processo?	69
Como gerimos o processo de mudança?	77
Conclusão: Apoiar a Mudança	93
Bibliografia	99
Anexos	107



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 objectivo 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 acção 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 dum trabalho de campo que teve lugar em dez países situados nos diferentes continentes, a UNESCO lançou o projecto 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 projecto - 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 heterogéneos 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 Projecto 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 projectos mais relevantes do mesmo Instituto que, tal como era política dessa Instituição, se desenvolveu numa base inter-sectorial 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 respectivas 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 Projecto. Do conjunto das actividades 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 actuação 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 acção do "Departamento de Necessidades Educativas Especiais", da UNESCO, sendo inquestionável o papel decisivo da sua coordena-

dora, Drª 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 duma escola que se pretende aberta a todos, e a todos garantindo uma educação de qualidade. Nela se baseiam todos os que lutam por estes objectivos, procurando contrariar as ainda poderosas forças que apontam para direcções 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, directores de escolas e responsáveis da área educativa que pretendam fomentar a educação inclusiva.*

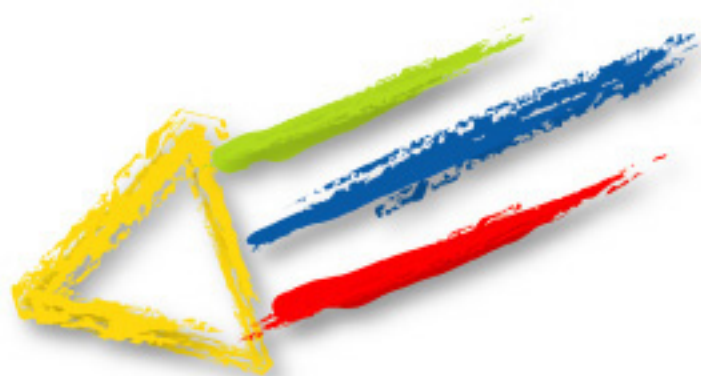
*Fora do âmbito da UNESCO, são incontáveis as referências bibliográficas publicadas nesta área mas, é indispensável referir uma que ocupou um papel decisivo na realização desta segunda fase do Projecto de Promoção da Educação Inclusiva: o *"Index for Inclusion"*, de Booth et al. (2000).*

Com o apoio destes e de muitos outros documentos, bem como de muitas e variadas contribuições (Projectos 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 perspectiva e para a concretização dos meios que a tornam possível, foi o papel que coube a todos os que realizaram este projecto e elaboraram este Guia, quer através do seu envolvimento directo, 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?



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, consequentemente, 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 perspectiva 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 efectivas. 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 das comunidades que serve.

Enquadrando-se nos objectivos do Instituto de Inovação Educacional (IIE), o Projecto 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 projecto, que resultou de uma parceria estabelecida entre escolas do ensino básico e secundário, cinco instituições do ensino superior e igual número de autoridades locais de educação, adoptou 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 Projecto Escolas Inclusivas, foi possível identificar algumas das barreiras e desafios que se colocam ao desenvolvimento das escolas portuguesas, numa perspectiva 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 directo da gestão.

Em suma, verificou-se que os resultados de um projecto deste tipo só são efectivos quando as mudanças são perspectivadas a longo prazo e ao nível do desenvolvimento de cada escola como um todo. Isto é, quando as mudanças são assumidas enquanto Projecto Educativo de Escola e abordadas numa perspectiva sistémica, pondo em interacção os diferentes elementos intervenientes: professores, alunos, pais e restante comunidade, currículo e práticas de gestão curricular, práticas organizacionais e de avaliação.

¹ Ana Maria Bénard da Costa foi Directora de Serviços de Educação Especial na ex-Direcção Geral do Ensino Básico e do Serviço de Investigação e Inovação no ex-Instituto de Inovação Educacional. É consultora da UNESCO na área das Necessidades Educativas Especiais.

O desafio então lançado ao IIE pelo Professor Mel Ainscow² consistiu em, a partir do que se aprendeu com o Projecto 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 perspectiva 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 objectivo 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-acção - Index for Inclusion³ (Booth et al., 2000). Os fundamentos deste documento baseiam-se na aprendizagem através da acção, o que implica que os membros de cada escola trabalhem em conjunto para a melhorarem.

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 reflexão, com uma periodicidade bianual, indutora de estratégias que orientaram actividades de análise e desenvolvimento da escola, 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 acção. Poderá, assim, ajudar a 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. Procura, ainda, estimular a criatividade dentro de contextos específicos e encorajar o processo de resolução colaborativa de problemas.

Pretende-se, assim, que este documento possa ser útil a outras escolas que projectam percursos semelhantes. As sugestões apresentadas destinam-se a ser utilizadas pelos professores e todos os parceiros de cada 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.

² O Professor Mel Ainscow é director da School of Education, da Universidade de Manchester, no Reino Unido e foi responsável pelo Projecto de Formação de Professores Necessidades Especiais na Sala de Aula, da UNESCO.

³ Este documento será apresentado no capítulo 2.

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



Qual a estrutura do Guia?

Este guia está organizado segundo uma estrutura concebida para apoiar a escola na criação de contextos apropriados à mudança.

O Guia é constituído pelas seguintes secções:

Capítulo 1: **Aprender a Colaborar**

Capítulo 2: **Analisar Contextos**

Capítulo 3: **Ultrapassar Barreiras**

Conclusão: **Apoiar a Mudança**

As temáticas abordadas nos três capítulos do Guia constituem aspectos 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

Para as três áreas centrais foram equacionadas questões estratégicas que estruturam 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 actividades 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-acção que originaram este documento (re)definiram e implementaram os seus planos de acção. 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 determinados, as práticas descritas pretendem ser referências úteis que estimulem os processos de mudança noutras comunidades escolares.

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 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** efectiva, 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, condição esta que pode dificultar a criação de tempos comuns para partilha, análise e discussão das suas práticas. 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 acção**

A aprendizagem através da acção 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 sectores da comunidade educativa e que tenham como objectivo central assumir cooperativamente a tarefa de planear e conduzir as actividades de desenvolvimento.

Os elementos da gestão da escola, em especial o responsável executivo, 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, 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**. Este elemento, colaborando regularmente com as equipas de coordenação, ajuda a reflectir e a manter o entusiasmo destas equipas, fortalecendo, desta forma, 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 reflectem e definem o seu percurso, com base nas questões estratégicas atrás referidas.

Capítulo 1

Aprender a Colaborar



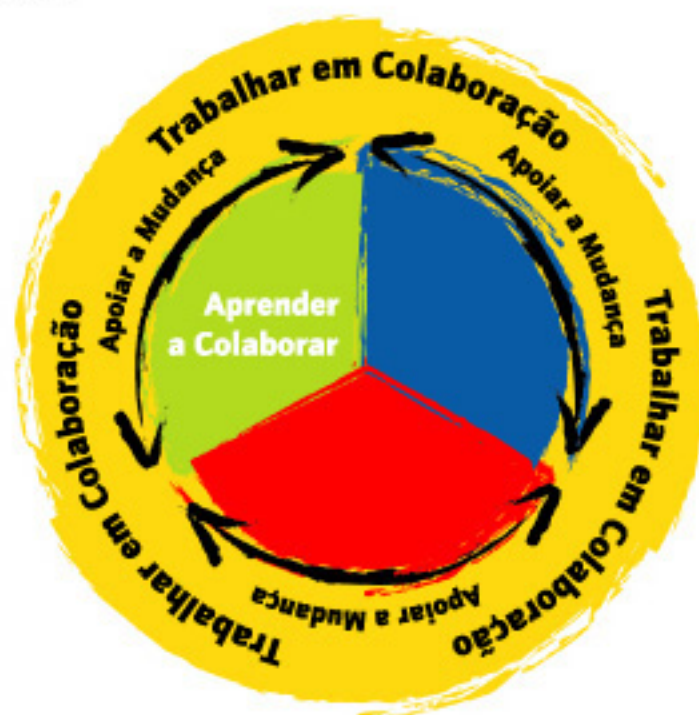
O que queremos alcançar?

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 interagem 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 efectiva 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 objectivo pode, por vezes, ser determinada pela existência de algum 'mal-estar' expresso pelos professores, tal como aconteceu numa escola do 1º ciclo de Pinhal Novo.



No final do ano lectivo 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 perspectiva: será que o problema se centra apenas nos alunos e nas famílias ou também noutros factores, 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 acção 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 acções de formação com base no Conjunto de Materiais (UNESCO, 1996), propuseram partilhar a sua experiência com o Conselho Escolar, por acharem que as metodologias adoptadas naquele documento de trabalho poderiam constituir um suporte para desenvolver formas mais eficazes 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 acção 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 Projecto 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 concepção 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 Projecto Promoção de Educação Inclusiva, do Instituto de Inovação Educacional, cujos princípios coincidiam com os principais objectivos educativos do agrupamento.

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

O desenho do Projecto Educativo de Escola teve sempre como suporte a realização de diversos seminários no agrupamento, 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 Projecto 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 actores educativos na procura de reais oportunidades de aprendizagem para todos os alunos.



Um número significativo dos alunos que frequentam a Escola EB 2,3 de Loures residem 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 actividades de serviço social e de educação não formal, visando a inclusão social.

Ao abraçar a perspectiva 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 actuar da maneira mais efectiva. Uma das principais barreiras então referidas pelos alunos prendia-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 actividades 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 projecto da rede social do conselho.

Tal como esta experiência demonstra, a aprendizagem e a colaboração em acção, 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, efectivamente, 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 projecto 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 projecto 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 projecto, os dados recolhidos sugeriram que um grupo de professores apresentava expectativas muito baixas, não só face ao sucesso do projecto mas indiciando também algum cepticismo relativamente à própria concepção de educação inclusiva.

Estas resistências iniciais, por parte de um sector 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 acções 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 adoptadas passou pela elaboração de um folheto (anexo 2), com a finalidade de informar toda a comunidade educativa sobre os objectivos gerais do projecto, 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 céptica, 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 projecto comum, com o qual todos se sentissem identificados.

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



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

Na primeira semana, distribuiu por toda a escola conjuntos de três palavras (nomeadamente, participar; ouvir; reflectir; partilhar; caminhar; observar; motivar; intervir; construir; dialogar; interligar...) expressas em pequenos cartazes coloridos e em pedaços de papel. Os cartazes foram pendurados nos tectos 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 actividades 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 Projecto Promoção da Educação Inclusiva. (Boletim "Em Rede" nº3)

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

Criar meios efectivos de participação aos membros da comunidade educativa nos processos de tomada de decisão é fundamental para o sucesso das políticas e práticas adoptadas no projecto 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 reflectido ou até executado em parceria.



Em 1998/99, um grupo de cerca de dez professores começou a projectar 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 projectos 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 acção de formação veio a ser um motor para as discussões e projectos preparatórios do ano lectivo seguinte.

Já parceira do IIE no Projecto 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). Destes, um grupo alargado (essencialmente constituído pelos que participaram no primeiro seminário e/ou leccionavam a denominada "turma das parcerias") encontrou-se previamente para discutir e negociar, com a equipa de coordenação, os objectivos e conteúdos dessa oficina de formação.

Rapidamente, logo na sequência da 1ª sessão, 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 interacções pedagógicas. É aí que se realiza a maior parte das reuniões do projecto e, para quem chega, vindo de fora, este espaço esteticamente convidativo 'transborda' de vida. Nos vários cantinhos observam-se as mais diversas actividades. 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... (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 acção 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 activos e participam em iniciativas conjuntas com os professores.



Por diversas vezes, a equipa de coordenação promoveu a participação dos funcionários em seminários, cujo objectivo 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 carácter 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 acções, 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 actuação ganha visibilidade. Deixam de ser meros executores e passam a ver valorizado o seu contributo na tomada de decisões, pelo que se sentem co-autores 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 projecto 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 directa 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 objectivo 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 lectivo, 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 reacção não tivesse sido muito entusiasta – “Quando fizemos a sugestão eles começaram a olhar para o relógio e a dizer que tinham pressa” – todos, excepto uma das mães, acabaram por ficar.

A primeira actividade 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, reflectiu-se em conjunto e extraíram-se conclusões.

E foi desta forma que os pais puderam compreender o tipo de metodologias adoptadas 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.” (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 colectiva 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 vive naquela aula. Revela ainda, de forma clara, atitudes e estratégias da professora, indutoras do envolvimento efectivo (e afectivo) de todos os alunos.



“No início da aula a professora relembra algumas regras da turma. Depois pede à turma para classificar, de 2 a 4 (rejeita a pontuação 1 por ser pouco “simpática”), o processo de entrada na sala. Em seguida pede a determinados alunos que justifiquem a classificação 2 que atribuíram. Alguns destes alunos tinham estado

envolvidos nos empurrões na escada e a professora encoraja-os a reflectir sobre a sua própria conduta. A professora justifica também a sua pontuação. Deste modo, ajuda cada aluno a auto-avaliar as suas próprias atitudes, sem, no entanto, o culpabilizar.

A professora pede a todos os alunos que respeitem o colega que foi 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 apoiar a correcta 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 lêem 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 colectiva, na qual é muito importante o ritmo, aspecto 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 concepção 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, consequentemente, não procuram internamente soluções para as mesmas.

O estabelecimento de uma relação de interacção 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 efectivo se inserido no âmbito do desenvolvimento da escola, a EB 2, 3 de Loures delineou um plano de formação que não surge de forma compartimentada, mas com o objectivo 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 concepção de formação.

Na sequência de anteriores acções de formação que decorreram na escola, as quais integraram professores de uma EB1 de Loures – escola que iniciou mais recentemente, com a ajuda da EB 2, 3, um processo de desenvolvimento enquadrado na mesma filosofia de educação inclusiva -, 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 na sala de aula, numa perspectiva de inclusão, um grupo 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 activas, 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 reactivas no que diz respeito à utilização de estratégias conducentes a uma intervenção mais activa, 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 inter-ajuda, 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 respectivas escolas, quer na avaliação da oficina de formação, na qual 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 optimista";

"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 diminui 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 efectivamente 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 circunstância, 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 co-responsabilização 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 directores 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 acção 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 grupos disciplinares, 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, abaixo 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, as suas acções 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 efectuado e de eventuais reformulações da planificação;*
- Estabelecimento da ligação com o Conselho Pedagógico e validação as 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 força constitui, na opinião da mesma, 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 acções 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 actividades referentes ao processo de desenvolvimento da escola, em articulação com os órgãos de gestão e com possíveis parceiros externos;
- Participar activamente no processo de reflexão-acção, encorajando a recolha de informação, estimulando o debate e a colaboração entre colegas;
- Elaborar planos de acção, negociados com toda a escola, que permitam dar resposta às necessidades de desenvolvimento da mesma;
- Assegurar acções 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 actividades 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 efectiva das suas funções, a escola poderá optar pela constituição



de sub-grupos de trabalho. Para cada um deles deverá haver uma definição clara das suas atribuições. Estes sub-grupos deverão, no entanto, ser suficientemente flexíveis, de forma a que os seus elementos possam cooperar com outros sub-grupos 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 objectivo 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 sub-grupos 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 projecto da escola.

Analisando o plano de acção 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 sub-grupos: 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 projecto, através de cartazes, painéis, slogans e contactos directos na sala de professores;

- o Grupo dos Seminários ficou responsável pela dinamização de acções 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 trabalham 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 efectiva de poderes. O seu principal desafio é o de aprender em acção 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 aspectos, pelo/a:

- incentivo à construção de percursos colaborativos;
- desenvolvimento de acções capazes de envolver toda a comunidade educativa;
- capacidade de desenvolver uma liderança partilhada;
- formação de uma equipa de coordenação integrando o responsável executivo;
- definição conjunta do Projecto Educativo de Escola;
- criação de oportunidades de participação e de aprendizagem conjunta na 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.

