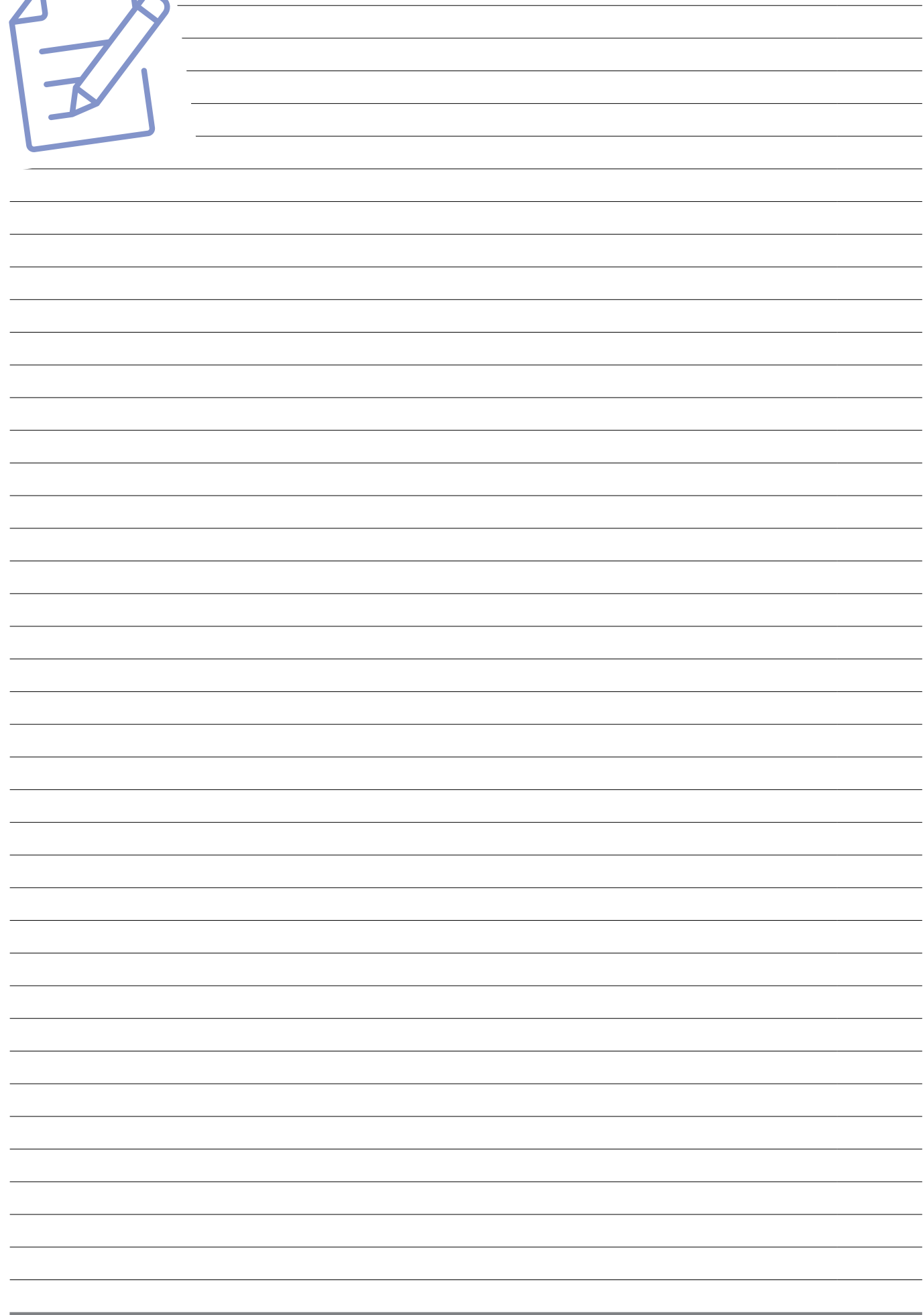


Abordagens isomórficas ao paradigma da comunicação

Curta descrição	Do dicionário*: <i>Isomorfos: que tem forma igual.</i> Estado ou qualidade dos corpos isomorfos. Este termo, utilizado em matemática para estender conhecimento de uns fenómenos para outros, propõe uma relação biunívoca entre dois corpos com um mesmo conjunto de características. No contexto das formas escolares de relações sociais é frequente encontrar corpos isomorfos, quando observamos a hegemónica forma escolar com sujeitos-objeto na formação de adultos, sujeitos-objeto na formação de professores e sujeitos-objeto na formação das crianças, e onde o paradigma educacional é de instrução. O isomorfismo de relação e de paradigma faz com que o professor transfira facilmente o seu estatuto de <i>aprendente-objeto</i> para o seu papel de <i>ensinante</i> de outros <i>aprendentes-objeto</i>. Na variante de forma escolar com sujeitos-autor é pouco frequente encontrar a relação biunívoca entre o trabalho de aprendizagem organizado com crianças e o trabalho de aprendizagem organizado com adultos, entre eles, professores. A abordagem dos diferentes paradigmas educacionais, sob forma instrucional, mantendo o futuro professor como objeto da instrução, coloca-o num conflito cognitivo, quando lhe é sugerido basear-se no paradigma da comunicação na situação de <i>ensinante</i>, sem o ter vivenciado como <i>aprendente</i>.	
Sugestão de abordagem	Com adultos	Com alunos na escolaridade obrigatória
	Proporcionar a comunidade de aprendizagem.	Proporcionar a classe cooperativa (ou o grupo cooperativo quando em pluridocência).
	Projetos de trabalho modulares.	Atividade do grupo orientada por projetos de trabalho.
	Participação através de instituições instituintes, como o conselho do grupo, diagnóstico e monitorização participada.	Participação através de instituições instituintes na escola e na turma: conselhos de cooperação educativa ou conselhos gerais de escola com toda a comunidade.
	Avaliação: A sanção é do trabalho (produtos e processos – ver MTP de Lesne, ficha B5), apresentado e discutido em sessões presenciais.	Avaliação: As atividades, os projetos de trabalho e a apresentação dos seus resultados, devolvem a informação em relação à aquisição de conhecimento.
	Diversidade: a comunidade começa com um estudo em relação aos seus membros (língua, cultura, origens), mesmo se aparentemente de contextos semelhantes.	Diversidade: a interpretação do currículo começa pela recolha de pontos de vista que decorrem das origens e da cultura dos alunos, mesmo se aparentemente de contextos semelhantes.



VER TAMBÉM:
TODAS AS FICHAS
DOS CADERNOS A E B

Interessante para	O rápido desenvolvimento da investigação nas ciências de educação origina polissemia para muitas das palavras que descrevem uma situação pedagógica. O léxico aqui apresentado tem como principal objetivo clarificar em que sentido são utilizadas as palavras nos cadernos. A Caixa de Ferramentas não tem nenhuma intenção de atribuir um caráter normativo a qualquer uma das definições dadas. O léxico aqui incluído serve meramente de apoio descritivo para clarificar o sentido dado a determinadas palavras e para evitar notas de rodapé repetidas nas próprias fichas.
Conceitos incluídos	Animação (16); assembleia (12); colaboração (1); conselho (12); contexto de aprendizagem (11); cooperação (1); desenvolvimento curricular (8); diário de bordo (14); diferenciação (7); diversificação (6); equidade (3); igualdade (3); interação educacional inclusiva (2); interação educacional pluralista (2); isomorfismo (5); isomorfismo e paradigmas (5); mediação (16); obras culturais autênticas (13); paradigma da aprendizagem (4); paradigma da instrução (4); paradigma de comunicação (4); professor âncora e professor pivô (15); relação de aprendizagem formal (9); relação de aprendizagem não formal (9); relações sociais em contextos de aprendizagem (10).
1	Colaboração - “labore con - trabalhar com” não implica nenhuma mudança no paradigma educacional maioritário - colaboração é possível no contexto do paradigma da instrução. Cooperação - “co opera - criar o opus em conjunto” obriga necessariamente a uma mudança de paradigma educacional: para haver cooperação, a comunicação é fundamental.
2	Interação educacional - ponto de vista inclusivo: há, na sala de aula, abordagens distintas para crianças que diferem entre si. A diferença é acolhida e expressa através de recursos e processos de educação e ensino diferenciados. Interação educacional - ponto de vista equitativa e pluralista da inclusão: sabemos que estamos a lidar com pessoas únicas - a diferenciação é um estado de consciência, não um ato. Em termos pedagógicos, organiza-se o projeto de trabalho com cada pessoa, olhando para objetivos de aprendizagem individuais e coletivos e não para objetivos de ensino. Trata-se de criar modos de funcionar que explicitam que o pluralismo é em si um processo de aprendizagem e não um tópico de programa. Aconselha-se a leitura da nota de Diana Eck (2006).
3	Equidade: há pontos de partida diferentes para atingir objetivos gerais iguais. No plano do desejo utópico, todas as pessoas alcançam estes objetivos por percursos que podem ser diferentes e com contributos que também o são. Igualdade: existem os mesmos pontos de partida para os mesmos objetivos gerais, garantindo um percurso idêntico a cada um, mesmo se esses objetivos não são atingidos por todos os indivíduos.

4	PARADIGMAS (a) <i>Paradigma de instrução</i>: abordagem centrada no docente. Os alunos ouvem, copiam e produzem a posteriori. (b) <i>Paradigma da aprendizagem</i>: os alunos são convidados a explorar atividades em cenários muitas vezes fechados, elaborados pelo(s) professor(es). (c) <i>Paradigma de comunicação</i>: o processo de aprendizagem dialético é baseado no diálogo e na participação plena para a elaboração, execução e avaliação de projeto de trabalho. O continuum de formas escolares de relações sociais (ficha A3) sugere que qualquer um dos três paradigmas possibilita a igualdade, mas que só o paradigma de comunicação possibilita um trabalho pluralista e equitativo.
5	ISOMORFISMO E PARADIGMA <i>Isomorfismo</i>: de forma equivalente. a) <i>Paradigma da instrução</i>: a abordagem isomórfica está garantida. O que se faz na formação de professores é o que se pretende que os professores façam na sala de aula. b) <i>Paradigma da comunicação falhado</i>: o isomorfismo não existe. Geralmente, explica-se (instrui-se) professores sobre como agir com as crianças - na prática, temos uma abordagem 'heteromór-fica' que produz polimorfismo, originando conflitos sempre que o paradigma de instrução se impõe. c) <i>Paradigma de comunicação</i>: isomorfismo em todos os processos de aprendizagem. Comunidades de prática ou aprendizagem, comunidades de autoformação em cooperação, turmas com proje-tos de trabalho, em cooperação, com adultos e crianças. A <i>ficha A 1 - Abordagens isomórficas ao paradigma de comunicação</i> explora mais em pormenor esta relação paradigmática entre aprendizagem do docente e aprendizagem da criança.
6	DIVERSIFICAÇÃO Em contextos escolares: adaptações curriculares em cursos paralelos, mesmo na escola de ensino básico, na qual se pretende que todos concluam o currículo nacional expresso em objetivos ou metas.
7	DIFERENCIAÇÃO a) Verificação de um facto. Constatação da diversidade existente em qualquer grupo de pessoas, o que também é o caso em contexto escolar. b) Ação em função desse mesmo facto, promovendo equidade para proporcionar resultados de aprendizagem comuns no que se refere à educação, interação social e participação.
8	DESENVOLVIMENTO CURRICULAR a) Currículo único - todas as turmas têm o mesmo currículo. Não existe espaço para a diversifica-ção. Em cada turma, espera-se que todas as crianças percorram o currículo da mesma forma e ao mesmo tempo. b) Diversificação curricular - mais do que um currículo por turma ou grupo de turmas, com alunos agrupados. Os projetos curriculares são mais ou menos compatíveis entre si. c) Diferenciação curricular - todas as turmas vão alcançar as mesmas competências, através de processos de aprendizagem adaptados às diferenças existentes em cada grupo ou escola.

9	RELAÇÃO DE APRENDIZAGEM FORMAL Qualquer relação social que tem como fim declarado provocar uma aprendizagem. A relação desenvolve uma série de atividades de aprendizagem formalizadas, seja qual for o paradigma. Quando se trata do paradigma da comunicação, o grupo como um todo encarrega-se das atividades de aprendizagem. RELAÇÃO DE APRENDIZAGEM NÃO FORMAL Qualquer relação social que provoca uma aprendizagem (são quase todas). Não organizada, esta conduz para a apropriação não prevista de uma competência ou de um conhecimento. Estas interações ocorrem espontaneamente em todos os contextos de aprendizagem, estruturados ou não estruturados.
10	RELAÇÕES SOCIAIS EM CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM Qualquer contexto de aprendizagem tem subjacente uma relação social. Os sociólogos da educação europeus francófonos nomeiam estas relações nos contextos de aprendizagem formalizados, de <i>formes scolaires de relations sociales</i>, ou seja, formas escolares de relações sociais.
11	CONTEXTO DE APRENDIZAGEM Qualquer espaço e tempo onde as pessoas organizam um ato de aprendizagem. Estes contextos podem ser intencionalmente estruturados para possibilitar relações de aprendizagem formais (como escolas, salas de aula, centros de formação) ou outros (como associações, grupos de encontro, a rua).
12	Assembleia: órgão de co-gestão da turma ou da escola. Na turma, é a assembleia da cooperativa. As crianças gerem espaço, tempo e eventualmente relações no grupo. No caso da escola, trata-se de um órgão representativo, eventualmente presenciado por todos. Conselho: no contexto escolar é aqui interpretado como Conselho da Comunidade Escolar, Conselho de Turma (alunos e professores) ou Conselho de Cooperação Educativa (designação utilizada no Movimento da Escola Moderna Portuguesa). Neste último caso, crianças e professores gerem o desenvolvimento curricular da turma e os projetos de trabalho em conjunto bem como o espaço e o tempo, onde instituem, avaliam e adaptam as regras que regulam as relações e interações no grupo. O Conselho de Cooperação tem, por isso, a designação de Instituição Instituinte.
13	Obras culturais autênticas: Filomena Serralha sugere este termo para definir a produção das crianças e dos adultos que desenvolvem projetos de trabalho de aprendizagem quando a aprendizagem decorre da interação, do diálogo, da planificação, monitorização e avaliação do trabalho entre todos as pessoas envolvidas. São os projetos que determinam a aprendizagem e a aquisição de conhecimento. Esta abordagem difere da proposta instrucional de aprender para depois produzir da proposta educativa que consiste em reproduzir para treinar.

14	DIÁRIO DE BORDO (adaptado de <i>Intervir na escola com as pessoas da escola</i>, ver bibliografia) O quê? Quando se inicia um processo de trabalho em conjunto, define-se em conjunto o que será observado, registado e discutido em relação à prática . Faz-se o plano das sessões de trabalho em grupo e o plano do trabalho individual, que passa pelo compromisso de manter um diário de bordo profissional simples: - Páginas pares: descrição diária da prática. - Páginas ímpares: divide-se a página em duas colunas. Oposto à descrição diária, na 2ª coluna anota-se onde se encontra a documentação que acompanha a descrição. Na 1ª coluna anota-se, durante uma leitura com rotina quinzenal, ocorrências críticas a partir de focos de observação escolhidos em grupo. Com quem? Cada uma das pessoas no grupo de trabalho mantém o registo profissional pessoal, com base diária. Como? Cada participante dedica 5 a 15 minutos diários para anotar o seu dia. Quem medeia o processo anota os acontecimentos relacionados com o grupo em questão. De quinze em quinze dias dedica 30 minutos à leitura do próprio diário e à fixação de ocorrências críticas. As ocorrências críticas que cada um fixa por si, são transcritas ou fotocopiadas e entregues a quem medeia ou a pivôs escolhidos para o efeito. Quem medeia o processo devolve mensalmente uma leitura global das ocorrências registadas, a todo o grupo. A seguir à devolução há uma sessão de trabalho em grupo. O grupo discute em conjunto a devolução geral.
15	Professor âncora: consideram-se professores âncora, os docentes que se voluntariam para acompanhar projetos de trabalho de aprendizagem de alunos e de docentes, no âmbito do plano de melhoria aceite pela comunidade escolar. As atividades nas quais participam podem ter o caráter de projeto-piloto e limitar-se ao grupo de trabalho. Contudo, será objeto de reflexão, a forma como o processo de trabalho seguido é apresentado à restante comunidade escolar. Em muitas situações, e como forma de incentivo, o trabalho é reconhecido e acreditado como formação contínua. Professor pivô: os professores pivô são preferencialmente docentes do quadro, ou com prolongada presença no agrupamento, que previamente ou simultaneamente se voluntariaram como professor âncora. É preciso definir bem o papel de professor pivô, sobretudo nos casos em que estes docentes ocupam lugares de liderança (coordenadores ou diretores), ou que, pelo contrário, são pivô para ações com docentes hierarquicamente superiores, para que não surjam conflitos de papéis e funções.
16	Animação de grupos de trabalho: a animação de grupos de trabalho é aqui entendida como uma intervenção de ordem técnica e logística. Animação não se refere ao conteúdo da discussão do objeto em estudo, mas somente ao modo como o formador / consultor decide organizar a discussão. A decisão está na mão de quem dirige a ação. Mediação do trabalho: sempre que um grupo de trabalho se organiza (seja entre docentes e/ ou pessoal não docente ou entre crianças e/ou crianças e adultos) e procura constituir-se como comunidade de aprendizagem, elabora um projeto com um plano de trabalho, os instrumentos de monitorização e de avaliação. O grupo tem, a seu encargo, a condução do processo e o aprofundamento do conhecimento gerado pela discussão em torno do objeto em estudo. Se o grupo assim entender ou se existir uma sugestão (do conselho pedagógico caso se trate de um grupo de trabalho de adultos; do órgão de decisão da turma, caso se trate de um grupo de crianças e adultos) aceite por todos, poderá um elemento do grupo ou um elemento externo ao grupo ser solicitado para fazer a mediação do trabalho. Esta mediação incide sobre o conteúdo discutido e sobre a reflexão em curso. Só pontualmente, e mais no caso de se tratar de um grupo de crianças, haverá também algum apoio logístico, se este apoio se revelar necessário.
Bibliografia	Ver a ficha A 9 para a bibliografia completa que serve a presente Caixa de Ferramentas.

Formas escolares de relações sociais

Paradigma pedagógico	Paradigma da instrução	Paradigma da aprendizagem	Paradigma da comunicação
----------------------	------------------------	---------------------------	--------------------------

Relação com o poder e com o saber

	FORMAS ESCOLARES DE RELAÇÕES SOCIAIS ENTRE		
	Relações sociais com...		Relações sociais entre...
Sujeitos	Objetos		Atores
Relação com o poder	Preceitos Lassallianos	Regras adulto	Espaço de colaboração
Relação com o saber	Aprender e depois reproduzir	Aprender através da produção	Obras culturais autênticas

Pormenorizado

	Formas escolares de relações sociais com...		Formas escolares de relações sociais entre...
Sujeitos	Objetos		Atores
Relação com o poder	Preceitos lassallianos	Regras adulto	Espaço de negociação e cooperação
	Poder hierárquico (topo base)	Poder hierárquico (base topo)	Rel. horizontal (regulamentado)
Relação com o saber	Aprender e depois produzir	Aprender através da produção	Obras culturais autênticas Serralha
	Epistémica	Epistémica, identitária	Epistémica, identitária e social Charlot
	Separação completa de outras práticas sociais Vicent, Lahire e Thin		Outras práticas sociais: interação
Paradigma pedagógico	Teoria didática da aprendizagem		Teoria sócio-histórica e cultural
	Magistrocentrado	Puerocentrado	Teorias sócio-históricas Case
	Sócio centrado Atlet		Teorias sociocultural Investigação pós-Vygotsy
	Paradigma da instrução	Paradigma da aprendizagem	Paradigma da comunicação Trindade e Cosme

P. Paulus (2013)



Aspetos de consultoria

Curta descrição

Através de quatro verbos, exprimem-se quatro modos de interação, observados ao longo de 6 anos em projeto de trabalho com instituições escolares com paradigma de educação de cariz instrucional. Estas instituições têm em comum anunciar, através dos seus planos estratégicos ou de melhoria, o desejo de se tornarem mais “dialogantes”.

Promover. Deparamos com situações de bloqueio por várias razões. Por norma, elas paralisam qualquer ação, seja da hierarquia, seja da liderança de alguns responsáveis ou coordenadores de projeto. Da situação resulta que se tende a transferir para o consultor/amigo crítico (certamente quando é externo à estrutura) qualquer iniciativa para a ação. *Não resta outra solução a não ser assumir algum protagonismo e promover situações para desbloquear.* Trata-se na maioria das vezes da elaboração de ligações, da instituição de pequenas redes de trabalho, facilitando a partilha quando o desconhecimento de outras realidades, dentro ou fora do contexto de trabalho impede que as pessoas avancem por si próprias; são situações recorrentes em instituições com organização vertical, por exemplo, mas também quando se trata de conhecer a realidade de instituições com desafios equivalentes à instituição em causa. É certamente a interação mais complexa e mais difícil.

Sugerir. Nas instituições encontramos pessoas que fizeram ou fazem uma análise parcial em relação às dificuldades de aprendizagem de grupos de alunos ou no que toca à sua particular forma escolar de relações sociais. Na maioria dos casos observamos a criação de contextos de ensino baseados em soluções de diversificação curricular (com turmas de reforço ou uma reorganização dos grupos para facilitar o trabalho de instrução). Encontramos mais formas de colaboração do que de cooperação. A sugestão para reanalisar as situações de aprendizagem existentes e criadas e para aprofundar a reflexão em torno delas, tem passado por curtos momentos de formação internos ou externos, sempre que possível optando por modelos de interação baseados na partilha de prática em comunidades de aprendizagem acompanhadas. A agenda é discutida, bem como os conteúdos sugeridos. O trabalho só avança quando existe consenso alargado num determinado grupo de profissionais da instituição, para se comprometer com ele, sempre em base voluntária.

Acompanhar. A instituição apresenta planos de melhoria que envolvem a comunidade escolar. Na função de consultor ou amigo crítico, realçamos os aspetos que identificamos de suporte a uma lógica de aprendizagem co-construída. Questionamos opções de monitorização do trabalho. Analisamos com os departamentos pelos quais fomos convidados para participar, a interpretação feita do currículo: um suporte para as aprendizagens ou uma descrição de um percurso obrigatório e simultâneo. O esquema de sistematização (*ver ficha A3 – formas escolares de relações sociais*) das formas escolares de relações sociais tem pontualmente facilitado a um professor ou um grupo de professores explicitar o seu posicionamento pedagógico.

Verificar. Tratou-se sobretudo de *acompanhar*, a pedido dos dirigentes de um agrupamento ou de um centro escolar, as estruturas e os instrumentos de monitorização da ação de todas as pessoas envolvidas no meio educativo e *constatar* como é feita a análise. A este acompanhamento está subjacente uma preocupação de abertura em relação ao ponto de vista de outrem, mas de **todo o outro**, não só de uma minoria ou da maioria, no plano da religião e/ou da cultura.

Sugestão de abordagem	A diversidade de escolas com que nos defrontámos obrigou a atitudes diferentes em muitas situações. Cientes dos modos de trabalho pedagógico de Marcel Lesne, ao trabalhar com adultos, procurámos colocar-nos numa situação em que o trabalho, os processos e os resultados alcançados sejam objeto de monitorização e avaliação (<i>ver ficha B5</i>).				
Interessante para	Consultores – amigos críticos de escolas e agrupamentos; Responsáveis pelo plano de melhoria de uma escola ou de um agrupamento de escolas; Responsáveis pelo desenvolvimento do diálogo intercultural num agrupamento de escolas.				
Contexto (matriz de interação para a consultoria – ver ficha A5)	Escola/ aspecto	Promover	Sugerir	Acompanhar	Verificar
	Modelo I Recomeçando	X	X		
	Modelo II Pequeno passo		X	X	
	Modelo I Dupla			X	
	Modelo I Superável				X
Sugestões de leitura	Lesne, Marcel (1977). <i>Trabalho pedagógico e formação de adultos. Elementos de análise</i>. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Macbeath, John (2006). "Stories of improvement: exploring and embracing diversity". Fort Lauderdale: International Congress on School Effectiveness and Improvement. Paulus, Pascal (2012). <i>Heterónimos do amigo crítico</i>. AKF Prt: e-livro. Sacoer & Paulus (2013). 'Processos isomórficos de participação de aprendentes adultos ou crianças em espaço escolar'. Academia.edu.				

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Matriz de interação para a consultoria (em função do modelo de escola)

	Modelo I	Modelo II	Modelo III	Modelo IV
Definição	A escola “recomeçando”	A escola “pequeno passo”	A “dupla” escola	A escola “superá-vel”
(a) Papel do consultor	Sugere...	Acompanha...	Acompanha...	Verifica*...
Participação dos professores	... uma formação interna baseada na auscultação de alunos, organizada por uma equipa externa reforçada com algum <i>staff</i> da escola.	... o desenvolvimento de padrões em relação a cooperação e colaboração. São definidos campos de colaboração / cooperação.	... projetos de trabalho interdisciplinar e objetos de estudo que levam à observação multifacetada.	... a existência da cooperação, permitindo atividades transdisciplinares, tutorias e observação mútua em atividades de aula.
Participação dos alunos	... a organização da auscultação dos alunos (ver ficha C6).	... o envolvimento de alunos e professores voluntários na organização de atividades de aprendizagem formal, baseado em atividades extra curriculares.	... conselhos de alunos e de gestão. É sugerida a participação alargada de alunos, mesmo em assuntos de currículo.	... a existência de conselho de cooperação nos níveis educativos inferiores e planificação regular entre alunos e professores nos níveis superiores desenvolvendo mini projetos.
O trabalho será feito por...	... a equipa externa baseia-se num plano de trabalho concebido pelos gestores. Equipa interna entra gradualmente.	... líderes e pivôs que foram identificados por se preocuparem com aspetos de interculturalidade.	... o <i>staff</i> residente para fomentar a cooperação em vez da colaboração. Participação dos pais.	... com todo o <i>staff</i> técnico, os alunos, os pais e a comunidade; o modelo de participação na gestão da escola.
(b) Papel do consultor	Promove...	Sugere...	Acompanha...	Verifica*...
Abordagem cultural	... a intervenção além das representações culturais hegemónicas da classe média. A ação centra-se nas representações dos professores.	... analisar e discutir situações de segregação e exclusão (dentro e fora da escola) onde e quando há adultos envolvidos.	... a análise de padrões de interação entre valores culturais de todas as pessoas envolvidas. Exploração de princípios pluralistas.	... a interação pluralista como processo. Exploração da introdução de óculos cosmopolitas.
Gestão do currículo	... a análise da componente local do currículo.	... explorar aspetos do currículo como sendo suportes de aprendizagem.	... departamentos para interpretar o currículo como suporte de aprendizagem e não como objetivo de “ensinagem”.	... o currículo é interpretado somente como suporte de aprendizagem e não como objetivo de “ensinagem”.

* no sentido de constatar

	Modelo I	Modelo II	Modelo III	Modelo IV
Formação	... visitas a outros agrupamentos e reflexão nelas baseada.	... visitas além fronteiras com momentos de reflexão antes e depois de cada visita.	... a formação interna em função do projeto da escola, focando numa abordagem interculturais.	... a formação interna é baseada no modelo da comunidade de prática / aprendizagem.
(c) Papel do consultor	Promove...	Sugere...	Acompanha...	Verifica*...
Liderança	... a participação do(s) líder(es) da escola num programa de visitas. ... o tratamento de situações de conflito entre líder e líderes intermédios.	... sessões de informação que facilitam cooperação entre líderes e líderes intermédios. ... curtos ateliês com procedimentos isomórficos aos pretendidos no ato de ensino.	... reuniões regulares entre o líder e os professores para monitorizar o projeto pedagógico da escola. ... o papel dado ao líder da escola em todas as atividades interculturais organizadas por staff, alunos e comunidade.	... a participação na gestão da escola e da sala de aula. A monitorização é salvaguardada. ... a plena participação do staff e dos técnicos externos na formação interna. O staff participa em atividades de esclarecimento com outros.
Absolutamente necessário	Identificar professores âncora.	Aperfeiçoar relações de trabalho entre staff e líderes.	Discutir a diferença entre diversificação e diferenciação.	Introduzir pluralismo como processo rumo ao cosmopolitismo.

A blue line-art icon of a notepad with a pencil resting on it, located in the top-left corner of the page. The notepad has a folded top-left corner and a pencil is positioned diagonally across it. To the right of the icon are several horizontal lines for writing.

Matrizes de caracterização, observação, interação

Curta descrição	MATRIZES Caracterização: A matriz de caracterização resulta de uma observação ao longo de dois anos feita por uma centena de professores de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), participando num projeto piloto conduzido pelo programa K'CIDADE, em 10 escolas de 4 agrupamentos. Requereu-se a todos os professores que mantivessem um diário profissional com diretrizes precisas. A matriz foi depois utilizada por um grupo mais restrito de professores, em 37 escolas de 10 agrupamentos. Mais informação encontra-se na brochura <i>Intervir na escola com as pessoas da escola</i> (Paulus, 2012) e em "Refletir em torno de uma ação de supervisão pedagógica" (Paulus, 2011). Observação: As constatações são sobretudo o resultado de uma interação direta com escolas e agrupamentos de escolas na Área Metropolitana de Lisboa. Outras resultam da discussão com consultores, durante ateliês de trabalho e seminários, organizados pelo Ministério de Educação (DGIDC - DGE) e pela AKF Prt. Alguns contextos foram descritos em <i>Heterónimos do amigo crítico</i>, Paulus (org.)(2012). A matriz de observação foi elaborada em 2009 e melhorada entre 2010 e 2014. Consultoria: A interação como consultor (amigo crítico) resulta na maioria das vezes da combinação da leitura da matriz de observação e de consultoria.
Sugestão de abordagem	Da revisão da literatura e da própria observação do trabalho de terreno, afirmamos: • Entre as relações sociais com fins pedagógicos existem umas que valorizam uma abordagem equitativa e pluralista; • Formas escolares de relações sociais específicas definem práticas escolares específicas; • O paradigma da comunicação existe se, e apenas se, são desenvolvidos processos de trabalho que valorizam o diverso. Estas três afirmações sustentam a prática da aprendizagem em cooperação. Nesta prática, todo o trabalho se baseia na participação.
Interessante para	Acompanhar um plano de melhoria do agrupamento ou da escola, desde o momento da planificação, passando pela monitorização e a formação reflexiva, até à avaliação. A primeira matriz ajuda a fazer um diagnóstico da situação.
Bibliografia	Paulus, Pascal (2013). <i>Uma outra forma de fazer escola. Tese de doutoramento</i>, Lisboa: UL – Instituto de educação. http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9692, consultado em 20 de julho de 2015.

Matriz de Caracterização

	Modelo I: A escola “recomeçando”	Modelo II: A escola “pequeno passo”	Modelo III: A “dupla” escola	Modelo IV: A escola “superável”
(a) Trabalho de equipa	1. A escola avança e recua constantemente e, na prática, recomeça em cada ano.	1. A escola dá pequenos passos em frente, com momentos de paragem a seguir, retrocedendo um pouco às vezes.	1. Trabalho de equipa embrionário com produção ao nível da escola.	1. A escola organiza equipas em grupos de reflexão e/ou de escrita e assegura participação plena como modo de trabalho.
(b) Capacidade pedagógica	2. A escola tem fraca memória, pelo que as pessoas recomeçam constantemente.	2. A escola ganha com a mudança mas não a desenvolve necessariamente.	2. A escola arranca com uma pedagogia de gestão de projetos com boas possibilidades de sustentabilidade.	2. A escola tem práticas centradas sobre o grupo e projetos de trabalho e assume a diferenciação como abordagem pedagógica.
(c) Liderança	3. A escola tem dificuldades em ver os atores chave e /ou a vantagem de pequenas equipas de trabalho.	3. A escola que ainda assim reconhece o trabalho do líder ou de alguns atores chave.	3. A escola que parece sustentar a diferenciação pedagógica ainda que a confunda com diversificação.	3. A escola de dupla agenda: desenvolver-se a si e aceitar ser amigo crítico de outras escolas.

(ver ficha A9 – publicações relevantes)

Matriz de observação (em função do modelo de escola)

	Modelo I	Modelo II	Modelo III	Modelo IV
Definição	A escola “recomeçando”	A escola “pequeno passo”	A “dupla” escola	A escola “superável”
(a)				
Participação dos professores	A colaboração é eventualmente admitida, a cooperação não o é.	A cooperação é aceite mas não encorajada. Não há ações permanentes para a estimular.	A cooperação e a colaboração são reforçadas no que se refere ao trabalho em projeto.	A cooperação é ativamente reforçada. Professores participam transversalmente.
Participação dos alunos	De modo passivo.	Os alunos podem participar em atividades relacionadas com a comunidade e podem eventualmente apresentar algumas ideias.	Os alunos são envolvidos em alguns assuntos da escola.	Os alunos são envolvidos ao nível da organização da escola e da sala de aula.

	Modelo I	Modelo II	Modelo III	Modelo IV
O “staff” considera que o trabalho será feito ...	... pelo consultor externo, de quem se espera que elabore o projeto pedagógico.	... pelos professores mais novos, contratados para um ano. Podem até ser encorajados neste sentido.	... por parte da equipa residente.	... pela equipa residente, envolvendo o <i>staff</i> não efetivo.
(b)				
Abordagem cultural	A cultura hegemónica da classe média recetora reforçada pela generalidade dos professores.	A cultura é apresentada como os valores do Estado-Nação recetor. A integração significa que os migrantes assimilam estes valores.	A cultura é interpretada como os valores do Estado-Nação recetor. A integração significa que os migrantes interagem com estes valores.	A cultura é vista como uma construção social assente num processo pluralista.
Desenvolvimento curricular	Curriculo único.	Curriculo único / diversificação curricular .	Diversificação curricular.	Diversificação curricular e/ou diferenciação curricular.
Matriz do espaço tempo	Exclusão.	Exclusão / segregação.	Exclusão / segregação. Integração em determinadas turmas. A inclusão pode acontecer.	Integração / inclusão. Pode haver fenómenos de exclusão em situação de análise superficial.
Formação	Formação clássica, organizada e administrada através de centros de formação.	Formação clássica organizada pelo agrupamento em função da oferta do centro de formação.	Formação interna baseada num diagnóstico feito pelo agrupamento.	Formação interna baseada na partilha de experiências com outros agrupamentos.
(c)				
Liderança	O líder decide tudo ou o líder não decide nada. Líderes intermédios bloqueiam tudo.	O líder hesita. (ou) Líderes e líderes intermédios propõem estratégias de difícil implementação.	O líder está muito à frente do resto dos professores. (ou) O líder está menos alerta para a inclusão do que os professores da escola.	O líder trabalha sobre uma abordagem pluralista do currículo e organiza a participação neste sentido. Os líderes intermédios estão plenamente envolvidos na organização da formação levando ao pluralismo.
Relação com e papel atribuído ao consultor	Consultores são vistos como provocadores no sentido positivo e negativo; sugerem e promovem ações de trabalho.	Consultores são vistos como fazendo parte do <i>staff</i> ; acompanham e sugerem.	Consultores são vistos como quem traz opiniões do exterior; na maioria das vezes acompanham.	Assume-se que os consultores são parceiros que verificam oportunidades de partilha de experiências.



Acerca da diversificação e da diferenciação

Curta descrição

Em contexto escolar, a diversificação contribui para a criação de cursos paralelos, mesmo na escola básica, onde todas as crianças e jovens terminam o currículo nacional, expresso através de objetivos ou metas. Em consequência, os alunos seguem percursos em função de um desvio do padrão inscrito em currículos específicos, atestado por exame ou prova normalizada. Na maioria das vezes, a diversificação leva a mecanismos de uma separação cada vez mais acentuada, que não se baseiam em desejos ou competências pessoais mas em treino disciplinar específico. A diversificação leva a uma distorção de oportunidades económicas e sociais que em muitos casos dependem do Estado ou do local de residência. A diversificação impossibilita um trabalho equitativo que decorre da diversidade inerente a um grupo qualquer de pessoas.

A diferenciação é, em primeiro lugar, a verificação de um facto. Em contextos de aprendizagem baseados no paradigma educacional da instrução, utilizando o modelo de organização lassalliano, este facto é omissos ou ofuscado. Assume-se *o ensino de muitos como se fossem um só* como uma resposta à necessidade que se sentiu para, primeiro, “civilizar” e controlar grandes grupos de crianças não alfabetizadas e, mais tarde, assegurar a instrução mínima, em massa, da mão-de-obra de fábricas e serviços.

Para conseguir albergar a diferença em contexto escolar, a comunicação e a interação são necessárias. A elaboração em grupo de projetos de trabalho de aprendizagem para a apropriação do conhecimento e do saber disciplinar do programa escolar possibilita a mobilização de competências e capacidades existentes e diferentes, mostrando como cada sujeito se poderá desenvolver na sua zona de desenvolvimento proximal (Vygotsky).

A equidade no sistema para garantir que todos concluem com qualidade a educação básica requer uma abordagem sócio-centrada da escolarização.

Se, por um lado, são importantes as preocupações sócio-históricas para assegurar a inscrição na história de cada elemento do grupo, a abordagem sociocultural é, por outro, a condição para as atividades entre pares, para o trabalho de grupo e em cooperação. Esta abordagem não só permite levar a cabo os projetos de trabalho iniciados por todos, como garante o processo de aprendizagem de cada indivíduo do grupo.

Interessante para

Normalmente existe uma contaminação entre os conceitos de diversificação e de diferenciação. Contudo, nos estabelecimentos de ensino básico do tipo II a IV (ver ficha A5) e tipicamente da educação pré-escolar até ao 9.º ano de escolaridade, é possível redesenhar a organização escolar para trabalhar dum ponto de vista equitativo, valorizando a diversidade, mesmo sendo um trabalho difícil. Torna-se ainda mais difícil reprogramar a organização da escola, para acomodar este ponto de vista, se anteriormente foram adotadas atitudes de diversificação; são hábitos, separar dos outros, os alunos com língua materna diferente da língua materna utilizada oficialmente; separar, logo em níveis de ensino iniciais, a oferta da escola em cursos de ensino geral de outras ofertas vocacionais; separar, por norma, os alunos uns dos outros, parcialmente ou a tempo inteiro, devido a diferenças de origem, de etnia, de religião, nas funções do corpo, ... Erradicar estes hábitos é uma tarefa difícil. Em estabelecimentos do tipo I (ver ficha A 5) ou com professores treinados para trabalhar em contextos escolares lassallianos, a dificuldade para concetualizar a diferenciação torna-se ainda maior.

Em todo o caso, é necessário pensar em interações prolongadas no tempo, com grupos de trabalho nos quais a cooperação e os projetos de trabalho planeados em conjunto são ao mesmo tempo modo de funcionar e objeto de estudo.

Em geral, trata-se de um ponto de vista inclusivo da escolarização, associado ao paradigma educacional da comunicação.

Contudo, este ponto de vista inclusivo é muitas vezes reduzido ao grupo-turma, o grupo de alunos e de professores. Um ponto de vista pluralista assume “diluir” as paredes da sala, e possibilita uma interação profunda com a comunidade circundante, bem como a conectividade com o mundo fora da escola.

SUGERIMOS O MOVIMENTO NECESSÁRIO

The diagram illustrates the transition from an inclusive point of view to a pluralistic point of view. On the left, a circle labeled "ponto de vista inclusivo" contains a small group of stylized human figures. An arrow points to the right, where a larger, more dispersed group of stylized human figures is shown, labeled "ponto de vista pluralista".

Em geral, trata-se de um ponto de vista inclusivo da escolarização, associado ao paradigma educacional da comunicação.

Contudo, este ponto de vista inclusivo é muitas vezes reduzido ao grupo-turma, o grupo de alunos e de professores. Um ponto de vista pluralista assume “diluir” as paredes da sala, e possibilita uma interação profunda com a comunidade circundante, bem como a conectividade com o mundo fora da escola.

SUGERIMOS O MOVIMENTO NECESSÁRIO

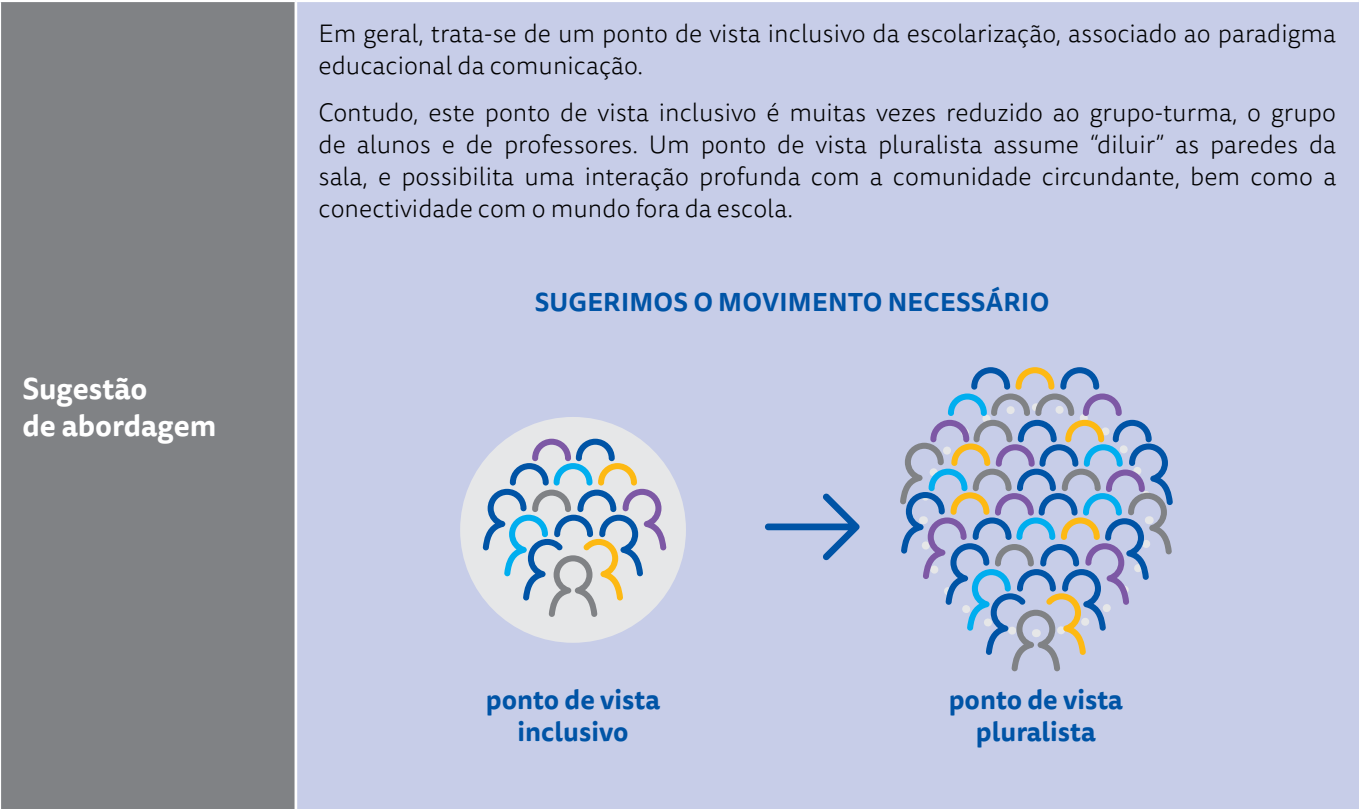
The diagram illustrates the transition from an inclusive point of view to a pluralistic point of view. On the left, a circle labeled "ponto de vista inclusivo" contains a small group of stylized human figures. An arrow points to the right, where a larger, more dispersed group of stylized human figures is shown, labeled "ponto de vista pluralista".

Em geral, trata-se de um ponto de vista inclusivo da escolarização, associado ao paradigma educacional da comunicação.

Contudo, este ponto de vista inclusivo é muitas vezes reduzido ao grupo-turma, o grupo de alunos e de professores. Um ponto de vista pluralista assume “diluir” as paredes da sala, e possibilita uma interação profunda com a comunidade circundante, bem como a conectividade com o mundo fora da escola.

SUGERIMOS O MOVIMENTO NECESSÁRIO

The diagram illustrates the transition from an inclusive point of view to a pluralistic point of view. On the left, a circle labeled "ponto de vista inclusivo" contains a small group of stylized human figures. An arrow points to the right, where a larger, more dispersed group of stylized human figures is shown, labeled "ponto de vista pluralista".



Bibliografia:

Lesne (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes. Éléments d'analyse*. Paris: L'Harmattan (ré-edição 1994).

Sacristán José Gimeno (2000). *A educação obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.

Trindade, Rui e Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Niza, Sérgio (2000). "A Cooperação Educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem" in *Escola Moderna nº 9, 5ª Série*.

Paulus, Pascal (2013). *Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda no período 1986-1995*. Lisboa: Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9692> consultado em 20 de julho de 2015.

Vygotsky, Lev S. (2007a). *Pensamento e linguagem. Obras escolhidas 1*. Lisboa: Relógio d'Água.

Vygotsky, Lev S. (2007b). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda..

Bibliografia:

Lesne (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes. Éléments d'analyse*. Paris: L'Harmattan (ré-edição 1994).

Sacristán José Gimeno (2000). *A educação obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.

Trindade, Rui e Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Niza, Sérgio (2000). "A Cooperação Educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem" in *Escola Moderna nº 9, 5ª Série*.

Paulus, Pascal (2013). *Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda no período 1986-1995*. Lisboa: Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9692> consultado em 20 de julho de 2015.

Vygotsky, Lev S. (2007a). *Pensamento e linguagem. Obras escolhidas 1*. Lisboa: Relógio d'Água.

Vygotsky, Lev S. (2007b). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda..

Bibliografia:

Lesne (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes. Éléments d'analyse*. Paris: L'Harmattan (ré-edição 1994).

Sacristán José Gimeno (2000). *A educação obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.

Trindade, Rui e Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Niza, Sérgio (2000). "A Cooperação Educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem" in *Escola Moderna nº 9, 5ª Série*.

Paulus, Pascal (2013). *Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda no período 1986-1995*. Lisboa: Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9692> consultado em 20 de julho de 2015.

Vygotsky, Lev S. (2007a). *Pensamento e linguagem. Obras escolhidas 1*. Lisboa: Relógio d'Água.

Vygotsky, Lev S. (2007b). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda..

Bibliografia:

Lesne (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes. Éléments d'analyse*. Paris: L'Harmattan (ré-edição 1994).

Sacristán José Gimeno (2000). *A educação obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.

Trindade, Rui e Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Niza, Sérgio (2000). "A Cooperação Educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem" in *Escola Moderna nº 9, 5ª Série*.

Paulus, Pascal (2013). *Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda no período 1986-1995*. Lisboa: Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9692> consultado em 20 de julho de 2015.

Vygotsky, Lev S. (2007a). *Pensamento e linguagem. Obras escolhidas 1*. Lisboa: Relógio d'Água.

Vygotsky, Lev S. (2007b). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda..

Bibliografia:

Lesne (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes. Éléments d'analyse*. Paris: L'Harmattan (ré-edição 1994).

Sacristán José Gimeno (2000). *A educação obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.

Trindade, Rui e Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Niza, Sérgio (2000). "A Cooperação Educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem" in *Escola Moderna nº 9, 5ª Série*.

Paulus, Pascal (2013). *Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda no período 1986-1995*. Lisboa: Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9692> consultado em 20 de julho de 2015.

Vygotsky, Lev S. (2007a). *Pensamento e linguagem. Obras escolhidas 1*. Lisboa: Relógio d'Água.

Vygotsky, Lev S. (2007b). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda..

Bibliografia:

Lesne (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes. Éléments d'analyse*. Paris: L'Harmattan (ré-edição 1994).

Sacristán José Gimeno (2000). *A educação obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.

Trindade, Rui e Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Niza, Sérgio (2000). "A Cooperação Educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem" in *Escola Moderna nº 9, 5ª Série*.

Paulus, Pascal (2013). *Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda no período 1986-1995*. Lisboa: Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9692> consultado em 20 de julho de 2015.

Vygotsky, Lev S. (2007a). *Pensamento e linguagem. Obras escolhidas 1*. Lisboa: Relógio d'Água.

Vygotsky, Lev S. (2007b). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda..

Bibliografia:

Lesne (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes. Éléments d'analyse*. Paris: L'Harmattan (ré-edição 1994).

Sacristán José Gimeno (2000). *A educação obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.

Trindade, Rui e Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Niza, Sérgio (2000). "A Cooperação Educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem" in *Escola Moderna nº 9, 5ª Série*.

Paulus, Pascal (2013). *Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda no período 1986-1995*. Lisboa: Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9692> consultado em 20 de julho de 2015.

Vygotsky, Lev S. (2007a). *Pensamento e linguagem. Obras escolhidas 1*. Lisboa: Relógio d'Água.

Vygotsky, Lev S. (2007b). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda..

Bibliografia:

Lesne (1977). *Travail pédagogique et formation d'adultes. Éléments d'analyse*. Paris: L'Harmattan (ré-edição 1994).

Sacristán José Gimeno (2000). *A educação obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.

Trindade, Rui e Cosme, Ariana (2010). *Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas*. Porto: Fundação Manuel Leão.

Niza, Sérgio (2000). "A Cooperação Educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem" in *Escola Moderna nº 9, 5ª Série*.

Paulus, Pascal (2013). *Uma outra forma de fazer escola: a Voz do Operário da Ajuda no período 1986-1995*. Lisboa: Universidade de Lisboa: <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9692> consultado em 20 de julho de 2015.

Vygotsky, Lev S. (2007a). *Pensamento e linguagem. Obras escolhidas 1*. Lisboa: Relógio d'Água.

Vygotsky, Lev S. (2007b). *A formação social da mente*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda..



Pluralismo como processo

Curta descrição

Um currículo nacional é por inerência uma proposta fundada numa identidade própria. Todos os currículos nacionais valorizam a história e a cultura do próprio país e das pessoas que nele vivem. Neste sentido são o cimento para edificar qualquer Estado-Nação; são importantes para a criação dos mitos coletivos necessários para a naturalização de fenómenos que são da cultura e do poder localizado.

As crianças que têm a experiência de passar por um sistema escolar em mais do que um país podem muito bem observar este enfoque especificamente nacional: os programas costumam centrar-se em símbolos nacionais, relacionar hábitos, valores e cultura com correntes maioritárias – incluindo religiosas. Transformam aspetos da história dum território na História de uma Nação, com determinadas fronteiras existentes no momento dessa mesma instrução.

No mundo escolarizado, a maior atenção prestada à diferença resulta do conflito crescente entre uma proposta de instrução generalizada dirigida a uma determinada população escolar e a ilusão de que esta população é duplamente homogénea. Duplamente, porque a ilusão da homogeneidade decorre em primeiro lugar da crença de que ela se alcança agrupando crianças com idades que diferem menos de 12 meses. Ela é reforçada, em segundo lugar, na crença de que a incapacidade de levar à prática esta mesma instrução depende de fatores imputáveis às crianças e ao meio de onde provêm.

Observa-se frequentemente que quando, nos meios da educação escolar instrucional, consciente ou inconscientemente, se eclipsa a diferença, ocorrem transformações e reajustamentos organizacionais: alteram-se turmas, criam-se contextos específicos, adaptam-se formas de trabalhar com alguns alunos – basicamente porque a diferença é “medida” em função de um pressuposto aluno e cidadão padrão (ver ficha A6). Nem a diversidade, nem o muito mais vasto conceito de pluralismo, podem ser considerados como tópicos disciplinares.

Se o diverso é um facto, o pluralismo deve ser encarado como um processo, um modo de ser e de estar. Como diz Diana Eck, pluralismo é baseado em diálogo. O diálogo não existe sem a participação plena, a cooperação.

Neste sentido, em contexto educativo, como em outros contextos, pluralismo é um modo de estar necessário para que se possa aspirar a uma ética cosmopolita (Leung, Navarro). A abordagem do trabalho de aprendizagem e ensino a partir do paradigma da comunicação tornam possíveis o diálogo e a negociação permanente. Este paradigma que sustenta uma forma escolar de relações sociais, que encontra as suas origens numa abordagem humanista e cosmopolita da educação (Dewey) é, como sabemos, muito diferente do paradigma da instrução que sustenta uma abordagem instrucional e normalizadora da educação.

Sugestão de abordagem	A planificação é do trabalho de aprendizagem e não do ensino administrado. Este enfoque obriga a uma mudança de paradigma pedagógico. A interação pedagógica entre professores e <i>aprendentes</i> é fruto de um diálogo constante, não só entre adulto e crianças, mas também entre as crianças. A escuta ativa do adulto, formalmente responsável pelas aprendizagens de cada um e do grupo, determina a qualidade da aprendizagem em conjunto e da cooperação associada (ver <i>ficha A 2</i>). A avaliação centra-se nos processos e nos produtos, não nas pessoas: o que foi realizado e como, dá a informação necessária em relação à interação entre as pessoas que juntas desenvolveram uma atividade, um projeto de trabalho, um produto, apresentado aos restantes membros do grupo. A avaliação desta interação e do contributo que cada um deu, apoia cada um para se situar em relação à aprendizagem e à apropriação do conhecimento e do saber universal. A interação apoia cada um a situar-se, com o seu próprio conjunto de valores, em relação ao outro. Este outro tem um conjunto de valores idêntico, – partindo dos mesmos ou de outros pressupostos filosóficos – um conjunto de valores parcialmente idêntico ou até mesmo um conjunto de valores diferente – partindo de outros pressupostos filosóficos ou ainda dos mesmos pressupostos. Esta interação possibilita uma base de entendimento para a elaboração de consensos, por regra provisórios, porque, em geral, são passíveis de serem melhorados. A abordagem do trabalho de aprendizagem e ensino faz-se a partir do paradigma da comunicação, muito diferente do paradigma da instrução, que sustenta uma abordagem instrucional e normalizadora da educação. Registou-se, nos agrupamentos acompanhados desde 2008, a dificuldade de transitar de um paradigma para outro. Ele tem mais êxito quando existe isomorfismo de todo o processo de aprendizagem dos adultos envolvidos, na formação em contexto, com o das crianças e dos jovens, na apropriação do conhecimento e do saber (ver <i>fichas A 1 e A 2</i>). Tanto para os adultos como para as crianças tratou-se da apropriação de um processo, de um estado em que toda a interação começa pela explicitação daquilo que se escuta no outro: “Então, se entendi bem...” “Estou certo, se percebo das tuas palavras...”, “Queres com isso dizer que ...?” havendo reformulações sempre que necessário: “Talvez não me tenha exprimido bem, mas...”, “A minha opinião era ligeiramente diferente...”, “Sim, era isso, a que quero acrescentar...”. Materiais de apoio interessantes: 1. Instrumentos de planificação e monitorização (ver <i>ficha B 7</i>); 2. Biblioteca de turma que inclui livros infantis e juvenis que induzem à reflexão em relação ao processo de escuta e diálogo nos projetos de trabalho de aprendizagem, ou seja, ao processo “pluralizante”.
Interessante para	Observamos que na escola, se e quando abordado, o pluralismo aparece, na esmagadora maioria das vezes, como tópico de programa, nas aulas de História, de Educação Cívica ou como acréscimo a uma outra disciplina de circunstância. A proposta que se advoga é de uma mudança paradigmática na qual o pluralismo deixa de ser objeto de instrução para passar a ser vivência relacional no contexto da escola. Por isso é muito difícil objetivar o tempo preciso para este processo de mudança. A experiência de terreno indica-nos tempos nunca inferiores a 3 anos letivos.
Bibliografia	Abu-Laban, Yasmeeen (2008). “Pluralism as Process: the role of Liberal Democratic Institutions” in <i>Expert Roundtable on Canada’s Experience with Pluralism</i>. Ottawa: Global Centre for Pluralism. Boutiller, Beverly (2012). “Defining Pluralism” in <i>Pluralism Papers I nº 1</i>. Ottawa: Global Centre for Pluralism. Dewey, John (2007). <i>Democracia e educação</i>. Porto: Didática Editora. Leung, Gilbert (2013). “Cosmopolitan Ethics from below” in <i>Ethical Perspectives 20 nº 1</i>, pp 43.60. Leuven: Centre for Ethics KU Leuven. Navarro, Emílio (2003). “Ética cosmopolita para la convivencia internacional” in <i>Daemon. Revista de filosofía nº 29</i>, pp 171-182. Murcia: Universidad. Nóvoa, Marcelino e Ramos do Ó (2012). <i>Sérgio Niza. Escritos sobre Educação</i>. Lisboa: Tinta da China.

Liderança e participação

Curta descrição

Os autores de referência em relação à mudança sustentável na instituição escolar, que falam de planos de melhoria, de processos pluralistas ou de mais envolvimento por parte dos alunos no seu processo de aprendizagem, estão de acordo sobre a importância de desenvolver esquemas de trabalho com os quais os adultos tenham uma experiência de aprendizagem profissional próxima da experiência de aprendizagem ativa e por interação dialogada que se pretende com as crianças e os jovens.

David Hopkins (2010) situa a aprendizagem personalizada de cada membro do corpo docente no centro de uma série de interações:



No âmbito da presente Caixa de Ferramentas, sugerem-se procedimentos em que esta aprendizagem personalizada seja conseguida através da introdução, na própria instituição, de comunidades de aprendentes (Rogoff et al., 2001).

Sugere-se aos líderes escolares que estimulam a aprendizagem personalizada dos adultos através de grupos de trabalho, mediados ou não por elementos externos ao grupo (docentes de outra disciplina, de outro ciclo, consultores, formadores internos ou externos) para desenvolverem projetos de trabalho de estudo acerca da sua atuação em sala de aula. Estes projetos de trabalho, são equivalentes aos que são sugeridos aos alunos, nas suas turmas, mediados pelos professores.

É este isomorfismo de processos de trabalho, baseado no paradigma educacional da comunicação que se propõe, em substituição de um isomorfismo de processos de trabalho baseados no paradigma educacional da instrução.

Sugestão de abordagem	A eficácia do plano de melhoria e do efetivo envolvimento de todas as pessoas. Este envolvimento pode ser conseguido se encararmos a comunidade escolar como uma comunidade de aprendentes, na qual todos têm a possibilidade de desenvolver formas de interação à luz de situações que vão encontrando no trabalho diário.																																				
	Para a primeira abordagem, um diagnóstico participativo, recorrendo à técnica do <i>World Café</i> é normalmente eficaz (informação em http://www.theworldcafe.com).																																				
	Convém, antes de arrancar com um qualquer plano para promover mudança, assegurar-se que todas as condições para a realizar estão dentro do alcance da equipa. O esquema proposto por Ken Robinson (2015) pode ajudar.																																				
	<table><tr><td>Visão</td><td>Competências</td><td>Incentivos</td><td>Pecursos</td><td>Plano de ação</td><td>= Mudança</td></tr><tr><td></td><td>Competências</td><td>Incentivos</td><td>Pecursos</td><td>Plano de ação</td><td>= Confusão</td></tr><tr><td>Visão</td><td></td><td>Incentivos</td><td>Pecursos</td><td>Plano de ação</td><td>= Ansiedade</td></tr><tr><td>Visão</td><td>Competências</td><td></td><td>Pecursos</td><td>Plano de ação</td><td>= Resistência</td></tr><tr><td>Visão</td><td>Competências</td><td>Incentivos</td><td></td><td>Plano de ação</td><td>= Frustração</td></tr><tr><td>Visão</td><td>Competências</td><td>Incentivos</td><td>Pecursos</td><td></td><td>= Dispersão</td></tr></table>	Visão	Competências	Incentivos	Pecursos	Plano de ação	= Mudança		Competências	Incentivos	Pecursos	Plano de ação	= Confusão	Visão		Incentivos	Pecursos	Plano de ação	= Ansiedade	Visão	Competências		Pecursos	Plano de ação	= Resistência	Visão	Competências	Incentivos		Plano de ação	= Frustração	Visão	Competências	Incentivos	Pecursos		= Dispersão
Visão	Competências	Incentivos	Pecursos	Plano de ação	= Mudança																																
	Competências	Incentivos	Pecursos	Plano de ação	= Confusão																																
Visão		Incentivos	Pecursos	Plano de ação	= Ansiedade																																
Visão	Competências		Pecursos	Plano de ação	= Resistência																																
Visão	Competências	Incentivos		Plano de ação	= Frustração																																
Visão	Competências	Incentivos	Pecursos		= Dispersão																																
	<i>*Robinson (adaptado de Brighouse - 2015).</i>																																				
	Nas instituições com modelo “recomeçando” ou “de pequenos passos” (ver ficha A 5) existe à partida mais resistência ou mais ansiedade, o que indica maior necessidade de estudar bem, e de forma participada, como abordar o desenvolvimento de novas competências e a ela associar incentivos, sem provocar situações de meritocracia exagerada, que provocam o efeito contrário ao pretendido.																																				
Interessante para	Em qualquer um dos modelos de escola referidos na ficha A 5, a abordagem participada para a mudança será necessária, se o que se pretende é desenvolver o processo pluralista e de interação dialogada.																																				
Bibliografia	Hopkins, David (2010). <i>School Leadership Today. A Series of Articles on School Improvement, System Reform and Pedagogy</i>. London: Institute of Education. Robinson & Aronica (2015). <i>Creative Schools. The Grassroots Revolution That's Transforming Education</i>. New York: Penguin Books. Rogoff, Turkanis & Bartlett (2001). <i>Learning Together. Children and Adults in a School Community</i>. New York: Oxford UP.																																				

Documentos sugeridos	
Modos de agir, modelos pedagógicos, participação e cooperação	Abu-Laban, Yasmeeen (2008). “Pluralism as Process: the role of Liberal Democratic Institutions” in <i>Expert Roundtable on Canada’s Experience with Pluralism</i> . Ottawa: Global Centre for Pluralism.
	Amado e Freire (2002). <i>Indisciplina e violência na escola. Compreender para prevenir</i> . Porto: Asa.
	Boutiller, Beverly (2012). “Defining Pluralism” in <i>Pluralism Papers I</i> nº 1. Ottawa: Golbal Centre for Pluralism.
	Bruner (1966). <i>Towards a Theory of Instruction</i> . Harvard UP.
	Canário, Rui (2005). <i>O que é a Escola?</i> Porto: Porto Editora.
	Canário, Rui (2005). “A escola e as “dificuldades de aprendizagem” “ in <i>Revista Psicologia da Educação</i> , 21, 2º sem., pp. 33-51. São Paulo.
	Canário, Rui (2006). “Aprender sem ser ensinado. A importância estratégica da educação não formal” in <i>Sociedade portuguesa de Ciências de Educação: A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação</i> , pp. 159-206.
	Canário, Rui (2008). “A escola: das “promessas” às “incertezas” in <i>Educação Unisinos</i> , vol. 12, núm 2, maio-agosto 2008, pp. 73-81.
	Dewey, John (1962). <i>L’école et l’enfant</i> . Paris: Delachaux et Niestlé.
	Dewey, John (2007). <i>Democracia e educação</i> . Porto: Didáctica Editora.
	Freire, Paulo (1970). <i>Pedagogia do Oprimido</i> , 31ª edição. São Paulo: Editora Paz e Terra.
	Freire, Paulo (2002). <i>Cartas a Cristina. Reflexões sobre minha vida e minha práxis</i> . São Paulo: Editora Unesp.
	Freire, Paulo (2006). <i>Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do oprimido</i> , 13ª edição. São Paulo: Paz e Terra.
	Hopkins, David (2010). <i>School Leadership Today. A Series of Articles on School Improvement, System Reform and Pedagogy</i> . London: Institute of Education.
	Jasmin, Danielle (1994). <i>Le conseil de coopération. Un outil pédagogique pour l’organisation de la vie de classe et la gestion des conflits</i> . Montreal: Les Éditions de la Chenelière.
	Lesne, Marcel (1977). <i>Travail Pédagogique et formation d’adultes. Éléments d’analyse</i> . Paris: L’Harmattan.
	Leung, Gilbert (2013). “Cosmopolitan Ethics from below” in <i>Ethical Perspectives</i> 20 n.º 1, pp 43.60. Leuven: Centre for Ethics KU Leuven.
	Navarro, Emílio (2003). “Ética cosmopolita para la convivencia internacional” in <i>Daemon. Revista de filosofía</i> nº 29, pp 171-182. Murcia: Universidad.
	Nóvoa, Marcelino e Do Ó (org.) (2012). <i>Sérgio Niza. Escritos sobre educação</i> . Lisboa: Tinta da China.
	Macbeath, John (2006). “Stories of improvement: exploring and embracing diversity” in http://www.leadership.fau.edu/ICSEI2006/Papers/macbeath.pdf consultado 27 de julho de 2010.
	Macbeath, John (2010). “Other Learning Experiences: a reason for being” in http://cd1.edb.hkedcity.net/cd/lwl/ole/post_symposium_2010/booklet/booklet_p37_75.pdf , consultado 27 de julho de 2010.
	Meirieu, Philippe (1995). <i>La pédagogie entre le dire et le faire</i> . Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.
	Meirieu, Philippe (1998a). <i>Frankenstein pédagogue</i> . Paris: ESF éditeur.
	Meirieu, Philippe (1998b). <i>Aprender... sim, mas como?</i> Porto Alegre: Artmed Editora.
	Oliveira-Formesinho, Júlia (org) (2011). <i>O espaço e o tempo na pedagogia em participação</i> . Porto: Porto Editora.
	Oliveira-Formesinho, Júlia (org) (2011). <i>O trabalho de projeto na pedagogia em participação</i> . Porto: Porto Editora.
	Pain, Jacques (2009). “La pédagogie institutionnelle de Fernand Oury” in <i>Martin, Lucien; Meirieu, Philippe e Pain, Jacques (dir): La Pédagogie Institutionnelle de Fernand Oury</i> , pp. 93-108. Vigneux: Matrice.
	Pain, Jacques et Oury, Fernand (1972). <i>Chronique de l’école caserne</i> . Paris: François Maspero.
	Paulus, Pascal (2013). <i>Uma outra forma de fazer escola. Tese de doutoramento</i> , Lisboa: Universidade de Lisboa Instituto de educação. http://repositorio.ul.pt/handle/10451/9692 consultado em 20 de julho de 2015.
	Pochet & Oury (1979). <i>Qui c’est le conseil?</i> . Paris: Maspéro.
	Robinson & Aronica (2015). <i>Creative Schools. The Grassroots Revolution That’s Transforming Education</i> . New York: Penguin Books.
	Rogoff, Turkanis & Bartlett (2001). <i>Learning Together. Children and Adults in a School Community</i> . New York: Oxford UP.
	Trindade, Rui e Cosme, Ariana (2010). <i>Educar e aprender na escola. Questões, desafios e respostas pedagógicas</i> . Porto: Fundação Manuel Leão.
	Vazquez & Oury (1977). <i>Da classe cooperativa a pedagogia institucional</i> . Lisboa: Estampa.
	Vygostky, Lev S. (2007). <i>Pensamento e linguagem. Obras escolhidas 1</i> . Lisboa: Relógio d’Água.
	Vygostky, Lev S. (2007). <i>A formação social da mente</i> . São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda..
	Wenger, Etienne (1998). <i>Communities of Practice. Learning, Meaning and Identity</i> . Cambridge: University Press.

“On line”

Textos

Correia, Carmen e Paulus Pascal (org) (2011) *Trabalho escolar com sentido*. <http://pascalsarchive.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21041166/correiapaulus2012trabalhoescolarcomsentido.pdf> acedido em 19/01/2017)

Hopkins, David (2010). *School Leadership Today. A Series of Articles on School Improvement, System Reform and Pedagogy*. London: Institute of Education. <http://www.teachingtimes.com/kb/39/school-improvement-.htm> acedido em 19/01/2017.

Paulus, Pascal (org.) (2012). *Heterónimos do amigo crítico*. <http://pascalsarchive.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21041166/paulus2012heteronimos.pdf> acedido em 19/01/2017.

Paulus, Pascal (2012). *Intervir na escola, com as pessoas da escola*. <http://pascalsarchive.weebly.com/uploads/2/1/0/4/21041166/paulus2012escolapessoas escola.pdf> acedido em 19/01/2017.

Sacoor, Nádia (2012). *Desocultar a diversidade na escola e na formação*. http://www.academia.edu/5048022/Desocultar_a_Diversidade_na_escola_e_na_formação_Nadia_Sacoor_2012, acedido em 19/01/2017.

Sacoor & Paulus (2013). ‘*Processos isomórficos de participação de aprendentes adultos ou crianças em espaço escolar*’. https://www.academia.edu/19083967/Processos_isomórficos_de_participação_de_aprendentes_adultos_ou_crianças_em_espaço_escolar, acedido em 19/u01/2017.

Projetos de trabalho de crianças e adultos

Aprendizagens em parceria. <https://teiaprendizagem.wordpress.com/> acedido em 19/01/2017.

Aprendizagens em parceria: Descobrimdo a escola. <https://teiaprendizagem.wordpress.com/descobrimdo-a-escola/> acedido em 19/01/2017.

Aprendizagens em parceria: PLNM na oficina da Wanda. <https://teiprendizagem.wordpress.com/plnm/> acedido em 19/01/2017.

Estudo do bairro de realojamento, realizado por crianças no 2º ano de escolaridade: “O bairro dentro”. <http://pascalpaulus.byethost7.com/02/bairro/titulo.html> acedido em 19/01/2017 .

Projeto de trabalho “À nossa volta”. <http://pascalpaulus.byethost7.com/turmadois/local/intro.htm> acedido em 19/01/2017.

Projeto de trabalho “Os direitos da criança”. <http://pascalpaulus.byethost7.com/turmadois/index.htm> acedido em 19/01/2017.

Documentos filmados

Adventure Learning Schools. <http://www.adventurelearningschools.org/resources/video> acedido em 19/01/2017.

Changing Education Paradigm (Ken Robinson). <https://www.youtube.com/watch?v=zDZFcDGpL4U> acedido em 19/01/2017.

Documentos ACNUR. <http://www.acnur.org/diadorefugiado/historias/> acedio em 19/01/2017.

Filme “Um lugar diferente”. <http://vimeo.com/47421565> acedido em 19/01/2017.

Filme “Making of... um lugar diferente”. <https://vimeo.com/47924618> acedido em 19/01/2017.

Webinar “Do JI para o 1.º Ciclo. Transição ou continuidade?”. <http://webinar.dge.mec.pt/2014/06/05/do-ji-para-o-1º-ciclo-transicao-ou-continuidade/> acedido em 19/01/2017.