



FUNDAÇÃO AGA KHAN
Portugal



**Equidade e participação
em contextos de educação
Uma abordagem pedagógica
baseada na cooperação
Caixa de Ferramentas
Textos de apoio**

Índice

TEXT01.

Da escola de amigos críticos

03

TEXT02.

**A cooperação educativa na diferenciação
do trabalho de aprendizagem**

07

TEXT03.

Redes de pessoas – a partilha transformadora

13

TEXT04.

Processos isomórficos

17

TEXT05.

Amigo das perguntas

25

TEXT06.

Projeto de formação encontra projeto de formação

29

TEXT07.

Considerações para possíveis futuros

32

TEXT08.

Descobrindo a escola

36

Da escola de amigos críticos¹

Equipa de educação Fundação Aga Khan Portugal

Um contexto

Macbeath (2006) explica que a escola eficaz é aquela que foca as aprendizagens de todos. Estas aprendizagens de todos obrigam a uma escuta atenta de todos, adultos e crianças, pelo que os dispositivos de escuta e análise obrigam a uma escolha cuidada de instrumentos para o efeito. A intervenção refletida do líder de escola influencia esta escolha, o que por sua vez influencia o trabalho entre professores e o trabalho entre os professores e os alunos.

Relata o projeto *Carpe Vitam* que teve como objetivo partilhar o pensamento e a construção de redes de aprendizagem além-fronteiras. Para o efeito, foram identificados e treinados amigos críticos, para um trabalho dentro e fora das fronteiras:

“As in the Carpe Vitam Project, sharing thinking and building learning networks across national boundaries and language barriers was a key element and, like that project, critical friends were appointed to work across country boundaries - Portugal with Hungary, Switzerland and Poland, Greece, with the Czech Republic and Slovakia. A surprising aspect of the latter critical friend relationship was for the Greek critical friend, George Bagakis, to discover the close and particular cultural affinity with those two countries.

Workshops for critical friends and translators were held in Budapest, Brno and Athens, not unlike the four acts of Carpe Vitam, experiencing an intensive storming phase in which people struggled to establish a common frame of reference and come to terms with concepts which made little sense in their own countries and within their own school conventions. Two years on at the final Budapest conference, which brought representatives from the participating schools together, there was a sense of euphoria at how far these schools had moved in their thinking and practice within a relatively short time frame. Teachers, principals and school students reported on their evaluation of their schools, on the follow-up in-depth inquiry, and six groups of students working across national boundaries presented their photo evaluations of the conference itself.”

(Macbeath, 2006: 7)

O autor (2006: 28) explica que as discussões acerca da escola como lugar de aprendizagem, levaram pela primeira vez os professores, mas também os alunos e os seus pais e mães a ver “ensinar” de uma nova maneira e a perceber o propósito mais vasto que pode ter o local escola.

Não existem dúvidas que um amigo crítico, munido do referencial avaliativo como acima descrito, ajuda uma equipa de projeto a mover de forma bem explícita em direção a uma prática reflexiva. Reflexões, produzidas por professores com quem trabalhamos, evidenciam que estes encontraram instrumentos e atitudes que lhes serão úteis para o desenvolvimento da sua prática, incluindo gestos avaliativos que os colocam como amigo crítico para com colegas ou alunos.

Macbeath reforça que a coavaliação, base para este trabalho de amigo crítico, quando realizado além-fronteiras, agita as fundações do nosso mundo de ideias:

“Visiting a school in another country shakes the foundations of our ‘thought world’ (Douglas, 1987) - ‘a set of basic assumptions that are taken as axiomatic; that is, it is assumed that they exist, that are shared by the majority in the field and their presence is evoked whenever a practice is challenged’ (quoted in Czarniawska, 1997, p.68)” (2006: 26)

O projeto *Carpe Vitam*, mas também o projeto associado, centrado sobre os amigos críticos, “*Bridges across Boundaries*” (Macbeath, 2006) serviram-nos de base para o enquadramento das linhas de ação que nos propomos desenvolver, quando aceitámos interagir com a comunidade educativa para o melhoramento da escola. O trabalho de Anne Jorro (2009) permite-nos sustentar que é possível evoluir de uma escola hierárquica com amigo crítico para uma escola coavaliadora, de amigos críticos. A mudança de prática permitindo diminuir os números do insucesso escolar e melhorar a participação dos aprendentes tornar-se-á mais sustentável assim?

¹ (retirado de Paulus (org). *Heterónimos do amigo crítico*, pp 12-19)

Um enquadramento

A investigação-ação *Carpe Vitam* conduzida em vários países da Europa e associada a “*Bridges across Boundaries*”, estabelece parcerias mútuas entre escolas, e faz afirmar Macbeath (2006: 17) que dispõe de dados empíricos que apontam que o melhoramento das escolas passa por seis aspetos: (1) O foco está sobre a aprendizagem; (2) A aprendizagem passa por cima das fronteiras de papel ou estatuto; (3) A liderança é uma atividade que se desenvolve de forma orgânica a partir dum foco de aprendizagem; (4) A liderança é sincronizada com vozes e larguras de banda diferentes; (5) A liderança cria o tempo e o espaço para o que interessa; (6) A liderança tem um alcance alargado – local, nacional e internacionalmente. Para o nosso propósito, discutimos alguns destes pontos. Utilizamos os mesmos títulos do artigo de Macbeath para facilitar a leitura.

1. O foco está sobre a aprendizagem

Macbeath (2006: 8) realça que os projetos partem de três pressupostos: (a) as escolas, como comunidades que são, conseguem aprender; (b) uma boa escola, ou uma escola “eficaz” é maior do que a soma das suas partes; (c) o pensamento e a prática saem reforçados se os professores aprendem uns com os outros e com os seus estudantes. Nas escolas onde intervimos, encontramos indicadores que vão no mesmo sentido: a partilha de prática entre professores, a análise, em conjunto, das reflexões sobre os diários de bordo profissionais é apontada como elementos que ajudam no desenvolvimento de uma prática em que o próprio professor se torne amigo crítico dos seus alunos.

Apesar de formas de organização muito diferentes de país em país, Macbeath (2006: 12) refere que o que é comum em qualquer escola, em toda a parte, é a dificuldade de encontrar tempo para aprender ou para refletir sobre a aprendizagem. As afirmações de professores de várias escolas acompanhadas vão no mesmo sentido. Vê-se confirmada a afirmação de Illich que a organização escolar investe a maior parte do tempo dos seus profissionais nas atividades da própria organização, fiscalização e classificação. Nas escolas de amigos críticos mútuos, a tomada de consciência da importância das trocas e das reflexões sobre a aprendizagem resultaram em mais do que uma situação, na organização de mais um grupo de trabalho entre professores, numa mobilização voluntária de tempo e de espaço, indicador que o foco sobre a aprendizagem é motor de mobilização de pessoas, potenciais amigos críticos de outros na mesma ou em outra escola. Observamos também a voluntária deslocação para momentos de discussão nem sequer inscritas nos procedimentos normalizados da formação contínua, em escolas de todo o tipo.

O projeto *Carpe Vitam* evidenciou que quando se foca a aprendizagem esta se torna visível e explícita. O trabalho do amigo crítico David Perkins é aqui referido quanto à sua habilidade para desocultar o trabalho em sala de aula, através de discussões, e a capacidade de ilustrar aspetos teóricos com exemplos práticos apresentados. Da mesma forma encontramos no nosso trabalho como amigos críticos, formadores em contexto, a intervenção que leva à reflexão sobre a prática, tanto em grupos de pivôs, entre facilitadores de várias ordens, como em oficinas de formação.

2. A aprendizagem passa por cima das fronteiras de papel ou estatuto

Melhor do que mostrar práticas de outros sítios, os amigos críticos têm procurado relacionar professores de várias escolas e de vários agrupamentos para trocarem entre eles as suas aprendizagens. Organizaram-se alguns seminários entre professores de agrupamentos diferentes em 2007-2008, fomentou-se o encontro entre professores que escrevem diários de bordo, procurou-se promover encontros entre diretores e líderes intermédios para que possam contactar com a realidade do outro. A introdução de elementos da própria prática do amigo crítico para promover o intercâmbio fez todo sentido. Como afirma Jorro:

“Ainsi, dans un rapport de proximité-distance, l’ami critique apporterait une collaboration constructive. À coup sûr, les professionnels de l’éducation et de la formation considéreraient cette figure comme féconde” (2009: 7)

A prática de apresentação do trabalho realizado entre pares foi também opção da direção de um dos agrupamentos com os quais trabalhamos, no que se pode considerar o que Hardgreaves e Gladwell (*apud* Macbeath, 2006: 20) definiram como um modelo epidemiológico: “novas práticas “colam”, quando existe uma cultura nutritiva, suportada por uma liderança presciente”. Registaram-se o mesmo tipo de afirmações entre coordenadores que apresentaram a evolução que sentiram nas suas escolas num dos seminários já referidos. Macbeath analisou fenómenos parecidos, além-fronteiras. Afirma:

“There were beginnings of a common language and some notable examples of sharing of practice. Teachers and head teachers began to share leadership dilemmas acting as critical friends across national boundaries. Incipient networks began to take shape and cross country exchanges and visits were negotiated” (2006: 2)

3. A liderança desenvolve-se de forma orgânica a partir dum foco de aprendizagem

As lideranças de escolas com as quais interagimos mostram sinais que começam a procurar criar contextos através dos quais os educadores e professores tenham condições mais favoráveis para o exercício da profissão. O figurino de jornadas pedagógicas internas e o incentivo à reflexão, entre crianças e adultos, acerca do projeto educativo são duas formas de agir que encontramos mais frequentemente atualmente. Nalguns casos, procurou-se facilitar esta reflexão, disponibilizando espaços e algum tempo, inclusivamente através de uma reorganização da gestão de créditos de horas.

Em alguns casos, facilitou-se e encorajou-se a formação em contexto, centrada sobre a sala de aula, recorrendo a formadores, eles próprios com a experiência suficiente para serem amigos críticos. Quando sugerimos este tipo de propostas, fazemo-lo no sentido da resposta dada por Anne Jorro à pergunta de como um diretor pode ser amigo crítico do seu corpo docente:

"En cherchant à les valoriser dans l'exercice de leur métier et à les aider à l'accomplir dans les conditions les plus favorables." (2009: 9)

A atuação dos amigos críticos, quando se prolonga no tempo, reforça, junto aos diretores executantes do projeto educativo do seu agrupamento a ideia que:

"Taking the lead, creative discontent and challenging inert ideas all require initiative and action. So leadership arises spontaneously and organically out of close encounters with learning. When this happens schools become, in David Green's (2002) words 'leader full' communities."

(Macbeath, 2006: 22)

No mesmo texto, Macbeath lembra:

"Evidence from student focus groups in this Brisbane school illustrated a range of ways in which students were exercising leadership, from initiatives in classroom learning to being band leaders and setting up study-groups. The role of students as consumers was depicted as moving to one in which they were seen as resources for learning for their teachers." (2006: 23)

Faz lembrar testemunhos de professores, optando por se tornar mediadores da aprendizagem dos seus alunos, quando descrevem como as crianças passaram a ganhar capacidade de estudo e argumentação, ao regular e apresentar a sua produção nos tempos de trabalho de estudo autónomo e de trabalho em projeto. Outros testemunhos revelam como as crianças, que foram convidadas a se manifestar através de rotinas organizacionais, denominado de assembleia ou conselho de turma, e desenvolvidas desde o início do século passado no contexto de uma forma escolar menos prescrita,

revelaram o seu potencial. Numa situação, devido ao sucesso claro, optou-se por integrar a voz das crianças na gestão da escola através do observatório de avaliação. Existe mais uma vez um certo efeito epidemiológico decorrente do questionamento e do apelo à reflexão por parte dos formadores envolvidos, eles próprios se colocando na posição de amigo crítico.

4. A liderança é sincronizada com vozes e larguras de banda diferentes

Quando falamos de liderança, estamos a falar tanto da gestão da escola como da gestão da sala de aula e do estilo de liderança do professor ou da professora. Da mesma forma que reconhece a importância do amigo crítico para a sua reflexão acerca da prática, ele (ela) também procura que a sua forma de atuar:

"est sous-tendue par les valeurs d'éducabilité: tôt ou tard, l'élève 'accrochera', pour autant qu'il ne se heurte pas à un langage blessant." (Jorro, 2009 : 8)

O reconhecimento do trabalho das crianças, a sua valorização e a apresentação feita aos pais e a restante comunidade, algo que é expresso nalguns diários de bordo de professores e que aparece em escolas que evoluem de uma relação "folclórica" com a diferença para uma relação de interação, fazem emergir o amigo crítico da criança em relação aos pais. Ou, como afirma Jorro (2009:9) :

"Cette posture d'ami critique vaut également pour l'enseignant vis-à-vis des parents, ou encore pour le chef d'établissement vis-à-vis des membres de l'équipe éducative."

Il est ami critique quand il explicite ce que sait faire l'enfant, qu'il communique avec précision sur ses apprentissages. Il évite les étiquettes comportementales, la "psychologisation" du caractère de l'enfant."

5. A liderança cria o tempo e o espaço para o que interessa

A importância de cruzar informações, de ver outras experiências, de recorrer a outros, fazer visitar diretores e professores os agrupamentos, uns dos outros, foi importante. Como amigos críticos, escolhemos levar algumas pessoas fora das suas fronteiras para perceber outros contextos, algo que, como referimos, nos parece muito importante. Urge fazê-lo ao nível internacional de forma mais alargada.

As organizações, também as organizações escolares, são determinadas pelas ações e os projetos dos atores que nelas atuam. Macbeath corrobora Argyris:

"Organizations are generally less intelligent than their individual members; claims Argyris (1993) because they do not have, or have not found, ways to bring to fruition the hidden capital of their staff and students." (2006: 23)

O que existe nas turmas de exceção serve de base para provocar a extinção da exceção e sugerir a possibilidade de governo em cooperação, permitindo criar um presente inteligível contando com a inteligência de todos. Os blogues criados por alunos e professores, nas turmas com *Programa Integrado de Educação e Formação* PIEF, ou de *Cursos de Educação e Formação* (CEF) e de currículo adaptado – como se fosse possível não o adaptar ao contexto de trabalho –, bem como o trabalho de escrita publicado em ateliês de português língua não materna, mostraram a importância da criação de espaços e tempos que permitem a circulação da informação. Em todos estes espaços, professores e educadores esforçaram-se para atuar como amigo crítico.

6. Uma aprendizagem

A escola de amigos críticos é uma aspiração. O trabalho com os agrupamentos que acompanhamos tem-nos ensinado que intervimos em ambientes escolares muito diferentes entre si. Esboçámos em 2008, a partir dos diários de bordo dos professores com os quais trabalhávamos na altura, e com ele, uma matriz que se revelou consistente com o que fomos aprendendo em contextos diferentes, com sabores diferentes, vestindo peles diferentes.

Em 2012, numa reunião de líderes e coordenadores do programa TEIP, tornou-se mais claro que, no universo onde temos trabalhado, existe uma forte correlação entre uma escola de amigos críticos e o maior êxito em relação às exigências da tutela referente à disciplina, ao desaparecimento do abandono escolar e aos resultados académicos. Não sendo isso o foco da nossa argumentação no presente texto, não deixa de ser um ponto de atenção, ainda que constatamos melhorias de resultados em todas as escolas com as quais temos interagido como amigo crítico.

Como já referimos, perceber os contextos das escolas, foi importante para todos: para os líderes escolares, para os professores e os técnicos que nelas trabalham e para os amigos críticos que com elas interagem. Junto com os técnicos das

escolas explicitamos quatro elementos que nos parecem importantes para uma melhoria sustentável na escola, mesmo se cada um deles contém em si uma armadilha:

- 1) *A adaptação curricular e o componente local do currículo melhoram os resultados académicos.* Sugere-se incentivar a discussão pedagógica e a produção contextualizada em cada sala de aula, apoiando-se eventualmente em tutorias. O momentâneo sucesso estatístico que se obtém com a separação não equitativa, através de adaptações curriculares em turmas específicas, constitui uma armadilha e não garante a manutenção de melhores resultados.
- 2) *A participação na regulação, por parte de todos os atores da escola, reduz a indisciplina.* Sugere-se estimular conselhos de cooperação e assembleias de crianças a vários níveis da escola. Percebeu-se que as assembleias que regulam tudo menos a aprendizagem se esgotam rapidamente.
- 3) *A interpretação do conceito de diversidade implica processos diferenciados em sala de aula na relação pedagógica.* Sugere-se incentivar processos de aprendizagem para adultos em como lidar com a diversidade, isomórficos com os processos pretendidos com as crianças. Existe alguma tentação em ficar só pela organização de festas de fim de ano que contemplam culturas diferentes.
- 4) *O processo de aprendizagem co-construído a partir das histórias contadas facilita dar sentido ao trabalho escolar.* Sugere-se incentivar processos de formação e aprendizagem colaborativos com professores, focando a regulação das aprendizagens. Aqui, a armadilha está no perigo de existirem tutorias e coadjuvações desconectadas do trabalho com o professor titular da turma ou da disciplina.

Como constatamos sempre que estamos com elas, as escolas vivem das relações entre as pessoas. A percepção que se constrói de determinado contexto facilita a escolha de abordagem como amigo crítico para que exista uma evolução positiva no trabalho de aprendizagem. Assim sendo, não nos parecer existir uma forma única de interagir. Além de mais, a mudança de uma pessoa pode significar uma alteração importante num determinado contexto. Consideramos somente que existem escolas que lidam mais facilmente com a diversidade e a diferença do que outras, mas que todas têm possibilidades de se tornarem estruturas aprendentes, com menor ou maior facilidade.

Referências bibliográficas

Jorro, Anne (2009). "Devenir ami critique" in *Entrées Libres*, nº 38, pp 8 – 9.

Macbeath, John (2006). *Stories of improvement: exploring and embracing diversity* in <http://www.leadership.fau.edu/IC-SEI2006/Papers/macbeath.pdf> consultado em 27 de Julho de 2010.

A cooperação educativa na diferenciação do trabalho de aprendizagem¹

Sérgio Niza

Agradeço à Comissão Organizadora do 9º Colóquio da Secção Portuguesa da Associação Internacional de Pedagogia Experimental de Língua Francesa ter-me distinguido com o convite para esta conversa inicial em contraponto linguístico com a de Philippe Meirieu.

Bom colóquio para todos os participantes!

Gostaria de começar por pedir aos professores desta assembleia o esforço de se situarem na memória do tempo em que foram alunos e recordarem as formas de relacionamento que puderam estabelecer com os vossos professores. Poderá parecer-vos inusitado este pedido na abertura de uma conversa entre pares acerca da diversidade dos alunos com que trabalhamos e dos modos como diferenciamos o seu e o nosso trabalho para que possamos com equidade alcançar o êxito escolar a que, eles e nós, temos direito.

O meu apelo a essa memória tem a ver com uma afirmação de Blishen no livro que editou em 1969 (*The School That I'd Like* – «A Escola que eu Gostaria de Ter»).

Espero que essa afirmação nos aproxime agora e para o mais difícil. Diz Blishen: «Entre os milhões de palavras que se escrevem anualmente sobre a educação, há um ponto de vista que nunca aparece em parte alguma, é o da criança (ou jovem), o cliente da escola. É difícil encontrar outra esfera de atividade social em que as opiniões do consumidor sejam tão pertinazmente ignoradas».

Mas nas escolas em que vivemos hoje, a situação é diferente? Os alunos são cidadãos que disfrutam do direito à palavra, ao respeito, à participação, à intimidade e à diferença como prevê para eles o Direito Português?

Os alunos nas escolas, de um modo geral estão longe de serem assumidos como cidadãos por parte dos cidadãos professores.

Quer isto dizer que a atenção que possamos prestar, na escola, à diversidade, se prende com a realização dos Direitos Humanos e que a cultura dos valores neles contidos são condição fundadora das relações contratuais de todo o ato pedagógico.

Uma vez dito isto, aproveito para lembrar três compromissos históricos enquadramentos das nossas práticas educativas presentes e futuras. São elas: A Lei de Bases do Sistema Educativo, o Acordo de Jomtien e a Declaração de Salamanca.

1. A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 reconhece a cada cidadão o direito ao acesso a uma educação escolar básica e o consequente direito ao sucesso no decurso da sua frequência. O que implica a instituição, os professores e todos os parceiros que possam vir a aliar-se para a construção deste desígnio de igualdade e de justiça.
2. O acordo de Jomtien em 1990, assumido por Portugal, propõe-se garantir uma educação básica para todos numa escola para todos. Desenvolve-se entre nós através do Programa de uma Educação para Todos (PEPT), nalgumas escolas, através de projetos sujeitos a candidatura.
3. A Declaração de Salamanca assinada por Portugal em 1994, com mais 91 países e 25 organizações internacionais, reconhece que «cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias».

E que as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares: trata-se da orientação inclusiva que tem vindo a estender-se pelo mundo fora através de escolas inclusivas.

Esta orientação, porém, é apenas um meio que reconhece que as escolas regulares que sigam esta orientação se hão-de transformar no instrumento social e político «mais capaz para combater as atitudes discriminatórias (o «apartheid» escolar, como alguns dizem) (GRETTON, 1999) criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos.» [sic] (1994).

¹ (retirado de Niza (2000) *Escola Moderna* no 9, 5ª Série, pp. 39 - 46 - Transcrição da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Lisboa em 19/11/2000)

Em Novembro de 95 a *Inclusion International*, organização que passou a confederar um largo conjunto de instituições educativas que funcionavam em sistema segregado, com crianças com desvantagens sociais, adverte-nos na sua carta para a inclusão que a «inclusão é uma questão de direitos humanos» acrescentando que «todas as crianças têm igual valor e que a exclusão do sistema escolar regular devida a dificuldades na aprendizagem, implica não reconhecer este valor e constitui uma prática discriminatória. «Porque a educação separada conduz à segregação da vida».

Exaltantes aspirações as do nosso tempo! E quantos estarão dispostos a construir os caminhos de uma escola sem exclusão, para essa sociedade inclusiva?

Nos últimos 40 anos vem-se acelerando o acesso universal dos cidadãos à escolaridade básica. Um êxito notável para a humanidade!

Simultaneamente, a administração, as instituições académicas e os investigadores têm-se lançado no estudo das relações entre a expansão dessa diversidade de culturas, de classes sociais, de género, de capacidades, de motivações, de expectativas e de representações dos alunos que a escola deve acolher e os resultados escolares obtidos em instituições educativas tão plurais. Diferenças tão importantes obrigam também a escola a refletir cada dia sobre a sua ação educativa para evitar que essas diferenças se convertam em desigualdade.

É uma gigantesca tarefa a de *revolucionar a alma das escolas* (a instituição) e a nossa cultura profissional, assentes na tradição escolar a que todos fomos sujeitos, pautada por «ensinar a muitos como se fossem um» (1996). «É o romper com a pedagogia magistral», no dizer de Perrenoud, «a mesma lição e os mesmos exercícios para todos e ao mesmo tempo». (1996)

Nesta perturbadora mudança poderemos, no entanto, ter em conta alguma informação científica que ajude a clarificar as opções que fizemos:

1. Não existe uma relação determinista entre a cultura, a classe social e os resultados escolares obtidos. As relações são mais amplas e interativas como o formulou Marjoribanks em 1994.
2. As diferenças dos resultados académicos das escolas estão sistematicamente relacionadas com as características dos processos educativos, que podem ser modificados pela equipa de professores (Rutter, 1979).
3. No clássico estudo de Mortimore (1988), que constitui um avanço na investigação sobre o papel das variáveis educativas na explicação das diferenças entre escolas, podemos verificar que uma escola que é capaz de pro-

mover o progresso educativo de um grupo de alunos – tendo em conta o sexo, a classe social e a procedência étnica – também o promove nos outros alunos. Isto é, a eficiência ou ineficiência de uma escola afeta a todos os alunos que frequentam a mesma escola.

Esta e muita outra informação, encarada embora com reflexão crítica, levou Mel Ainscow a afirmar no congresso de Birmingham em 1995 que «temos assistido a uma mudança de pensamento que transfere as explicações sobre os insucessos educativos, *das características das crianças e respetivas famílias*, para o processo de escolarização».

É ainda importante verificar como, simultaneamente, mas com alcance eventualmente superior, se vem modificando a fixação dos professores sobre as deficiências de alguns alunos (apenas 2% do universo dos que frequentam a escola). O que significa uma recentração no currículo como referência fundamental da ação educativa para todos os alunos. É a aceleração da passagem do *modelo médico-pedagógico* para o *modelo educativo* que acontece em meados do século. Esta nova postura, finalmente conquistada, acrescenta novos poderes e outras fragilidades à docência. O seu êxito depende da cultura profissional e cívica dos professores e da forma como constroem, ou se sujeitam à cultura e à organização das escolas onde ainda trabalham.

É, justamente, no âmago da cultura da escola e da profissão que reside a máxima fragilidade deste projeto de mudança: deste desígnio de re-humanização da escola.

Schein (1987) define a cultura de uma organização como o nível mais profundo de conceitos e de crenças que são partilhadas pelos membros da organização, atuando a nível inconsciente na definição que a organização (neste caso a escola e os professores) faz de si própria. Ela manifesta-se através de normas que indicam às pessoas o que devem fazer e como devem atuar. Essa cultura da organização desempenha habitualmente uma função de conservação da forma de resolver problemas herdada do passado. É por isso que, correntemente, os «projetos inovadores» voltam a ser imediatamente reabsorvidos pelas estruturas de pensamento tradicional da profissão.

As rotinas que a escola desenvolveu ao longo dos últimos séculos para resolver problemas, não respondem às novas tarefas de que vimos falando. A velha cultura escolar constitui uma sólida força que só responderá às novas necessidades da vida e do mundo com a participação ativa e empenhada dos próprios professores nessa rutura.

É importante ter consciência, mesmo que «ferida», do poder consolidado da cultura tradicional que sustenta essa escola *da indiferença à diferença*, para repetir Perrenoud (1996). E com ele concordarmos que «a ínfima e última diferença que

resistirá, implica a pessoa e a cultura, o projeto e a identidade do professor».

Tal indiferença à diversidade alicerça-se quanto a ele, entre outras coisas, no mito dos grupos homogêneos, aspiração reforçada pela constituição das classes escolares do passado e que mecanicamente proliferam hoje alimentando essa ilusão que só aprofunda a ineficácia do sistema e que adensa a nossa frustração profissional.

É altura de recordar convosco as estratégias que os sistemas educativos têm vindo a utilizar para responderem às diferenças dos alunos que têm de acolher.

Cronbach (1967), retomado por vários outros até à atualidade, categoriza em cinco métodos, as cinco formas de organização das respostas educativas: o método seletivo, o método temporal, o método da neutralização, o método da adaptação de objetivos e o método da adaptação do ensino.

O método seletivo assenta em objetivos e conteúdos fixos e comuns para todos os alunos. A permanência dos alunos na escola dependerá das suas aptidões para acompanhar os currículos.

Conhecemos bem este método! É o da exclusão sucessiva.

O método temporal pressupõe igualmente que devem existir conhecimentos comuns a todos os elementos de uma sociedade e que os alunos que tenham necessidade possam dispor de mais tempo para alcançá-los. Valoriza o ritmo de aprendizagem e o tempo de individualização.

Era o que pretendiam com o Apoio Pedagógico Acrescido (APA). E que acaba de ser instituído no Secundário em França com as aulas («de soutien») de apoio.

O método da neutralização parte do princípio de que alguns alunos têm dificuldades na escola provocadas fundamentalmente por fatores de origem social ou cultural. Por isso deverão ser compensados. Daqui decorre um vasto leque de estratégias e de programas compensatórios que vimos usando para discriminação positiva desde os anos 60. Sem grande sucesso e com muita incongruência, diga-se de passagem.

O método da adaptação de objetivos decorre da convicção de que a diversidade de alunos que frequentam uma escola não pode realizar as mesmas aprendizagens. Organizam-se então currículos diversos para diferentes grupos. Com a extensão do pensamento único neoliberal este método tem ganho força entre nós desde a equipa Roberto Carneiro e agravou-se nos governos socialistas a partir da instituição dos currículos alternativos em 1996. O método de adaptação de objetivos insinua-se no sistema das mais variadas formas. Os resultados sociais são por vezes mais insidiosos do que os do método seletivo. Veja-se, por exemplo, o que aconte-

ce nos Estados Unidos da América, com a diversificação dos currículos, apoiada pelos serviços de psicologia, à entrada dos níveis de escolaridade.

O método de adaptação do ensino, considera que um único método de ensino/aprendizagem não pode satisfazer as necessidades de todos os alunos. Um ensino adequado exige a utilização conjunta de várias estratégias que se ajustem à diversidade dos alunos. A sua variante mais conhecida é a do **ensino adaptativo** que vê as diferenças individuais como um facto conatural à educação escolar, ajustando o modo de ensinar às maneiras de aprender dos alunos, tornando compatível o objetivo da qualidade do ensino com os da igualdade de oportunidades dos alunos.

Esta última resposta adaptativa do sistema educativo que procura, através da diferenciação pedagógica, responder à diversidade dos alunos e das suas características, é um processo em construção nos últimos 20 anos.

Trata-se de um caminho que retoma outros percursos históricos interrompidos pelas ditaduras e pela depreciação da democracia como valor. Alguns profissionais atravessaram o século em defesa de um objetivo de cidadania democrática: assegurar nas escolas públicas uma educação escolar de qualidade que, como herança cultural a reconstruir, faça avançar a profissão docente para a *organização social do trabalho de aprendizagem dos alunos* de forma a garantir-lhes o máximo sucesso, no interior desse contrato social que é a educação escolar.

E como se vem afirmando esse trabalho de diferenciação para sucesso dos alunos e dos seus professores?

Perrenoud, (1996) um dos mais esforçados iluminadores desta problemática, gosta de lembrar os primeiros esforços de Legrand (1976) e de Meirieu (1986) a que acrescentarei Perretti (1987).

Para Meirieu (1993) « a pedagogia diferenciada foi, de facto, em primeiro lugar uma espécie de grelha de leitura do fracasso escolar para aqueles que recusavam um discurso fatalista e uma teoria sumária dos dons. A pedagogia diferenciada representava um meio para compreender os diferentes resultados dos alunos atribuindo-os, pelo menos parcialmente, a fatores propriamente pedagógicos».

É justamente nessa busca de novos métodos de ação para desenvolver a compreensão e acrescentar outros meios e mais inteligência à profissão, que devemos relembrar um livro da Ed. Almedina de 1986: *A Avaliação Formativa num Ensino Diferenciado*. Trata-se de um conjunto de intervenções de 1978 sobre o clássico projeto Rapsodie, de Genève.

Um texto desse livro assinado pelo grupo Rapsodie, «*Prevenir as Desigualdades Escolares através de uma Pedagogia*

Diferenciada» é ainda hoje um contributo de referência incontornável. Nele se diz que «a pedagogia diferenciada tal como é concebida no quadro de Rapsodie supõe que a diferenciação da ação pedagógica venha a ser a regra, que seja contínua e integrada, e torne por conseguinte inútil – exceto em casos muito difíceis – uma intervenção corretiva externa». E continua: «A diferenciação deve permitir a todos uma formação de base equivalente. Ela não é compatível com a sujeição dos alunos a fileiras [alternativas] ou a tratamentos pedagógicos mais ou menos seletivos» [sic.]

Lembremos, entretanto, como mesmo Meirieu conseguiu cair na armadilha dos grupos homogêneos quando, tendo rejeitado os grupos de nível na organização das turmas, veio a propor, inadvertidamente, como o reconhece agora, os «groups de besoin» (grupos por necessidades) como se as estruturas organizativas não veiculassem valores. Agiu como se o pensamento dos professores não assentasse em antigos suportes, os da homogeneidade. Há erros poderosamente instrutivos!

Mas passemos a referenciais pedagógicos mais diretos e pragmáticos.

Diz-nos Simson, em 1989, num documento publicado pelo Gabinete Escocês para a educação que:

«Diferenciação é a identificação e a resposta, a um leque diverso de capacidades de uma turma, de forma que os alunos, numa determinada aula não necessitem de estudar *as mesmas coisas* ao mesmo ritmo e sempre da mesma forma».

Veja-se como o documento centra o trabalho das «mesmas coisas», a mesma matéria, (como se diz na gíria docente) no estudo dos alunos, a ritmo diferenciado e de variadas formas. Não acentua, portanto, o papel instrutivo do docente, mas sim a sua função de organizador de respostas para que a aprendizagem de cada aluno se possa processar.

Não será demais completar esta orientação com a advertência de Bouysse (1994): «A diferenciação dos percursos de aprendizagem não pressupõe que cada aluno os faça sempre de maneira individualizada, antes pelo contrário... é útil alternarem os momentos em coletivo (veja-se que se não diz em simultâneo) com os momentos de trabalho individual, de trabalho de grupo ou de apoio direto do professor».

O trânsito de uma conceção de ensino uniforme e massificado, usando sistematicamente o modo simultâneo de instrução (o famoso método expositivo) e de aplicação das aprendizagens ouvidas, para uma conceção da gestão da heterogeneidade, afigura-se, e com razão, como o «ponto de rutura» da profissão e da escola.

A diferenciação alarga-se então ao trabalho do currículo em cooperação plena, assumindo *a heterogeneidade como um re-*

curso fundamental da aprendizagem. E passa a integrar novas formas de tutoria entre alunos, a adotar a colaboração dos alunos no estudo e as estratégias de aprendizagens cooperativas, com dispositivos vários de trabalho de grupo. Passa-se ainda a dar especial relevo ao valor cognitivo da controvérsia conceptual e do potencial acrescido da regulação da aprendizagem do próprio e dos outros, através da linguagem. Redescobre-se o valor do diálogo educativo através do ensino interativo ao longo da escolaridade.

Assiste-se, finalmente, à descoberta do aluno como parceiro intelectual, na aprendizagem, como no ensino, dando à turma a dimensão colegial de uma comunidade que aprende e se autorregula com a mais-valia de um adulto: o docente, agora um profissional da aprendizagem e do estudo. Essa descoberta da dignidade intelectual e moral dos outros, os alunos, inverte o sentido do ato pedagógico e da forma de gerir o currículo escolar. Mais do que uma mudança, perfila uma revolução na cultura profissional dos docentes, na gestão do currículo e na organização da escola.

É por isso que se isolarmos a diferenciação pedagógica do modelo educativo que a determina, ou se transformarmos tais estratégias de diferenciação numa pedagogia, *a pedagogia diferenciada*, na conceção de alguns pedagogos franceses, poderemos vir a iludir uma vez mais a mudança desejada: trata-se sobretudo de responder de maneira integrada à diversidade dos alunos que têm direito a uma educação escolar bem-sucedida.

E não serão os esforços dispersos e as conceções atomistas da prática educativa que ajudarão a construir esses novos percursos culturais e sociais de uma escola plural e intercultural que retribua, com o prazer da autenticidade, o trabalho que se partilha numa educação cooperada.

É altura de continuarmos a construção de um *novo discurso pedagógico* que permita a conceção de novos instrumentos de ação através de modelos, «modestos modelos para a ação» como nos propõe Meirieu (1993).

Para alguns de nós é o percurso fundado em Vygotsky que nos convoca, por oposição à tradição académica, a partirmos do conhecimento instrumental do nosso trabalho nas escolas para o conhecimento teórico indispensável, fundido agora numa práxis social. Será, assim, o trabalho de educação, apoiado numa postura crítica e evolutiva a fazer avançar a investigação sobre a construção das aprendizagens e do desenvolvimento humano.

É a partir dessa mesma matriz vygostkiana que eu participo, no Movimento da Escola Moderna Portuguesa (MEM), na construção desses *modestos modelos*, e de forma mais determinada a partir da publicação que fiz de textos de Vygotsky na Editorial Estampa em 1977. O modelo de cooperação edu-

cativa do MEM procura assumir e valorizar as diferenças, enquanto recurso fundamental da formação intelectual e social, através da utilização das estruturas de cooperação e dos processos sistemáticos de comunicação que o caracterizam e que atravessam os ciclos temporais de diversificação da ação educativa geridos a partir do Conselho de Cooperação Educativa e revertendo sistematicamente a ele, enquanto motor do processo autorregulado de aprendizagens cooperadas. (Ver figura 1).

Neste sistema de diferenciação pedagógica do MEM, a gestão do currículo processa-se, portanto, em cooperação, ou seja, pela forma mais direta de participação dos alunos na negociação das atividades e na respetiva distribuição e controlo.

Os tempos fortes das práticas diferenciadas são, no entanto o de trabalho nos projetos decorrentes dos programas curriculares, escolhidos pelos alunos, realizados em pares ou por pequenos grupos, e completados pelo tempo da correspondente comunicação à turma. Neste tempo complementar de comunicação dos projetos de estudo, de pesquisa ou de intervenção, os alunos que apresentam o trabalho procuram, também, avaliar os efeitos das suas comunicações através de questionários por eles preparados. Em função da informação obtida os mesmos alunos deverão, posteriormente, proceder à clarificação ou facilitação da aprendizagem dos companheiros que revelaram, nas respostas aos questionários, não ter compreendido a informação apresentada.

O outro tempo forte de diferenciação do ensino e dos modos de aprendizagem é o de *estudo autónomo na sala de aula* que corresponde a cerca de um terço do tempo global de trabalho semanal, no 1º Ciclo ou de trabalho mensal, no ensino por disciplinas, a partir do 2º Ciclo.

No tempo de estudo autónomo, os alunos guiam-se por um *plano individual de trabalho* onde consta a previsão das atividades de estudo, de treino ou de produção de textos, por exemplo, escolhidos por cada aluno, tendo em vista as suas necessidades e as orientações inscritas pelo professor na ficha do plano anterior. Enquanto decorre esta atividade de estudo e treino planeados, o professor individualiza o seu trabalho de ensino para os alunos com necessidade de apoio específico. Assim, as dificuldades de aprendizagem são trabalhadas através de um processo de ensino interativo, com vista a garantir o sucesso nas aprendizagens curriculares de cada um dos alunos. É o momento mais relevante de diferenciação do ensino que se desenvolve paralelamente ao mais relevante momento de diferenciação das aprendizagens.

Importa, porém, acentuar como todo o sistema, e não apenas os tempos que acabo de destacar, desenvolve respostas tendo atenção à diversidade dos alunos de uma mesma turma. O processo de adequação de ensino aprendizagem referido, será, entretanto, potenciado pela cooperação e comunicação sistemáticas que sustentam a gestão curricular e o desenvolvimento educativo. Porque considero esgotadas as

FIGURA 1: TEMPO DE PLANIFICAÇÃO E DE AVALIAÇÃO EM CONSELHO DE COOPERAÇÃO DE TURMA

**Apresentação do Programa e negociação de projetos e de atividades.
Planeamento, avaliação de percursos, de aprendizagens sociais e cognitivas.**

TEMPO DE TRABALHO NOS PROJETOS DOS ALUNOS	TEMPO DE COMUNICAÇÃO DOS ALUNOS	TEMPO DE COMUNICAÇÃO DO PROFESSOR	TEMPO DE ESTUDO AUTÓNOMO
Trabalho cooperado. Realização de projetos: - temáticos; - para resolução de problemas; - de intervenção.	- Partilha das aprendizagens com a turma; - Síntese das comunicações; - Aplicação de questionários de avaliação.	Momento em que o professor: - orienta o grande grupo; - apresenta a informação; - apresenta a partir dos trabalhos dos alunos.	Momento de produção treino e aprofundamento: - ensino interativo (professor/aluno, aluno/professor) para ajudar a aprender; - atividades de plano individual de trabalho.

crenças técnicas e as soluções lúdicas do mercado pedagógico para que a pedagogia avance, venho desde há muito propondo a construção de modelos pedagógicos prático-teóricos que congreguem professores em equipas autónomas ou em parcerias com investigadores para que, num diálogo plural entre modelos, possa vir a frutificar um *novo discurso pedagógico* a que muitos aspiramos.

Mas concordarão comigo, que esse esforço plural, que urge, não poderá fazer-nos esquecer, que todo o projeto educativo, todo o «modesto modelo» que um educador profissional construa e partilhe é sempre um *projeto político* para a cidade e para os cidadãos.

Trata-se de uma busca incansável de cooperação democrática para tornar cada vez mais congruente a adequação dos meios pedagógicos aos fins educativos que contratualmente nos vinculam e que nos propomos incorporar com «ostinato rigore».

Referências Bibliográficas

- AINSCOW, M. (1995), «Educação para todos: Torná-la uma realidade», in AINSCOW, M. e La (1997), *Caminhos para as escolas inclusivas*, Lisboa: IIE.
- BLISHEN, E. (ed) (1996), *The School that I'd like*, Harmondsworth: Penguin Books.
- BARROSO, J. (1995), *Os liceus: Organização Pedagógica e Administração (1836-1960)*, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e JNICT, I Vol.
- CRETTON, C. (ed.) (1999), «Dossier l'Apartheid dans l'école», *Educateur*, 5/99.
- CRONBACH, L. J. (1967), «How can instruction be adapted to individual differences?», in GAGNÉ, R. M. (ed.), *Learning and individual differences*, Columbus, Ohio; Merrill.
- Inclusion International» (1995), *En Marche*, nº2, Nov. 95.
- LEGRAND, L. (1976), *La différenciation pédagogique*, Paris: Éd. Du Scarabée.
- MORTIMORE, P. e all (1988), *School Matters: The Junior Years*, Wells: Open Books.
- MEIRIEU, Ph. (dir.) (1986), *Différencier la Pédagogie: Pourquoi? Comment?*, Lyon: CRDP.
- MEIRIEU, Ph. (1993), *L'envers du tableau: quelle pédagogie pour quelle école?*, Paris: ESF éd.
- MARJORIBANKS, K. (1994). Families, Schools and Children's Learning : a study of children's learning environment, *International Journal of Educational Research* 21, 439-555.
- PERETTI, A. (1987), «Organisation différenciée de l'enseignement et attribution de rôles multiples et complémentaires», *Enjeux*, Nov 1987.
- PERRONOU, Ph. (1996), *La pédagogie à l'école des différences*, Paris: ESF, Ed. (2^e ed).
- RUTTER, M. e all (1979), *Fifteen Thousand Hours: Secondary Schools and Their Effects on Children*, Cambridge, Mass : Harvard University Press.
- SCHEIN, E. (1987), *Organizational Culture and Leadership*, San Francisco: Jossey Bass.
- SIMSON, J. (1989), *Differentiation: making it work ideas for staff development*, Stafford: NASEN.
- UNESCO/Ministério da Educação (1991), *Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Quadro de Ação para responder às necessidades de educação básica*, Lisboa: Editorial do ME.
- UNESCO (1994), *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais*, Paris: UNESCO.
- VYGOSTKY, L. e all (1997), *Psicologia e Pedagogia*, Lisboa: Editorial Estampa, Vol. 2.

Redes de pessoas - a partilha transformadora¹

Pascal Paulus

(Intervenção no painel “Redes de Apoio às Escolas” no seminário “Diversidade e Equidade em Educação” organizado pelo Conselho Nacional de Educação em colaboração com a Aliança das Civilizações das Nações Unidas e a Fundação Aga Khan Portugal, em 17 de Abril de 2012)

Caros e caras,

Agradeço o convite que me foi feito para participar nesta mesa. Falo a partir do trabalho da equipa de educação do Programa K’CIDADE da qual, atualmente, fazem parte mais duas colaboradoras da Fundação Aga Khan, Nádía Saco e Sofia Ferreira.

Permitem-me que partilhe convosco uma curta reflexão pessoal a partir do olhar que nos construímos desde que começamos a trabalhar com as escolas e os agrupamentos de escolas públicas em zonas que foram intituladas de territórios educativos de intervenção prioritária. Aí, fomos convidados pelo Ministério de Educação para desenvolver um papel de “amigo crítico”, o que aceitamos fazer em agrupamentos que nos escolheram a nós para o efeito. Entendemos a proposta, feita às instituições escolares nas zonas assim definidas, como uma de promover o sucesso escolar das crianças que aí frequentem a escola, para os territórios educativos em causa deixarem de ser de intervenção prioritária.

Mas, antes de partilhar convosco como vemos a nossa colaboração, parece-me necessário fazer uma ressalva.

Se a proposta, dirigida às escolas escolhidas, fora feita com o intuito de promover a equidade da educação em geral, das crianças e dos jovens do nosso país, o mínimo que se pode dizer, é que se tratava de uma encomenda de contornos hercúleos sem fácil previsão de desfecho.

Numa sociedade que se organizou em condomínios, fechados para uns, e de blocos de realojamentos para outros, as escolas refletem esta mútua segregação. Dificilmente poderão promover uma equidade que na própria sociedade não se pratica. Parece-me difícil concetualizar a equidade

quando constatamos que umas escolas decidem excluir, de entre os seus alunos, quem considerem não ter o padrão (de vida, cultural, financeiro, ...) adequado, enquanto em outras, a percentagem de alunos descendentes de migrantes pobres é 4 vezes mais elevada do que a percentagem de migrantes residentes no concelho onde a escola se situa. Aqui, pessoalmente, tenho algumas dúvidas sobre onde se deveria proporcionar a intervenção educativa prioritária acerca da diversidade e da equidade, se no primeiro grupo de escolas, se no segundo.

Se entendemos a proposta feita às escolas inseridas em territórios educativos de intervenção prioritária como um contributo à promoção da equidade na educação escolar, apostando no sucesso escolar de todos, numa escola que se define para todos, vejo pelo menos dois obstáculos: um que chamarei de “fantasia de homogeneidade”, outro que chamarei de “síndrome da explicação individual”.

A “fantasia de homogeneidade” nasce com o modelo de instrução organizada por classes, que Foucault (1975) descreve magistralmente, quando analisa a escola La Salliana. Este modelo legitima a ação do professor como transmissor de saber a um grupo que, supostamente, recebe a mensagem de maneira igual porque quem o constitui tem aproximadamente a mesma idade. Face ao conhecimento científico de hoje em dia, esta proposta soa algo ingénua. Mas, como quem tem contacto direto com as escolas bem sabe, ensinar a todos como se fossem iguais, continua a ser prática omnipresente. Foi o que a equipa da OCDE também constatou, quando preparou o seu recente relatório sobre o sistema de ensino português. A reprovação de alunos é só um complemento para esta busca pela homogeneidade perfeita: combinando a idade da criança com o saber que a criança devolve quando testada, procura-se uma audiência de retores iguais entre si. A avaliação que leva à reprovação serve a suposta eficácia do sistema na organização de grupos e não tem aqui significado formativo.

O “síndrome da explicação individual” remete-nos para uma relação mestre-aluno, numa lógica paliativa. Depois do diagnóstico do desvio que uma criança ou um jovem mostra

¹ (intervenção no Conselho Nacional de Educação, publicado em CNE (2013). *Diversidade e equidade em educação*, pp. 103 - 111)

perante uma norma, propõe-se um percurso curativo que passa pelo apoio de um explicador – ou um “personal trainer” para utilizar um termo mais moderno – numa atividade interna ou externa à escola mas, à partida, externa ao grupo no qual esta mesma criança foi colocada pelos mesmos avaliadores. O apoio deverá servir de “upgrade” rápido do aluno, tendo como último objetivo evitar o custo da reprovação.

Refletir com as pessoas sobre estes dois obstáculos, que em larga medida são fruto de um pensamento feito e coletivo sobre a educação escolar e a função do professor, é difícil e moroso.

Difícil porque o pensamento normativo, hierárquico, no qual a detenção do saber é assumido como a detenção do poder, está profundamente enraizada no nosso conceito de escola instrutora da nova geração considerada inculta.

Moroso porque obriga a uma introspeção e uma reconstrução da profissão, o que implica tateamento e reformulação da relação com o saber e com o poder na escola.

Por isso propomos um trabalho lento, de aprendizagem reflexiva, em pequenos grupos de trabalho interligados.

Encontramos nas comunidades de prática do Wenger, mas sobretudo nos grupos de partilha e de reflexão, como os grupos de autoformação em cooperação do Movimento da Escola Moderna, por serem isomórficos ao processo que procuramos desencadear na sala de aula, uma matriz para iniciar e conduzir este processo.

Não é por acaso.

Primeiro, porque, para nós, promover a equidade na educação escolar não é uma questão que se limita ao “pôr ao nível”. É uma questão de dar sentido ao trabalho que se produz na escola, para que todos ganhem competência para intervir com conhecimento de causa, na turma primeiro, na escola e fora da escola depois. Isto não se faz da mesma maneira com todas as pessoas, sejam elas adultas com a função de professor, sejam elas crianças e jovens, com a função de aluno.

Depois porque, quem ensina raramente se sente obrigado a perceber quem é o outro que o está a ouvir. Para quem promove aprendizagem porém, é ponto de partida saber o que cada um traz. Para promover a aprendizagem do outro, tem que aprender com o outro. Para tal, o grupo precisa dum sistema de regulação da partilha das aprendizagens que permitirá também ao professor (ou o formador) perceber melhor como provocar a aprendizagem de cada um dos outros.

Obriga o professor a mudar a forma de pensar a turma, o que para muitos, eu diria, a maioria, se apresenta como um desafio ameaçador.

Lembro Kristiaan Magnus, professor de 5º e 6º ano no ensino primário Belga-flamengo, que anexou ao seu livro sobre o

trabalho em projeto na sala de aula uma lista com “cem razões para não mudar nada”. Como ele próprio diz, foi uma coletânea de observações, ouvidas em várias escolas, quando da apresentação do seu livro. Das cem, só vos cito algumas que soarão muito familiares:

“Mas já fazemos isso há 25 anos!”

Isto não pode dar resultado numa escola pequena.

Isto não pode dar resultado numa escola grande.

Isto não pode dar resultado na nossa escola.

O sindicato não concordará.

Quero colaborar, mas só depois de acabar o plano curricular.

Conheço uma escola onde já voltaram ao normal.

Talvez num outro país da União Europeia.”

Junto com as outras 89 razões, revelam a natural resistência à mudança.

A este respeito, Michel Fustier (1989: 38) faz uma correlação entre a mudança e o número de pessoas envolvidas:

MUDANÇA	PESSOAS ENVOLVIDAS		
	uma	várias	muitas
<i>nenhuma</i>	imediato	fácil	possível
<i>ligeira</i>	fácil	possível	difícil
<i>apreciável</i>	possível	difícil	muito difícil
<i>importante</i>	difícil	muito difícil	titânico
<i>fundamental</i>	muito difícil	titânico	utópico

Na escola, ao que me parece, a situação não é muito diferente.

Quando começamos a trabalhar com as comunidades das escolas com as quais colaboramos, procuramos ver mais claro, em conjunto. Não escondemos que, em algumas situações, sentimos a frustração de não conseguirmos avançar muito. E sabemos que, à partida sempre, e muitas vezes durante um longo período de tempo, as análises, mas também as propostas de trabalho, nos parecem saídas de uma tabela que a Sofia Ferreira me mostrou um dia: **“Como falar muito sem dizer nada”**. Com quatro colunas e dez entradas por coluna, esta tabela permite 10⁴ combinações, para produzir um texto absolutamente coerente, mas que não faz avançar.

Observando a tabela ocorreu-me que, entre formadores de professores, e, para provocar mais um pouco, seria muito fácil construirmos outra, equivalente, com o título **“Como formar muito sem mudar nada”**. Entre nós, todos conhecemos experiências com programas que formam formadores que formam formadores que formam... criando uma cadeia em que cada um, mais formado, diz a cada outro como fazer, mas na qual, no fim, ninguém faz.

A nossa atuação não tem nada de extremamente complexo ou novo. O ponto de partida é que a ação e o trabalho que se propõe tenha sentido para cada um dos intervenientes. Observamos então que as aprendizagens, partilhadas em grupo, transformam: mudam a maneira de pensar aspetos da forma escolar. Insistimos, encorajamos e facilitamos que as pessoas registem a sua prática e partilhem em grupo o registo que fizeram. E insistimos que isto seja feita não só na própria escola ou no próprio agrupamento, mas também entre escolas e agrupamentos.

Quando as pessoas se tornam observadoras e reladoras dos rituais da escola, elas têm mais facilidade em refletir sobre eles. E para esta observação não existe idade mínima. Apresento-vos um dos mais curtos ensaios sociológicos sobre a escola que conheço. Foi-me ditado pela Joana Santos (2006), quando começamos a trabalhar juntos, na mesma turma, ela com cinco, eu com dez vezes mais anos. O texto resulta da observação que ela tinha feito da irmã de 12:

“Escola casa – casa escola

Uma menina chegou à escola... e depois foi para casa.

Ela saiu de casa... e foi para a escola.

A menina chegou à escola. E a menina saiu da escola e foi para casa.

E quando chegou à casa... fez os trabalhos da escola.”

Com a turma na qual a Joana estava inserida, desenvolveram-se dois anos de aprendizagens, a partir das observações e da planificação conjunta, entre alunos e professor, como tive oportunidade de testemunhar em outros momentos.

Atualmente, convidamos professores e técnicos em manter um diário profissional, para que, com novo olhar, também eles, partilhem aquilo que consideram importante pôr em comum:

- *“Não adianta por vezes, estarmos a insistir com uma criança em determinado conteúdo se ela ainda não está preparada para esta aprendizagem. Perante esta realidade todas as estratégias são bem-vindas quando são facilitadoras da gestão da diversidade.”* (M.O Rio de Mouro)
- *“Embora muito haja para melhorar, reformular, reconsiderar, considero que as assembleias de turma, o diário de turma e os projetos constituíram importantes dispositivos, benéficos para todos os elementos que com eles trabalharam. Penso ainda, que estas estratégias contribuíram de forma positiva para a prevenção e mediação de conflitos, melhoria do comportamento, da comunicação e das relações entre todos.”* (MJM, Rio de Mouro)

Para facilitar a partilha de ideias, e, a partir daí aprender em conjunto, promovemos momentos de discussão, na escola, é, sempre que possível, em pequenos grupos ou em comunidade virtual. Desta partilha surgem hipóteses de trabalho mas também novas rotinas de atuação.

- *“partilhar ideias faz-me perceber que por vezes também tenho pré-conceitos”* (Facilitador da diversidade).
- *“tentei mudar estratégias, atitudes, diversificar as práticas pedagógicas e criar uma relação de tutoria, para envolver as crianças numa programação de contexto. Acima de tudo, tentei criar um projeto curricular de turma em função dos alunos e das suas vivências, que consiga responder a cada uma das crianças e não a um grupo de crianças.”* (S.C, Rio de Mouro).
- *“uma coisa que aprendi foi as propostas não partirem sempre de mim... não ser eu o centro da aprendizagem [...] Este percurso deu-me base para refletir. Criámos textos sobre nós e autorretratos para ver como é que podíamos mudar a vida escolar e olhar para o mundo”* (Facilitador para a diversidade).

Colaboramos com pessoas que trabalham em instituições nas quais a prática é de juntar e transmitir saber, para formar, para dar forma. Propomos partilhar aprendizagens para mudar a forma de trabalho, para transformar.

A nossa colaboração é desigual para cada escola, em tempo e em abordagem. Esta colaboração desigual deriva da observação que fizemos, muito a partir de um trabalho de três anos consecutivos com um grupo razoavelmente estável de professores e monitores de atividades de enriquecimento curricular. Com eles, foi possível esboçar quatro tipos de escola, em função de liderança, de envolvimento da comunidade escolar, das adaptações curriculares que apresentam e das formas de relação pedagógica que optaram por manter, alterar ou implementar. Dia após dia, como amigos críticos, aprendemos com esta diversidade (Paulus, 2011). De forma sistemática recolhemos testemunhos de quem transformou ou transforma a sua prática em sala de aula, numa plataforma aberta. Estamos prestes a lançar o livro eletrónico *Trabalho escolar com sentido* pela mesma razão de partilha.

Em diferentes situações, e depois de trabalhar em contexto, com grupos de aprendizagem reflexiva, durante períodos não inferiores a três anos, parece-nos possível nos juntar a outros que substituíram a formação pela transformação, em grupo de trabalho de adultos e em trabalho de sala, onde cada um contribui para o trabalho de todos e todos contribuem para o trabalho de cada um. Quando, em cada grupo, cada um, apoiado pela aprendizagem partilhada com cada outro, ganha capacidade para trabalhar a partir do ponto de partida do outro, a desocultação da diversidade existente se

tornou eficaz. Do sentido, que o trabalho escolar passa a ter para quem aprende, cada indivíduo desenvolve a competência que lhe permite a participação como sujeito implicado (Canário, 2008) na constante reformulação da sociedade e do papel que a escola ocupa nela.

O nosso humilde contributo para a promoção de mais equidade na educação reside na nossa colaboração nesses pequenos grupos de trabalho que procuramos interligar. Assumimo-nos assim, nós também, sujeitos implicados na partilha transformadora.

Obrigado pela vossa atenção.

Referências bibliográficas

Canário, Rui (2008). “A escola: das “promessas” às “incertezas”, in *Educação Unisinos*, Volume 12, nº 12, pp 73-81.

Foucault, Michel (1975). *Surveiller et punir*. Paris: Éditions Gallimard.

Foucault, Michel (2009). *Vigiar e punir*. Petrópolis: Editora Vozes, 37ª ed..

Fustier, Michel (1989). *La résolution de problèmes*. Paris: ESF.

Magnus, Kristiaan (1983). *Klas in beweging*. Leuven: Infodok.

Santos, Joana (2006). *Escola Casa – Casa Escola*. <http://pascalpaulus.byethost7.com/01/products.html> consultado em 13-04-2012.

Paulus, Pascal (2011). “Refletir em torno de uma ação de supervisão pedagógica”. in *Escola Moderna* nº 40 pp 52-67. Lisboa: Movimento da Escola Moderna.

Processos isomórficos¹

Nádia Sacoer e Pascal Paulus

Participação dos aprendentes: enquadramento conceptual

A intensificação dos processos migratórios e da diferenciação de razões e condições deste fenómeno na Europa, nas últimas três décadas, têm levado as políticas de educação a voltar a focar nos princípios de igualdade e equidade. Referindo-se à valorização da escolaridade por parte de todos os grupos sociais, Lahire (2003) relaciona as desigualdades sociais com as desigualdades escolares. O autor observa que nem todos conseguem atingir os níveis ou tipos de formação desejados, devido também às diferentes condições nos seus diferentes percursos escolares. A uniformização dos sistemas educativos, dos currículos e das exigências de ensino e a consequente interpretação que uma origem diferente constitui um obstáculo, fez com que um número significativo de Governos Europeus adotasse o termo igualdade como «tudo igual para todos». O discurso da equidade traduz-se numa política limitada de afetar recursos diferenciados em função de diferentes exigências, o que se verificou nas políticas educativas da Grã-Bretanha em 1968, com a introdução das Áreas de Educação Prioritária, nas assim referidas “Zonas de Educação Prioritária” em França em 1981 e nos “Territórios Educativos de Intervenção Prioritárias” em Portugal em 1996. Contudo, estas intervenções continuam a basear-se em critérios de igualdade de resultados sem dar plena atenção às diferentes bagagens que os aprendentes trazem, aos diferentes contributos individuais e processos de que são alvo (Seabra, 2010). No caso de crianças e jovens de origem migrante, os diferentes níveis de autoestima e a prevalência, estatisticamente, de vulnerabilidade social, influencia o insucesso escolar e os comportamentos de risco (Harris-Britt, Valrie, e Kurtz-Costes, 2007) e obriga a uma maior reflexão sobre pontos de partida diferentes entre os aprendentes em

contexto escolar, tal como sobre a procura de conteúdos de relevância que considerem as diversas interpretações e heranças históricas e contextuais.

Em termos práticos, e apesar do passado multiétnico, multirreligioso, multicultural do continente Europeu, os atuais currículos, no geral, ainda parecem apenas focar a literatura, as histórias e identidades culturais dos públicos dominantes, o que levanta logo questões sobre o sentido de pertença e espaço de expressão que uma qualquer minoria terá para participar em diversos espaços sociais e culturais. Gundara (2000) ilustra como, numa sociedade tão diversa, a noção dos passados complexos pode traçar o caminho para “futuros plurais”; o que não pode ser apenas transformado pelas políticas educativas. Antes pelo contrário: isso requer um esforço na educação formal e não-formal, tal como o envolvimento e a observação das relações intergrupais, e, consequentemente, a consciência e intencionalidade de valores comuns baseados nas identidades múltiplas da sociedade no geral. São estes alguns dos pressupostos a considerar quando pensamos no envolvimento de indivíduos em processos de aprendizagem, tal como nas interações como cidadãos, questões que terão por base a participação ativa de todos os agentes envolvidos.

Para o nosso argumento, consideramos, tanto em geral como especificamente em contexto multicultural, a participação dos aprendentes, em contextos educativos diversos, assente em quatro conceitos: o da comunidade de aprendizagem, o da relação multifacetada ao saber, o de processo cooperado de apropriação da realidade, assumindo a existência de múltiplas culturas. Começamos por situar cada um desses conceitos em quatro anotações telegráficas.

1. Aprender em comunidade de aprendizagem.

No caso do trabalho na escola, a evolução que Freinet provoca quando, a partir de 1920, desenvolve o projeto de escola popular ancorada na vida, lançando o que será o movimento da escola moderna francesa, tem um significado enorme. Aí, rompendo com a lógica da escola nova, centrada sobre

¹ (retirado de Sacoer & Paulus (2013). ‘Processos isomórficos de participação de aprendentes adultos ou crianças em espaço escolar’, apresentado no XX Colóquio da AFIRSE; Lisboa)

as crianças em ambientes relativamente fechados, muitas vezes em contexto rural (Capul e Lemay 2003a: 47), ele centra-se em primeiro lugar na construção da profissão pelos profissionais, dando origem a um movimento associativo que atualmente identificamos como comunidade de prática. Uma comunidade deste tipo constrói respostas provisórias às perguntas que suscita a partir da leitura da sua prática e da interação com os outros atores envolvidos, neste caso em contexto escolar. Suscita uma forma escolar (Lahire, 2008) de relações sociais com sujeitos atores e autores dando origem a uma escola hospitaleira (Canário, 2005). Aqui, o ensino decorre do projeto coletivo que aprendentes constroem em torno dos objetos de aprendizagem.

2. Aprendizagem e relação ao saber.

Numa comunidade de aprendizagem, as pessoas apropriam-se de informação e conhecimento que lhes são exteriores, enquanto procuram perceber melhor o objeto que reteve a sua atenção. Esta apropriação é facilitada devido ao trabalho ou à reflexão em coletivo. O conhecimento mais profundo do objeto em estudo disponibiliza novas informações que, coletivamente trabalhadas, poderão eventualmente dar origem a novo conhecimento.

Em português, quem aprende (latim *apprehendere*), é quem se torna apto para fazer algo ou quem vai adquirindo o conhecimento. Quem aprende é também quem apreende (da mesma raiz *apprehendere*), ou seja, quem consegue compreender ou assimilar com o pensamento ou o raciocínio. Diferente do “*apprenant: personne suivant un enseignement*” (Larousse), está mais próximo do “*learner: someone who takes up knowledge or beliefs*” (Oxford Dictionary).

Para Charlot (1997) a aprendizagem significa a elaboração de uma relação ao saber, no sentido da interação – o autor explicita a preferência da palavra *rapport* sobre a palavra *relation* – que tem três componentes: uma epistémica, uma identitária e uma social. A primeira resume-se basicamente ao saber de factos e coisas, imbricado na situação. A segunda revela de sentido para o sujeito, inscrito na sua história. Esta relação identitária ao saber faz o sujeito sentir-se integrado numa determinada comunidade. A relação social ao saber reporta a interação do sujeito com o meio. Ou seja, um sujeito não “pertence” ao meio envolvente, mas interage com ele. A relação social ao saber não é uma terceira componente, mas antes a explicitação da combinação particular das duas primeiras, para cada sujeito.

3. Processo cooperado da apropriação da realidade.

É certo que o termo “aprendizagem” fique associado à ação de adquirir os conhecimentos e a prática necessária para exercer uma certa atividade, do exercício inicial de uma atividade, da aquisição de experiência profissional. Por outro lado, também é definido como o ato ou efeito de aprender, o tempo durante o qual se aprende ou ainda a experiência que tem quem aprendeu. O trabalho que alguém desenvolve com e sobre o objeto de estudo, num coletivo ou individualmente, mas em comunicação com os outros, disponibiliza nova informação e vai além da formação ou da se-formação da pessoa. Enquanto adultos, os aprendentes colocam-se de maneira diferente perante uma proposta de trabalho definida entre eles próprios, com ou sem educador que guia ou mediador (mediator, mediatrix: que se coloca entre...) ao qual se pode socorrer) do que perante uma formação-aprendizagem que lhes é proposta.

A participação ativa dos aprendentes passa por um processo de apropriação desta relação ao saber, que torne o mundo inteligível. Esta apropriação verifica-se à luz das explicações da teoria sociohistórica (Case, 2000; Vygotsky, [1932] 2007). O socioconstrutivismo permite entender como se desenha o processo de apropriação.

4. Existência de múltiplas culturas.

A comunidade de aprendizagem de muitas culturas tem uma heterogeneidade que facilita a interação entre pontos de vista e quadros de interpretação do mundo, o que, tal como acima referido, afeta diretamente o sentido de pertença e a percepção do espaço de expressão. A discussão que dela decorre enriquece a relação ao saber no ato da aprendizagem, no espaço próprio para questionar e reinterpretar, originando uma compreensão mais abrangente dos diversos contextos no mundo em constante mudança. Esta discussão em comunidade influencia as aprendizagens relativas ao que damos por adquirido sobre nós próprios e sobre os outros e como nos posicionamos perante os assuntos colocados.

A discussão entre a cultura e a educação é a discussão entre a continuidade e a transformação. Numa entrevista, originalmente publicada em Temas e Problemas, e republicado em 2005 em Escola Moderna, Niza (2012: 494) foca a utilização da palavra culturas, no plural em vez do singular, para questionar se não é exatamente o papel da escola o de promover a interligação entre três culturas ou três tipos de cultura: a quotidiana, a humanística e a científica.

A escola é um instrumento poderoso para regular e construir a pluralidade cultural. Nesta escola, a construção do conhecimento não depende do discurso, mas sim da criação de

contextos em que cada um pode imaginar dentro de si o objeto em análise. Por isso mesmo, como Niza (2012) o coloca, a deontologia do professor proíbe excluir alguém da escola, como a deontologia do médico proíbe excluir alguém da vida.

Assim, a diferença torna-se oportunidade para encontrar diversos grupos e indivíduos que nos permitem explorar um leque de possibilidades que têm vindo a ser expressadas na história e na cultura ao longo do tempo; diferentes formas de viver e explorar o que é cultura de democracia cívica (Burbules, 1997). Fugir da imposição de padrões da maioria dominante para ouvir e observar as diferenças e as suas razões, permite desenvolver e exercitar a arte do diálogo como espaço para aprender a partir de diferentes vozes.

Este quadro conceptual sustenta a ação com as pessoas da escola, no âmbito do Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano K'CIDADE como definido no próximo ponto. A pluralidade que emerge da relação ao saber de cada um dos sujeitos, atores envolvidos no locus dos processos de aprendizagem torna-se visível e discutível através de um processo de trabalho com formadores-mediadores isomórfico ao processo de trabalho com aprendentes jovens, evitando o mais que possível a fragmentação disciplinar do saber relacionado ao objeto em estudo, como procuramos ilustrar mais a frente.

A conscientização das pessoas

Um dos princípios basilares do programa K'CIDADE é a profunda convicção de que todas as pessoas, independentemente de quem são, de onde vêm ou do seu nível de escolaridade ou de qualificação, detêm saberes, capacidades, competências - tantas vezes ocultas -, os quais podem ter um papel na mudança positiva da sua vida e na das comunidades em que residem. É por isto, que as pessoas das comunidades urbanas em que o programa intervém são participantes efetivos nos processos de diagnóstico e de desenvolvimento da ação. E é nesta junção entre o urbano (da cidade) e a valorização das capacidades das pessoas que nasceu o nome e logótipo do K'CIDADE. O nome encerra a letra 'Kapa' e a palavra 'Cidade', e por isso se lê "Capacidade".

A aposta na (auto) descoberta, e da sua "conscientização", bem como na expressão de saberes e de interesses, e do seu papel nos processos de construção de projetos de vida, de emancipação e da capacidade para a ação coletiva de pessoas em situações de grande vulnerabilidade social, são aspetos centrais da filosofia do programa K'CIDADE, e estão na origem da intervenção com os residentes nas comunidades locais.

É um programa que se define, em termos do seu papel, na ativação e no fortalecimento da capacidade das pessoas para a ação individual e coletiva, a partir das suas experiências e da sua visão da realidade, em prol da melhoria das suas condições de vida e as da comunidade onde residem.

O programa K'CIDADE está a ser desenvolvido na Área Metropolitana de Lisboa e tem vindo a privilegiar uma estratégia de concentração de recursos em territórios definidos como desfavorecidos, sobretudo nos municípios de Lisboa e Sintra, intervindo de forma coordenada nos eixos da educação, aprendizagem ao longo da vida, cidadania e sociedade civil e famílias na comunidade, com públicos particularmente vulneráveis, deixados à margem da sociedade que decide por eles e não com eles.

No contexto específico da educação escolar, acompanhamos o desenvolvimento das crianças através de programas vários com professores e técnicos de escolas e agrupamentos de escolas, procurando fornecer os instrumentos de análise necessários para o entendimento da literacia, da diversidade, referências para a interpretação de atos, documentos e situações.

Processos isomórficos e abordagens holísticas

Com uma metodologia que se pretende isomórfica àquela que se propõe desenvolver em sala de aula, convidamos os aprendentes para encontrar-se em grupos de reflexão, proporcionando pequenos momentos de introspeção, de perceção de si próprio e da sua identidade em contextos de vida e de trabalho, dos seus percursos e do seu papel enquanto cidadão e educador. Colocando-se "nos sapatos dos outros" para aprender fazendo, os participantes definem conteúdos e metodologias a partir dos saberes que cada um traz para o grupo, enriquecendo-o com experiências diferentes.

Esta construção comum do currículo de formação facilita estabelecer os pontos de partida para uma abordagem holística e interpretativa do saber e do mundo e requer uma abordagem baseada no que Trindade e Cosme (2010) definem como paradigma pedagógico da comunicação: a aprendizagem de cada um depende de uma atitude reflexiva que obriga ao diálogo constante com o outro.

No que se refere ao trabalho com os adultos, professores, educadores e técnicos envolvidos nos processos de aprendizagem das crianças, a reflexão não se pode limitar a uma introspeção centrada sobre a diversidade, mas implica uma abordagem não fracionada do objeto em estudo. E este objeto em estudo é a relação pedagógica do adulto com as crian-

ças pelo que se criam espelhos a partir de discussão, redação e análise de casos, biografias profissionais e apoio para a investigação (Garcia, 1999).

A ação decorre da reflexão estimulada no contexto do grupo de aprendizagem, muito na linha de trabalho de Paulo Freire (1970, 2002). Procura-se usar os próprios contextos de trabalho do grupo como ponto de partida, numa lógica de formação cooperada (Niza, 1997). Para o efeito, estimula-se o surgimento de núcleos de encontro, muitas vezes moderados por alguém do programa, mas tendendo para comunidades de prática (Wenger, 1998).

Como argumentámos anteriormente (Paulus, 2012), a escrita é fundamental no processo reflexivo de aprendizagem. Trata-se de um trabalho intelectual difícil como Capul e Lemay (2003b: 135) realçam quando apelam a necessidade de o fazer. No trabalho educativo e social, sugerem, como o fazem outros autores, os “cadernos de bordo” ou os “cadernos de ligação”. Falamos aqui do trabalho intelectual e do professor intelectual no sentido que lhe é dado por Sérgio Niza (2012: 500): a escrita obriga à reflexão e ao aprofundamento do conhecimento, contrapondo uma socialização democrática, pensada e construída, com uma socialização bárbara, vazia da reflexão e baseada unicamente em dogmas e crenças do senso comum.

Selecionamos, percecionamos e organizamos as informações que nos rodeiam e os acontecimentos que vivenciamos influenciados pela nossa cultura. Referimo-nos a todo o leque de normas, crenças, atitudes, formas de ver o mundo que submergem da nossa identidade étnica, linguística, profissional, familiar, etc.. Este processo vai evoluindo no tempo, conforme as nossas experiências, interações e aprendizagens. Por isso, o significado atribuído aos estímulos e ocorrências do dia-a-dia, incluindo as aprendizagens formais, será apreciado e entendido de acordo com os critérios inerentes aos nossos “padrões culturais” que Clarke et al (1981) descrevem como “mapas de significado”, objetivadas ao nível de organização social, relacional e referentes aos “indivíduos sociais”.

Autores como Baldock (2010), Pumfrey e Verma (1990), Seabra (2010), Afonso e Cavalcanti, (2010) ressaltam como a maior parte dos conflitos que ocorrem em escolas multiétnicas se relacionam com as disparidades (“dessincronia”) que as crianças e os jovens experienciam em relação a comportamentos, normas e valores (“cultura padrão”) diferentes entre si na escola, no espaço doméstico e na comunidade. Este fenómeno afeta negativamente a autorrepresentação, a autoestima e o nível de envolvimento dos sujeitos. E, como afirma Casa Nova (2005), em Portugal não existe um currículo de raiz intercultural, mas apenas descendências pontuais do currículo-padrão. Subsiste uma cultura escolar oficial, na qual os contributos de diferentes fontes étnico-culturais são percebidos como uma relação

de subordinação. Assim, o valor de outras culturas será sempre marginal e “a construção da educação intercultural será possível quando todas as culturas forem consideradas oficialmente escolares”. (Casa-Nova, 2005:203).

Uma abordagem reflexiva e abrangente em torno da diversidade e do pluralismo a partir da observação do quotidiano, dentro e fora do espaço-tempo do grupo, seja ele grupo de adultos, seja ele grupo-turma torna-se portanto uma proposta diferente da norma geral. A partilha dos diferentes quotidianos facilita o abandono do “daltonismo cultural” (Cortesão, 2000), promove “lentes de observação” e lembra como cada um de nós é individualmente diferente e sujeito a evolução e mudança identitária, e será base para impulsionar a potencial quebra de estereótipos tal como a oportunidade para interações positivas que valorizem a prática de aprender uns dos outros. Propõe-se uma abordagem de trabalho de aprendizagem com os professores equivalente ao trabalho em sala entre professores ou educadores com crianças e jovens. Procuramos desta forma substituir um isomorfismo instrucional por um isomorfismo comunicacional, colocando os adultos num processo de aprendizagem que se aproxima daquilo que é um processo de aprendizagem participativo em contexto escolar, mediado pelo adulto. No fundo, como explicita Cortesão (2000), o conhecimento dos aprendentes, e acerca deles, será, idealmente, utilizado no processo educativo. Recusamos ver a diversidade ou a participação como mero objetos de estudo, mas antes como conjunto de elementos estruturantes do processo de trabalho de aprendizagem em interação social.

O que os grupos nos contam

As intervenções do Programa K’CIDADE, nos sucessivos projetos-piloto “Facilitadores para a Diversidade” e “Inclusion for All: Education, Pluralism and Achievement” – financiado parcialmente como projeto Comenius Regio, e em parceria com as câmaras de Amadora e de Sheffield e o Development Education Centre South Yorkshire – permitem observar, tal como em outros contextos de educação não formal, diferentes níveis de conforto relativamente às diversas origens, bagagens, percursos, expressões culturais das crianças e jovens inseridos em escolas na região de Lisboa (Saco, 2013). Foi enquanto amigo crítico (Mac Beath, 2006; Jorro, 2009) que nos foi possível traçar algumas das dificuldades que as escolas, com que o programa K’CIDADE trabalhava, enfrentavam em relação às diferentes origens e abordagens culturais que os alunos e as suas famílias lhes traziam porta dentro. Encontramos em geral, um contexto em que os docentes eram maioritariamente brancos, de descendência portuguesa e de classe média com características estatisticamente diferentes àquelas da maioria dos alunos.

As entrevistas iniciais, os momentos de formação, as sessões de reflexão entre professores, educadores e técnicos do percurso piloto de 2011 (Sacoór, 2012) cumpriram a função de desocultar a discrepância entre realidades culturais diferentes, tal como um desconhecimento mais profundo dos pontos de partida das crianças e jovens, através de um processo introspetivo e de observação das próprias turmas:

«Estes meninos estão divididos entre dois mundos, o de casa e o da escola. Eles são contactados com dois mundos diferentes e o desafio é esse mesmo, encontrar estratégias para ultrapassar as diferenças. A diferença que existe entre a escola e a casa das crianças baralha-as.» (Profª EB2/3 Linha de Sintra, Julho 2011).

«Entre famílias não me sinto preparada... há suscetibilidades que podem ferir as famílias. Não me senti preparada. Aceito ser abordada e falarem comigo, agora ser mediadora para determinados assuntos não» (Profª EB1 Lisboa, Julho 2012).

(Sacoór, 2013:7)

Durante os primeiros dois anos de trabalho, os professores perceberam como os materiais proporcionados salientam muitas vezes visões etnocêntricas mas como eles poderiam facilitar espaços de expressão e trocas sobre as identidades culturais dos alunos:

«Até os livros de Estudo do Meio abordam muitos aspetos da diversidade; fazem-no com muitos estereótipos.» «É mais fácil do que pensava, são mais interessados e promove momentos informais de aprendizagem que os alunos gostam bastante» (Profª EB1 Lisboa, Julho 2012) (Sacoór, 2013: 7).

Na experiência do projeto Inclusion for All: Education, Pluralism and Achievement, com início em Novembro 2012, emerge mais uma vez, agora com outros professores, esta necessidade:

«Que aspetos gostaria de ter a oportunidade de observar? Levantamento inicial Comenius Regio Inclusion for All, 2012] «Funcionamento de aulas onde existem alunos estrangeiros otimizam as diferenças culturais na sala de aula».

(Sacoór 2012)

Isto coloca novas questões sobre a educação e os espaços de capacitação de professores, para que estes ganhem consciência sobre o seu papel nos processos de reconhecimento, respeito e troca da riqueza cultural das comunidades escolares nas quais se inserem. Como Afonso e Cavalcanti (2010) e Cortesão (2000) salientam, a atual formação de professores e educadores nem sempre alimenta o processo de conscientização sobre as potencialidades do “arco-íris cultural” existente na escola, em prole de interesses e valores de “normalização”. Não facilitam o desenvolvimento de características culturais diferenciadas. Adicionalmente, Afonso e Cavalcanti (2010:12) referem

como muitas vezes o curriculum é ainda entendido como “programa a ser cumprido”, no qual o leque de valores do professor envia o que é transmitido aos alunos. Todavia, o objetivo da educação não é transmitir sistemas de valores predefinidos: antes pelo contrário, pretende-se a reinterpretação e o questionamento, finalizado a ouvir diversas interpretações e perceber diversos contextos, num mundo em constante mudança, e apreciando a arbitrariedade do que damos por adquirido sobre nós próprios e sobre os outros (Burbules, 1997).

Este trabalho requer então a orientação de espaços de debate e questionamento sobre as suas experiências, sobre as suas identidades profissionais, sobre as suas práticas, para que os adultos, em processos isomórficos ao pretendido em sala de aula experienciem espaços de reconhecimento e acolhimento da diversidade, para estimular maior relevância e envolvimento em meios com contínuas transformações históricas, sociais e demográficas (de migração). Podemos ilustrar esta ideia com afirmações de um participante num ateliê de trabalho numa escola da Amadora (Novembro de 2012):

“Não é por causa da cor da pele que as crianças discriminam. Auto discriminam-se, por exemplo, por serem de bairros ou religiões diferentes”

“Eu não sinto assim. Eu sinto que por vezes eles não participam por não terem quem reconhecem na turma. Por exemplo, o menino XX, o único negro na minha turma, preferia ir à sala da minha colega porque de facto ele não se identificava com o resto da turma...inicialmente sentia menos oportunidades de identificar-se e integrar-se e notava-se”.

Assim, após uma reflexão conscientizante entre pares, é possível então trabalhar-se num envolvimento mais ativo através da elaboração do “currículo” do grupo, e a reflexão que dele decorre facilita o desenvolvimento de uma relação de trabalho com as crianças como participantes na gestão das atividades na sala de aula.

Na verdade, o processo é muito mais complexo do que a atual descrição permite. Há variáveis ligadas aos diferentes pontos de partida de cada escola e de cada sala: o tipo de organização escolar, a cultura de escola, a vontade (ou não) de evoluir de uma cultura escolar “maioritária” para sítio que reflete as culturas de origem dos sujeitos, através duma análise e subsequente reorganização, o nível de consciência do próprio professor ou educador sobre a sua própria identidade cultural múltipla e dinâmica (o que influencia o espaço e a consciência auxiliados nos processos de ensino-aprendizagem), o relacionamento escola-família, entre muitas outras. A abertura para tempos de formação participativos e reflexivos a partir de exemplos práticos, permite levantar questões que a formação formal parece ainda não abordar. As que anotamos em diário de bordo são exemplares: “Porque

será que há crianças que não se reveem na sua cor de pele?"; "Quando os miúdos negros se autorretratam, pintam-se de «cor de pele» (lápis rosa claro). Eles não se querem representar de preto ou castanho"; "Esta semana trabalhamos o São Martinho. Um aluno não fez o trabalho porque disse desconhecer. A mãe [de origem Africana] disse que em casa nunca lhe falaram do São Martinho"; "Os alunos discutem entre si quem é mais ou menos preto, classificam a sua cor. Há um que diz que é mulato e não gosta de «pretos»".

Estes exemplos podem ser lidos à luz da falta de identificação e de oportunidades de autorrepresentações positivas que afetam a autoestima das crianças já desde pequenas, em espaços que educadores, professores mediadores de aprendizagem conseguem organizar, contrário ao contexto usual à volta destas crianças; podem ser lidos ainda à luz da falta de associação de imagens positivas e de sucesso ligadas a pessoas de origens étnicas, classes sociais, contextos e fabrico societário diferentes das deles (Baldock, 2010). Afinal, o papel do educador é de alimentar ambição, desenvolvimento, espaços de troca e de crescimento... o que continua a ser preciso também entre adultos.

Para além da família, a escola é o local onde *"se formam os primeiros olhares em relação ao outro, ao mundo"* (Afonso e Cavalcanti, 2010:16), tendo o educador ou professor o papel de condutor para a construção pessoal dos alunos. Quando ela passa a incorporar a disponibilidade para explorar continuamente valores e pressupostos que constituem a nossa identidade em evolução, e provocar uma verdadeira partilha

enriquecida pelo diálogo e pelo respeito do outro, ela muda de papel e apresenta-se não mais como detentor de conhecimento mas como facilitador de aprendizagens.

Percebendo-se a cultura do quotidiano num sentido relacional, o diálogo aplica-se, como é óbvio, também a pessoas com a mesma origem étnica, nacionalidade, língua. Por isso torna-se ainda mais fulcral auxiliar processos isomórficos, em que os adultos podem lembrar-se que conhecimentos preconcebidos em relação à experiência e às origens das crianças e dos jovens não deveriam ser usados para generalizar opiniões sobre uma dada cultura, pois não serão representativas para todos os indivíduos de um dado grupo, mas apenas "probabilidades" que geram atitudes "estereotipantes". A similitude torna-se um problema quando definimos um indivíduo por uma só característica pois cada aspeto da nossa identidade é associado a diferentes "tradições culturais" em contínuo processo de adaptação (Martin, 2012). Por isso, o trabalho a partir daquilo que crianças e jovens trazem e introduzem, bem como a partir dos contributos de adultos em grupo de formação, torna-se muito mais relevante e dá maior sentido de reconhecimento identitário, alimentando por consequência maior participação.

Ao longo do primeiro ano, e com um novo grupo de professores, no âmbito do projeto "Inclusion for all", foi possível ouvirmos, em março de 2013, considerações do tipo: "É uma questão de pontos de vista. Cada um tem o seu. Por exemplo às vezes faço uma atividade: trago uma laranja e peço-lhes para



a descreverem e cada um descreve-a de formas diferentes”, “A mesma comunicação é interpretada por diferentes pessoas de formas diferentes” ou ainda “As aprendizagens têm que ser significativas para os alunos”».

Ouvimos também quem afirme que “É uma ajuda, quando no dia-a-dia as regras de funcionamento das coisas são claras”. As regras de funcionamento claras surgiram devido ao isomorfismo patente no trabalho com os adultos, quando se partiu das vivências, opiniões, observações, partilhas de contextos familiares e da revisitação regular do grupo, depois dos seus membros terem implementado processos parecidos nas suas turmas.

O investimento mais assíduo e focado com alguns dos elementos dos grupos tem produzido experiências de processos participados nas salas de aulas. Estes processos estão a ser documentados a partir das vivências e percursos de vida das crianças e jovens. As rotinas de valorização das diferentes línguas de origem em salas de Jardim de Infância, tal como o assumir a escrita de autobiografias e a partilha de hábitos dos jovens como integrado no trabalho curricular (seja de Língua Portuguesa, ponto de partida em Geografia Humana, etc.), bem como a criação de espaços de exposição que apresentam trabalhos que refletem o pensamento do grupo, têm-se tornado práticas correntes para alguns dos professores e educadores.

Da mesma forma, as evidências do trabalho de reflexão e partilha com e entre adultos com o intuito de facilitar a transformação das salas de aula (inseridas em meios e num mundo multicultural e em constante mudança por si), reconhecendo e “abraçando” a diversidade, têm, até agora, dado frutos interessantes em termos de valorização dos processos participativos:

“ «Há posturas que aprendi a ter, como o levantamento do que é necessário (conhecer o outro) para o outro; evitar lugares comuns foi o que essencialmente mudou. Ouvir, deixar falar, é fundamental; tentei transmitir essa ideia aos meus alunos. O desconhecimento do outro lado leva a conflitos, por isso é importante conhecer o outro. Todas as culturas têm uma base comum: as mesmas necessidades e mesmos objetivos de vida. É imprescindível encontrar pontos comuns nas culturas diversas.» (Profª EB2/3 Linha de Sintra)”

(Sacoar, 2013:8).

Mais recentemente, durante o projeto “Inclusion for All” já referido, as escritas reflexivas em julho de 2013, mostram mais uma vez a importância de construir o projeto de currículo com as pessoas, dando destaque à relevância cultural que tem para o grupo, para alimentar participação mais constante e com maior sentido:

“Deu-nos a possibilidade de refletir conteúdos e temas que até podíamos discutir na sala de professores e que são muito mais relevantes, e que nunca nos foram proporcionados formalmente ou através da formação”.

“É importante perceber que nós somos o primeiro exemplo. Se nós tivermos esta atitude de colaboração, de entajuda, de querer incluir e fazer sentir bem quem chega aqui, também os jovens o farão...” «Eu não vejo cores – e não estou a dizer isso para fazer filme...vejo meninos e meninas, de forma que eles próprios também vejam que estamos cá todos para o mesmo fim...”.

(Programa K’CIDADE: 2013)

O espaço escolar como um espaço provisório e interativo

Através da interação com os adultos, que convidamos a participar num espaço-tempo formativo que se assemelha a uma comunidade de aprendizagem com currículo próprio, definido pelos participantes, sugerimos que também a sala de aula seja concebida como espaço de comunicação e de valorização da cultura do quotidiano, as culturas “de casa”, encontrando-se dialeticamente com as culturas científica e humanística. Enfatiza-se as aprendizagens relevantes e significativas para todos, facilita-se o envolvimento de todos, logo, proporciona-se uma partilha de saberes e experiências ricas, proveniente da aceitação explícita da diversidade e do meio heterogêneo que constitui um qualquer grupo de pessoas.

O espaço-tempo pretendido é um espaço-tempo onde o discurso oral e escrito é facilitado e encorajado. Para o fazer, sugerimos a instalação de rotinas que permitam trabalhar a partir das perguntas de todos os aprendentes, dando sentido ao seu trabalho de pesquisa e de sistematização de conhecimento. Este espaço-tempo de interação de relações múltiplas reveste-se de características interculturais no sentido de uma leitura plural dos objetos em detrimento da leitura multicultural que em muitas situações se limita somente em exaltar o diferente. Um espaço-tempo que cultiva esta interculturalidade reconhece-se pela abordagem da heterogeneidade de todo o grupo de indivíduos para promover o diálogo e nunca na diferenciação excludente e discriminatória, própria da homogeneização dos sujeitos em grupos de pertença artificialmente criadas, típicas da escola erradamente intitulada como de “igual para todos”.

Amigo das perguntas¹

Equipa de educação Fundação Aga Khan Portugal

A forma de acolhimento na escola

Um agrupamento com duas realidades. As escolas do primeiro ciclo, fechadas nos seus respetivos bairros, recebem unicamente crianças do bairro. A escola de 2º e 3º ciclo recebe as crianças de todas as escolas de primeiro ciclo. Existia, há alguns anos atrás, um ambiente difícil, originado pela complicada mistura das pessoas provenientes de bairros diferentes.

A proposta de trabalho da direção do agrupamento consistia sobretudo em fomentar o diálogo e o conhecimento do outro. Tinha uma ideia bastante clara sobre o que queria fazer. Queria um amigo crítico que pudesse acompanhar as sucessivas iniciativas e ações, limitando-se a fazer perguntas e explorar cenários. Apresentou um projeto de escola que deveria permitir a participação de todos os envolvidos na elaboração de uma identidade de escola.

Dividi o texto em três blocos, em torno da palavra observatório, uma das palavras-chave aqui. A observação incitou sempre a intervenção, de todos os envolvidos em cada espaço de observação.

O observatório do amigo

O percurso do amigo crítico dentro da escola. As motivações do amigo crítico.

Conhecemo-nos numa reunião de trabalho, organizada pela tutela para explicitar o âmbito do programa TEIP 2. Aqui, a direção do agrupamento apresentou, entre pares, uma breve caracterização do contexto de trabalho e as ações que gostava de desenvolver para concretizar o seu objetivo de tornar o agrupamento um local com interações dialogantes, entre todos os atores, seja no que se refere às crianças provenientes dos diferentes bairros e das diferentes escolas neles integradas, seja entre adultos e crianças, a partir de projetos curriculares de turma mais consistentes.

A relação com a escola e as pessoas da escola revelou-se extremamente fácil. Muito do trabalho estava em função da devolução da informação.

As primeiras reuniões serviram para conhecer as ações, proporcionando uma reflexão crítica com cada um dos responsáveis dos projetos e das ações incluídos no financiamento TEIP, acerca dos pontos de partida e dos resultados existentes, traçando objetivos, discutindo o ajustamento da recolha de provas em função da monitorização pretendida. Três meses depois, terminou-se uma segunda ronda, que tinha sido pensada como reuniões de seguimento da fase de arranque do projeto, e que permitiram ajustar instrumentos de recolha de informação e uma primeira análise de tendências, o que facilitou a reformulação do plano de melhoria logo no fim do primeiro ano de financiamento.

Devido ao seu carácter de cariz essencialmente pedagógico, as ações relacionadas à gestão do projeto curricular de turma, bem como as ações relacionadas com tutorias e coadjuvação, previram pequenos momentos de trabalho com os respetivos professores para os quais fui convidado e nos quais participei em várias ocasiões. Como existem no agrupamento e na direção pessoas com grande capacidade de fomentar a reflexão entre todos, a instalação de momentos de reflexão em base regular tornou-se possível. Foi outra fonte de motivação. No primeiro ano do programa TEIP participei em alguns *ateliers* ao longo do ano. Fazem neste momento parte das rotinas de trabalho do agrupamento, tal como as jornadas pedagógicas (ver *infra*).

Da mesma forma como me foi proporcionada uma relação de trabalho com todos os responsáveis da ação, também me foi possível acompanhar de perto, em sucessivas reflexões críticas, com a direção e o coordenador TEIP, a gradual implementação e divulgação do projeto educativo e da sua apropriação por parte dos alunos e da restante comunidade educativa. Muitas das sugestões aqui deixadas eram adaptadas à realidade local, revelando um olhar sempre muito atento por parte de todos os envolvidos nas discussões.

¹ (retirado de Paulus (org). *Heterónimos do amigo crítico*, pp 62-69)

Senti desde cedo existir a possibilidade de aumentar a intervenção ativa das crianças e dos adultos não dirigentes, pelo que passou a ser uma das principais motivações, interagir neste sentido com a liderança da escola, procurando criar instrumentos de monitorização, fáceis de usar e que permitiam um rápido retorno a todos os envolvidos. Assim, baseou-se a monitorização num cronograma de execução, assinalando os desvios nos prazos de execução previstos, duas fichas de trabalho por ação: uma com a identificação das ações, responsáveis, objetivos, indicadores, evidências e fontes de verificação, outra descrevendo o desenvolvimento da própria ação, através do registo de ocorrências.

No fim do ano escolar 2011-2012, pensamos em mais uma ação que despoletava reflexão, em torno de perguntas simples que podiam facilitar a adaptação de projetos curriculares de turma, nos momentos de transição de ciclo. Apontamos que o trabalho com os professores poder-se-ia basear em perguntas do tipo: “2 ou 3 coisas que assumem as crianças trazerem consigo do ciclo anterior”; “2 ou 3 coisas que as crianças trazem e que não estavam à espera”; “2 ou 3 coisas que assumem que as crianças levem consigo para o próximo ciclo”.

O observatório do agrupamento

A forma de trabalhar em grupo

O trabalho de amigo crítico facilitado pela postura dos interlocutores possibilitou ao longo do primeiro ano, uma interação que se aproxima do figurino de uma investigação-ação, com constante escuta e de devolução, aos interlocutores no agrupamento, da reflexão, a partir desta escuta. Esta atitude revelou-se muito frutífera.

Depois de abordar algumas dificuldades de gestão dos espaços exteriores, a direção identificou como pontos de intervenção necessários:

Fazer um apanhado geral da problemática verificada em várias situações que eventualmente ocorram no espaço Escola: Refeitório, Ginásio, Polivalente, Recreios e outros;

Enfrentar situações problema ligando-as à determinação de objetivos pedagógicos;

Implementar o desenvolvimento de técnicas de observação e análise orientadas, de situações problema;

Praticar a cidadania através de abordagens reais;

(documento de trabalho, Direção do Agrupamento)

O documento serviu de base para o lançamento do observatório dos alunos de que falo a seguir. Entretanto, e questionada acerca do envolvimento dos alunos no dia a dia da escola,

a direção procurou perceber em que medida era possível que as crianças se apropriassem do projeto educativo da escola. A resposta surgiu sob forma de material audiovisual, em que professores e alunos do 1º ciclo, mas também educadoras de jardim-de-infância procuraram uma tradução do projeto educativo em linguagem abordável pelas crianças do 1º ciclo e tradução em língua gestual, incluído no sítio da escola.

Na esperança que este trabalho facilitasse a referida apropriação, ficou o desafio para que as crianças e os professores escrevessem o seu conteúdo, participando ativamente na sugestão e realização de projetos de trabalho para a sua concretização.

Interrogado sobre a forma como acompanhar o trabalho pedagógico em sala de aula, referi a utilização de diários de bordo autoanalisados e posteriormente discutidos em conjunto. Experimentou-se a escrita com quem estiver disponível para o fazer. Assim, lemos numa das interrogações discutidas:

“Nós, professoras continuamos a inovar, através de ideias que nos vão surgindo, sugestões dos próprios alunos e meios complementares como: inquéritos, diário de turma, o livro de reclamações da turma, as grelhas de observação, grelha de autoavaliação, de leitura e de comportamento.

Através destes registos fazemos uma leitura mais precisa das atitudes, valores e evolução dos alunos a vários níveis, o que nos permitirá, se for necessário tomar novas direções”.

(Análise disponibilizada por DT)

Suscita um comentário por parte dum elemento da direção que revela interesse em colocar-se numa postura de amigo crítico:

“Reparem que ao refletirem conseguem dar um passo em frente, mesmo que a resposta não seja óbvia. De momento já há resultados que podem colocar na coluna “resultados”: indicadores, situações que conseguiram construir em conjunto e que resulta no trabalho da turma. (...) Sugiro também que façam o registo da evolução do grupo turma: mais empenhados/ dificuldades ultrapassadas ou não.

(Diário de bordo reunião DT's)

No fim do primeiro ano de intervenção, a direção convidou um grupo de professores com quem se reuniu ao longo do ano em ateliês pedagógicos, a participar numa partilha de experiências interna, sugerindo que cada um que quisesse, apresentasse um curto momento de prática que gostasse de partilhar com os outros. Foi uma proposta pensada em conjunto, para dar oportunidade a quem tinha estado nos ateliês pedagógicos ao longo do ano, mostrar o seu percurso entre pares. Acompanhei esta troca de experiências, refor-

çando a ideia de treinar amigos críticos internos na escola. De facto, a partir do segundo ano do programa, os *ateliers* passaram a estar abertos a todos, em regime voluntário, o que provocou um aumento de participantes.

Dois anos e meio mais tarde participei numa apresentação feita por alunos e técnicos, à direção da escola. Tratava-se do visionamento de uma encomenda para ajudar a perceber como se gera indisciplina, com comentários por quem passou por ser conotado como indisciplinado. Com a autorização dos pais, criou-se, em curtos filmes, uma série de situações que potenciam mal-entendidos e comportamentos agressivos, de parte a parte. Na altura discutimos algumas questões com o convite de as tratar, onde for possível: *“Qual é a mensagem a passar? Como funciona o “respeito”? Qual a relação entre sala e assembleia de escola? Quais os locais mais propícios para discutir?”*

Entretanto, há uma situação que preocupa. Alguns professores, novos no agrupamento argumentam que “dar nota negativa serve de chamada de atenção”. É difícil demonstrar que a nota negativa não serve de estratégia para motivar seja quem for. Fala-se da aceitação que existe entre os alunos para o trabalho de tutoria bem orientado. Fica a sugestão de abordar o assunto numa conversa entre alunos e professores, por exemplo na sequência do filme sobre a gestação de focos de indisciplina. O trabalho com crianças que estiveram muito tempo fora da escola e que agora estão a frequentar as aulas com mais alguma regularidade é também propício a momentos de difícil gestão. Aqui, falamos de formas de atuar no contexto das turmas especiais, em França, sugerindo alguma discussão em torno de textos de Philippe Meirieu ou de Fernand Oury.

Os *ateliers* continuaram e continuei a participar pontualmente neles. Para uma sessão de trabalho em torno do novo programa de matemática para o 1º ciclo, preparamos um dia a partir de perguntas previamente entregues pelos professores participantes. Focou-se, através de exigências concretas do currículo não negociável (operações básicas, raciocínio matemático, desenvolvimento de conceitos geométricos), a elaboração de processos de trabalho de longa duração, explorando o Geoplano, o material Cuisenaire e problematizações matemáticas, a partir de situações reais. Montaram-se linhas estratégicas de intervenção, procurando perceber pontos de passagem obrigatórios dentro de uma abordagem flexível decorrente das características diferentes das turmas.

Nem tudo é fácil. Falámos da dificuldade que alguns professores do 1º ciclo continuam a ter em partilhar informação. Focámos neste fim de 3º ano de execução do projeto educativo, a dificuldade que outros adultos têm em assumir a diferença entre as crianças. A discussão é complicada, porque o percurso de currículo adaptado, fora da turma de referência, espreita sempre. A diferenciação dentro da sala de aula ainda é de difícil aceitação, sobretudo no ensino por disciplinas.

O observatório do aluno

Numa das últimas reuniões do ano letivo 2011-2012 revimos a implementação do observatório do aluno. Fizemos um pouco a história do envolvimento dos alunos na escola, sabendo que neste momento existem assembleias de turma ou equivalente em 100% do JDI e do 2º/3º ciclo e 80% do 1º ciclo.

Sem dúvida, a provocação para traduzir o PEA em linguagem entendível pelas crianças, foi importante. Envolveu professores de 1º ciclo, alunos ouvintes e surdos, e formadores de língua gestual. Colocou-se a tradução do PEA no site da escola. Três anos depois, a LGP está nas AEC e é oferta de escola para o 3º ciclo. Ouvintes aprendem a comunicar com surdos, um conceito diferente de integração de surdos.

Pouco a pouco, alunos e professores envolveram-se num trabalho de escuta e de registo, analisando o tipo de problemas. Esta análise, periodicamente entregue ao observatório interno do agrupamento, permitiu aos adultos que nele participavam, sugerir a implementação de rotinas reguladas. Nas escolas criaram-se os observatórios de alunos. As crianças observam e sugerem (condição para ser aceite a observação). Existem dois cenários: envolve externos, é feito pela escola. A intervenção é eficaz em várias situações, ligadas a gestão da escola e não tanto ligadas a gestão das aprendizagens:

- Com os cortes nas verbas para o expediente, o dinheiro para água e eletricidade não abunda. Vigia-se em conjunto a poupança de energia através do controlo coletivo da utilização de luz e aparelhos elétricos e a análise das faturas é feito junto do observatório de alunos.
- As filas de espera entre adultos e crianças na cantina foram sujeitas a regras determinadas em conjunto.
- Discutiram-se algumas regras de atuação para, entre adultos e crianças, preocuparem-se com a forma como se fala uns com os outros, dentro do recinto escolar. Atualmente também observa-se como intervir junto aos “adultos mal-humorados”, na vizinhança.
- Analisa-se em conjunto os gastos com produtos de higiene e limpeza. O controlo coletivo destes gastos leva a que 3 anos depois, a escola gaste menos em produtos e horas de limpeza, porque suja-se menos.

Do observatório do aluno convém referir ainda que se apon- tou, como condição para o êxito, ele nunca conter informação acusatória, mas reger-se pela sinalização de situações com su- gestões de resolução. Nenhuma sinalização fica sem resposta, mesmo quando se trata de esclarecimentos que podem levar tempo a chegar, como no caso de aspetos de gestão, para os quais o agrupamento depende de outras instâncias.

Nem todas as turmas se organizam da mesma forma. Embora com grande número de turmas a organizar uma assembleia prévia ao observatório, depende sempre da turma o que será levado para aquele órgão. É importante verificar que a agenda que existe em cada turma permite tratar dos assuntos da turma em própria sede. Só é levado para o observatório, que funciona como uma espécie de assembleia geral de cariz representativa, o que não se consegue tratar na turma, pelo teor do assunto abordado.

Não é permitido a acumulação de cargos. Na maioria dos casos a assembleia de turma, mais frequente, tem rotatividade na presidência, enquanto a representação no observatório é feita por um delegado, por norma não presidente da assembleia de turma.

As assembleias de turma do 2º e 3º ciclo raramente discutem a condução do currículo. Isto só acontece em algumas turmas do 1º ciclo, como também existem turmas de jardim-de-infância que discutem projetos de trabalho que irão desenvolver. Não é uma situação frequente no agrupamento.

Por outro lado, a estrutura não acumula tudo. Há lugar para iniciativas espontâneas ou paralelas, decorrentes de projetos ou de vontades. Foi o que se verificou com a horta da escola, que se generalizou a partir do trabalho incluído no currículo para a vida (a escola é escola de referência para crianças deficientes) e baseado em trabalho voluntário. Um outro projeto que não passou pelo observatório é o banco imaginário da leitura, que se baseia no voluntariado entre crianças em ler livros para outras turmas, sem pedir nada em troca. Da mesma forma, a sala de estudo voluntária, envolvendo alunos e professores, para apoio, em momentos livres, sem pedir nada em troca se regula por si própria.

Nos fins de 2012, assisti a uma das reuniões do observatório, com a presença da vereadora de educação, permitindo abordar alguns assuntos relacionados com a manutenção dos edifícios e a recolha de lixo, bem como do equipamento de escolas de primeiro ciclo.

Existe a proposta de avançar com o observatório da qualidade da cidadania no agrupamento, incluindo o atual observatório, um observatório relacionado com o incumprimento do regulamento interno, incluindo aqui a atuação dos adultos nalguns aspetos relacionados com a organização da escola, como a gestão de marcação de testes por exemplo. Este observatório da qualidade da cidadania no agrupamento envolveria também um projeto de mediação de conflitos entre crianças e entre adultos e crianças, incluindo a formação para a mediação em contexto de oficinas internas abertas para crianças e adultos.

O observatório do aluno está consolidado. As reuniões com os representantes são regulares. As assembleias de turma no 2º e 3º ciclo ganharam estatuto em muitas turmas. Neste momento há um potencial foco de tensão. Perante as observações e intervenções dos alunos, há alguns professores que se questionam sobre o efeito desta democratização nos órgãos consultivos. Por enquanto é uma preocupação intelectual, não necessariamente hostil. Prevemos para o futuro próximo uma intervenção minha para discutir com os professores as evoluções da forma escolar deste agrupamento, as consequências que isto traz para toda a comunidade e que focos de atenção surgem a partir daí.

Nota final

A evolução

Registo apenas algumas observações que me foram feitas pela responsável para a monitorização das ações TEIP.

Foi-me contado que há muitos professores a inscreverem-se voluntariamente para oficinas pedagógicas, não só para ouvir, mas também para apresentar um ou outro trabalho realizado pelos alunos. A diretora considera que a *"A nossa cultura é muito de devolução"*. O entusiasmo de quem começou a participar, professor ou aluno, faz observar uma das coordenadoras de departamento: *"não sei para onde isto nos leva"*.

E como referiu um aluno, o observatório *"não é uma questão de só tomar conta"*.

Projeto de formação encontra projeto de formação¹

Carmen Correia *et. al.*

Nos discursos dos professores, entre os quais o da Sara, professora que não participou na formação mas que integrou um grupo de trabalho cooperado, percebe-se a necessidade de uma reflexão sistemática sobre a prática pedagógica. Algumas professoras abraçaram o desafio de continuar a dar resposta às estratégias definidas no projeto educativo e frequentaram, em simultâneo, duas ações de formação. Um olhar sobre esta participação permite-nos realçar vários aspetos, como a organização de cada uma das ações e a sua complementaridade.

Ambas pensadas para facilitar a reflexão, provocaram uma ação pedagógica que tem em conta os saberes e interesses das crianças, os percursos de aprendizagem anteriores, o desenvolvimento integrado de diferentes competências e o envolvimento dos pais no percurso de aprendizagem dos filhos e na sua participação em atividades.

Provocaram também um olhar sobre a importância da organização da sala de aula para o desenvolvimento de todo o trabalho curricular. Assim, foram construídos ficheiros de atividades de apoio ao trabalho autónomo, criados ou recriados instrumentos de regulação e de avaliação das aprendizagens, reorganizados os espaços de trabalho como a biblioteca, o espaço de experimentação de Matemática e de experiências, o espaço da pintura, o espaço de exposição de trabalhos dos alunos das áreas de Língua Portuguesa, Matemática, Estudo do Meio, Expressão Plástica, e o espaço do computador. Nestes espaços disponibilizaram-se diversos materiais para as crianças gerirem e utilizarem, como livros, dicionários, prontuários, ficheiros, cartazes, MAB, ábacos, Cuisenaire, geoplanos, tampas de garrafas, balanças e material de experiências científicas (rolhas, pratos, tigelas, madeira...).

Conjugaram-se os aspetos organizativos com a disponibilização e funcionalidade dos materiais, a que acresceram pequenas alterações na dinâmica da sala de aula. Contribuindo para esta dinâmica, os alunos participaram na planificação do dia: trabalharam individualmente, a pares e em pequenos grupos, utilizaram os materiais disponibilizados, apresentaram as suas produções, divulgaram nas e partilharam as leituras de livros que fizeram.

Quanto às duas ações, apesar de haver aspetos semelhantes, a organização logística era diferente, levando necessariamente a resultados diversos. Numa foram facultados registos de regulação do trabalho do professor enquanto formando, houve leituras obrigatórias, sessões de trabalho assistidas pela formadora e sessões de trabalho em que se refletiu e se planificaram as atividades com um grupo de colegas e ainda oficinas temáticas. Na outra ação, era necessário elaborar um diário de formação, onde se refletia sobre a própria ação.

Ora, foi aqui que residuiu a maior dificuldade, uma vez que a preparação de materiais de apoio necessários à concretização da ação era muito morosa, pela necessidade de construir ficheiros, recolher material de apoio à pesquisa do trabalho em projetos e preparar sequências de aprendizagem das várias áreas curriculares. A par disso, o tempo para os registos obrigatórios relativos à regulação do trabalho do professor (que permitem uma reflexão sobre a prática e, principalmente, sobre novos dispositivos instituídos nas salas de aula, como o trabalho autónomo e o trabalho em projetos) não foi suficiente. De salientar ainda que surgiram muitas dúvidas e inquietações, sentindo-se necessidade de as partilhar para que, aos poucos e ao ritmo de cada um e de cada turma, se consolidassem os progressos feitos.

Consideramos que este tipo de formação é fundamental, mesmo se, como alguns professores referem, o escasso tempo nem sempre tenha permitido a “entrega necessária para a aplicação de todos os conhecimentos”.

É ainda referido que “só se deverá fazer uma formação deste género, em que é exigido muito trabalho do professor, pois é impensável alguém dedicar-se a cem por cento a duas tarefas distintas, embora complementares”.

Apoiando este tipo de formação, achamos também que a reflexão individual, apoiada pelo grupo, é muito importante para tornar as práticas mais confiantes.

¹ Excertos de Correia & Paulus (2012) *Trabalho Escolar com Sentido*. Lisboa: E-livro Programa K’CIDADE

(Cármem Correia, Elisabete Lourenço, Lina Figueira, Orlanda Carvalho, Teresa Bordelo (2011) in *Trabalho escolar com sentido*, pp. 155-157).

Quem mudou a prática devido à ação de formação

Segue-se uma análise concisa da reflexão de uma professora acerca do conteúdo do diário de bordo de uma outra professora, que assume a mudança da sua prática devida à formação, quando estava com a turma há um ano letivo e meio.

A sua preocupação principal tinha a ver com as dificuldades de leitura e escrita dos seus alunos. Ela procurou direcionar algumas das suas atividades no sentido de facilitar o processo de aprendizagem das crianças nestas áreas. A análise revela a notória evolução da participação dos alunos nas atividades propostas.

Trabalho autónomo

A professora iniciou o diário de bordo com propostas para o trabalho autónomo, em setembro. No entanto, não há registos escritos sobre as atividades realizadas. No diário de bordo, refere-se apenas que os alunos têm uma hora diária dedicada a este trabalho.

No início, ela ficou preocupada com a escolha das atividades por parte dos alunos. Ela observa: *"continua a haver uma preferência para os jogos e desenhos durante o trabalho autónomo"*. Em outubro, apresenta um novo contrato de trabalho mais complexo que o anterior e constata: *"após a sua exploração, [os alunos] começaram o seu preenchimento por grupos, um de cada vez. Ainda precisam de alguma orientação"*. Mas continuou a haver uma preocupação com a escolha das atividades. No Plano Individual de Trabalho (PIT), impôs-se um limite de tarefas relativas a jogos e desenhos. Em resposta, os alunos começaram a realizar mais atividades de Tangram e Geoplano. A reação não se fez esperar: *"no preenchimento dos novos PIT, só podiam fazer um ficheiro de Geoplano / Tangram por semana"*.

Entretanto, a pouca assiduidade das crianças fez com que a professora decidisse investir mais no trabalho autónomo e apoiar mais diretamente o percurso de aprendizagem de cada um. Consta: *"O trabalho individualizado dentro de cada grupo vai sendo cada vez mais necessário, pois, devido às faltas que dão, vai sendo cada vez mais difícil gerir as aprendizagens no global"*. Assim, no início de dezembro, o Trabalho Autónomo (TA) estava implementado. Os alunos mais assíduos

já cumpriam o seu contrato de trabalho. No mês de janeiro, houve necessidade de adaptar a grelha do PIT às atividades que começavam a ser mais direcionadas para a área de Língua Portuguesa, pois era onde se verificava a grande maioria das dificuldades dos alunos. Nesta nova grelha, refere a professora: *"o manual foi introduzido como mais uma proposta de atividades para o tempo de estudo autónomo [em vez de ser utilizado para atividades coletivas], o que, surpreendentemente, foi catalisador para novos interesses e aprendizagens"*. Esta nova atividade teve uma grande aceitação por parte dos alunos. Mesmo assim, em março, surgiu uma nova alteração na grelha do PIT *"de onde retirei algumas atividades e coloquei outras mais adequadas à turma"*.

Nesta altura, a professora refere a consciencialização dos alunos para a realização das atividades onde apresentavam maiores dificuldades, sem necessitar de os pressionar na sua escolha. Nas parcerias e nas tutorias entre alunos, a professora sente que *"eles conseguem gerir as ajudas aos colegas e vão registando essas tutorias no PIT"*, sem grandes interferências da sua parte, mas influenciados pelo seu exemplo, devido aos apoios individualizados que prestava a alguns alunos nos diferentes momentos de trabalho.

Trabalho em projeto

No final de setembro, foram iniciados os trabalhos de projeto: *"os alunos participaram com afinco, dando diversas sugestões para futuros trabalhos"*; e, embora não existam registos escritos dos temas de estudo, sabemos que cada aluno decidiu qual o tema que queria investigar. A professora refere que, devido à falta de assiduidade dos alunos, a realização dos projetos foi bastante conturbada e a própria conclusão do preenchimento do primeiro contrato de projeto terminou a 6 de outubro. Em meados de outubro, os alunos começaram as suas pesquisas em livros da biblioteca e na internet.

Para colmatar a dificuldade em realizar os projetos, foi iniciado com a turma um projeto coletivo, *"As lengalengas"*, no entanto não é referida a sua apresentação nem a conclusão.

Ao longo do ano, a professora foi observando indícios de maior interesse, participação e a crescente autonomia na realização dos projetos:

Em dezembro, houve uma alteração dos grupos de trabalho, de modo a que os alunos mais assíduos não ficassem prejudicados com a ausência dos colegas. No final de janeiro, os projetos começaram a fluir novamente. Em fevereiro, iniciou-se a apresentação de outro projeto coletivo, *"As Plantas"*, em que cada grupo de trabalho tinha um subtema proposto pela professora. Em março, durante uma apresentação, a professora referiu que os alunos estavam menos tímidos e mais confiantes. Em abril, a professora deslocou-se



com os alunos ao Centro Comunitário de Vialonga, num dos bairros junto à escola, para continuarem as suas pesquisas. Referiu nessa altura:

“[os alunos] trouxeram novas informações escritas em papéis e mostraram-se muito orgulhosos, por isso fiquei feliz.” Afirmou ainda: *“Os tempos de trabalho em projeto são produtivos não só para os trabalhos escolhidos pelos alunos, mas também para os de tema sugerido.”*

Regulação

A organização do espaço de sala de aula foi feita de acordo com as necessidades da turma e com o trabalho a realizar. Lemos nas notas da professora:

“A sala de aula tem a parte central de trabalho (onde estão as mesas e cadeiras e cuja disposição varia consoante o trabalho a desenvolver no momento), uma parte de arrumação (com armários para os alunos colocarem os seus materiais e onde se encontram alguns materiais necessários ao TA, entre outros), uma sapateira com propostas de atividades para o TA, uma área para a informática (para dois alunos em simultâneo) e uma biblioteca de sala de aula (onde também podem estar dois alunos ao mesmo tempo). Há ainda um armário com materiais necessários para a realização das experiências, que se fazem na altura da “Experiência da Semana”).

Também as paredes se encontram divididas, havendo uma exposição dedicada à Língua Portuguesa, outra ao Estudo do Meio, outra à Matemática e uma outra às Expressões. Há ainda uma parede dedicada aos registos das atividades realizadas no TA.”

Neste cenário, duas novas rotinas, referidas desde o início do ano letivo e que não existiam no ano anterior, ocorrem

no começo de cada dia: o *“Ler, Mostrar e Contar”* — tempo de apresentação de produções e tempo dedicado à escrita.

Nas reflexões em torno das entradas do diário de bordo consta que alguns alunos revelaram algumas dificuldades em se adaptarem às novas rotinas.

No final de janeiro, foi instaurada mais uma rotina: *“para motivar mais os alunos para a leitura, desenvolvi um momento de leitura para os outros, em que todos os alunos preparam em casa um texto que têm de ler aos colegas. Esse texto pode ser feito por eles, pode ser do manual ou até de um livro”.*

No início do ano era a professora que elaborava o plano do dia, onde referia as atividades que iriam realizar, escrevendo-as no quadro, e a avaliação que seria feita no final do dia. Mas, em março, a professora explica a apresentação do plano do dia: *“Comecei a dar-lhes asas para serem eles a construir o plano do dia, de acordo com o horário semanal afixado. Quem faz o plano do dia tem também de se assegurar de que ele é cumprido”.*

O diário de bordo contém excertos do conselho de turma, mas não foi possível perceber a periodicidade deste conselho e que ocorrências eram discutidas. Mesmo assim, parece que nesta turma a regulação passou rapidamente por momentos de discussão em conjunto. Lemos nas reflexões da professora que no *“conselho de turma, o grupo abordou questões relacionadas com as rotinas do dia-a-dia: construção do horário semanal; apresentação de novas tarefas e regras no TEA; definição e distribuição de tarefas / responsabilidades e apresentação de atividades semanais (problema do dia, adivinha da semana e problema da semana). Foi ainda apresentado e explicado o novo modelo do PIT...”*

(apontamentos dos pivôs in *Trabalho escolar com sentido*, pp. 38-41).

Considerações para possíveis futuros¹

Nádia Sacoor

A intensificação dos fenómenos migratórios, devido a muitos fatores, como, por exemplo, a crescente globalização e os fluxos do mercado de trabalho, influencia regularmente a mudança de políticas e regulamentação. Contudo, nem sempre abre debate na sociedade civil, nem espaço para pensar, verdadeiramente, em inscrição social dos novos públicos e readaptação dos públicos de acolhimento para culturas, modos de estar e ser, crenças e estruturas familiares diferentes dos que a sociedade está acostumada a ver. Talvez seja importante explicitar como este cenário vai mudando, para seguir refletindo sobre o que fazer com ele.

Ao rever o historial de teorias, investigações, considerações publicadas em vários países ao observar um mundo cada vez mais globalizado e cada vez mais diverso, surge a questão da transposição destas para a prática, dos seus efeitos no quotidiano, para com pessoas “reais”. A nível nacional, há poucas perspetivas que derivam de caminhos vivenciados, o que parece ser uma oportunidade para registar experiências e ponderar sobre intervenções e sobre o enfoque e intencionalidade de interações futuras.

Como referido acima, ao percorrer alguns contributos, reconhece-se o valor da educação como instrumento para mudança social e desenvolvimento. Crianças e jovens que frequentam instituições de ensino público serão cidadãos do futuro, de um mundo onde fluxos migratórios são realidades constantes. Os exemplos de impactos na sala de aula ajudam a ilustrar um possível caminho para continuar a percorrer, para atingir o que, na visão de educação das agências da Rede de Desenvolvimento Aga Khan, é referido como um conceito crítico e valioso, implementado no curriculum a nível de ensino e de aprendizagem, através da identificação e uso de fontes e recursos de várias origens culturais, mas também de um leque de metodologias de diferenciação para adaptar aos vários estilos de aprendizagem, estando sempre presente elementos como a interação, pensamento crítico e o diálogo. Pois um objetivo importante dos conteúdos de pluralismo é o aprendiz desenvolver através da consciência de si próprio e dos outros, tal como do sentido de pertença na comunidade; reforçar o sentido de identidade e desenvolver uma perceção

profunda do que é contribuir pessoalmente e socialmente para uma sociedade rica e diversa.²

«It seems to me the responsibility of educators everywhere to help develop ‘ethically literate’ people who can reason morally whenever they analyse and resolve problems, who see the world through the lens of ethics, who can articulate their moral reasoning clearly – even in a world of cultural and religious diversity. [...] And it is clear that the quality of ethical leadership throughout society can in great measure be shaped by our educational institutions.»³

O papel e a identidade da própria escola, neste caminho de construção em conjunto, é fundamental para que as crianças e jovens possam encontrar uma identificação e um espaço de expressão. Como recomendado pela DGE com European Agency for Development in Special Education Needs (2009), o apoio do diretor, uma atitude positiva perante a diversidade cultural, formação contínua de professores e cooperação entre profissionais, cooperação entre serviços, também favorecem um ambiente inclusivo:

«A população é diversa. A instituição escola já aprendeu a viver com isso. Os alunos também já estão à espera de que exista esse interesse pela escola; é propício.»

(Prof. EB2/3 Linha de Sintra, Julho 2012)

«Já conheci escolas um pouco racistas, mas esta escola está muito mais identificada com este tema, prova disso é a constituição de um clube de jornalismo, as festas de final de período ou de final de ano ou até as peças de teatro, onde os alunos se podem exprimir de acordo com as suas crenças e culturas. O papel do AGIR [i.e. gabinete de ação social] também tem sido muito importante na arbitragem em situações de conflito. No gabinete de apoio ao aluno também já tivemos jovens que assumiram papel de mediadores. O corpo docente é igualmente muito atento, promovendo ações de solidariedade»

(Prof.ª EB2/3 Linha de Sintra, Julho 2012)

- 1 (Retirado de Sacoor, Nádia. Desocultar a diversidade. Lisboa: Programa K'CIDADE, AKF-Pt)
- 2 www.agakhanschools.org
- 3 H.H. the Aga Khan, Graduation Ceremony, University of Alberta, Canada. Junho de 2009

«Havia colegas que promoviam intercâmbios, por exemplo, através da internet com Moçambique e com outros países de África e depois expunham várias coisas de África, como tecidos que enviavam, faziam uma pequena sessão e era muito engraçado»

(Profª EB1 Lisboa, Julho 2012)

Tal como Datto (2011) afirma, alimentar uma ética de pluralismo torna-se fundamental para o progresso das sociedades contemporâneas, bem como uma prioridade nas suas implicações para educação. Um currículo fundamentado nos valores do pluralismo facilita a consciência de si próprio e a compreensão de diversas perspetivas necessárias para criar um sentido de segurança individual e aceitação dos outros, para prevenir hostilidades intergrupais, conciliar desigualdades, encorajar coesão social.

Aprender e ensinar pluralismo envolve a criação de respostas para a sua implementação pedagógica. É possível desenhar o processo de análise e implementação curricular e relativas observações para a sua interpretação ao vê-lo em ação. As Escolas e os estabelecimentos de educação podem ser instrumentais na tradução de ideologias para a prática na consciência pública (Parker, 1991). Aproveitar as ofertas pedagógicas para facilitar uma interação positiva entre as culturas locais e globais, para tornar as aprendizagens mais relevantes e envolventes com as comunidades e famílias que rodeiam a escola será elemento chave neste processo. É preciso focar alguma reflexão e intervenção sobre a construção de pontes entre as realidades de casa e da escola, valorizar a troca de saberes, a partir da primeira infância e continuá-lo ao longo do percurso educativo dos jovens.

Uma das professoras do percurso refere, justamente:

«Acho que não existe uma forma, são pequenos passinhos, atitudes... e toda a gente deve ser envolvida, procurar contactar com as pessoas, com todas mesmo com aquelas que parecem ser muito abertas... Nem tudo é preto ou branco, sempre ouvi muito esta expressão, há ali muitos tons de cinzento em relação a tudo.»

(Profª EB1 Lisboa, Julho 2012)

Será que as crianças e os jovens se sentem valorizados e são ouvidos no seu contexto escolar? Será que as famílias têm o espaço e o respeito devido para poderem expressar os seus valores e dar os seus contributos na escola? Será que os professores e educadores têm confiança para desafiar as suas crenças sobre as condições de vida e contextos dos seus alunos fora da escola? E será que têm consciência do leque de situações que as crianças e jovens enfrentam no seu dia-a-dia, para tornar as aprendizagens na escola mais relevantes? Sabem de que forma facilitar a expressão dos valores interculturais que as crianças e os jovens trazem para a sala de aula? E como desmontar representações erradas e preconceituosas para depois conseguir valorizar as diferenças como uma riqueza?

As múltiplas visões que poderão surgir ao procurar responder a estas perguntas poderão delinear algumas possíveis experiências para com as crianças e jovens, os seus pais, a comunidade envolvente.

Após a experiência do percurso formativo piloto, vários participantes partilham sugestões e ideias, revelando alguns possíveis percursos de participação nas suas reflexões, conforme os seus pontos de partida e apontando para a cooperação:

«Através da participação. No início, tivemos contato com uns jogos, havendo partilha. Seria importante talvez fazer um intercâmbio ou ir ver o que os outros colegas fazem e os seus trabalhos finais, nesta área, promovendo discussões acerca do processo.»

(Prof EB2/3 Linha de Sintra, Julho 2012)

«Projetos criados em conjunto, implementados por grupos diferentes e o produto final ser cruzado e conhecido por todos os implementadores.»

(Prof EB2/3 Linha de Sintra, Julho 2012)

«É a própria essência do ser humano, todos somos diferentes; não há alunos iguais e por isso é necessário conhecer os grupos. Encontrar soluções que unifiquem os mesmos.»

(Profª EB2/3 Linha de Sintra, Julho 2012)

E ainda mais ideias práticas:

«Testemunhos dos alunos na comunicação destes resultados, a dar conta dos sentimentos e ideias. Marketing educacional para mostrar que é importante. Uma maior comunicação, formalizada, dentro das escolas, podia nem se falar bem, apenas dar conta, ajudando os profissionais todos. Um intercâmbio entre professores ou alunos: troca por um dia de salas.»

(Prof. EB1 Amadora, Julho 2012)

«Escutar mais, estar atenta às pessoas que vêm ter connosco. Escuta, disponibilidade, respeito e depois abertura, open mind, para trabalhar cenas, trabalhar com os meninos ou com as pessoas.»

(Profª EB1 Lisboa, Julho 2012)

Para além disso, muita investigação sugere que o ensino de língua materna, especialmente na primeira infância, promove o desenvolvimento do indivíduo e um maior sentido de autoestima (encarando também a identidade cultural múltipla), melhorando, por conseguinte, o desempenho nos resultados educacionais.⁴

Observamos exemplos como o programa do AKHP e Social Studies Curricula (Dato, 2011), em que o foco dos currículos no pluralismo e em saberes interdisciplinares, ética pedagógica, estratégias, pensamento crítico, aprendizagem experiencial e diferenciação de materiais usados em sala de aula, são todos meios para chegar à construção de uma educação ao pluralismo. O processo de empowerment através da compreensão de si próprio, dos outros, de visões e perspetivas múltiplas, auxilia o pensamento crítico e constitui-se como instrumento pedagógico para o desenvolvimento curricular, onde o aprendiz fica sempre no centro do processo e do universo pedagógico. O currículo torna-se então meio para criar consciência da multiplicidade de interpretações de “nós” e “outros”, fundamental na educação para o pluralismo, reiterando como nenhuma será hegemónica nem predominante sobre as outras.

Para tudo isto, pressupõe-se que o educador/orientador/professor reconheça a diversidade como um facto da vida (todos somos diferentes), como uma fonte de enriquecimento para a humanidade, como meio para desenvolver também a consciência de si próprio. E pressupõe-se ainda que o docente tenha algum pensamento crítico, questionamento e reflexão perante a diversidade com que, em qualquer grupo, com certeza se cruza, e que a sua própria atitude inclusiva e aberta a aprender dos outros (inclusive das crianças e jovens) possa alimentar o seu espírito de crescimento e constante desenvolvimento pessoal e profissional. Pois pluralismo é um valor intrínseco e o *outcome* duma prática interpretativa de compreensão perante diferentes

perspetivas e percursos de vidas, um processo que requer introspeção, reflexão, cooperação, diálogo, e, logo, tempo e intencionalidade.

Na procura de um caminho para abraçar este processo, após um tempo juntos, os “Facilitadores para a diversidade” voltam a definir o conceito de diversidade:

«É sermos diversos. Eu aceitar-me como sou, ter orgulho em mim mas saber colocar-me no papel do outro, mas para não atenuar as diferenças. Saber quem sou, de onde venho. Eu não ser o centro das atenções da sala de aula.»

(Prof. EB2/3 Linha de Sintra, Julho 2012)

E mais ainda:

«Para mim diversidade é.... Conhecimento, é valorizar, partilhar, confiar... isto não é fácil»

(Profª EB1 Lisboa, Julho 2012)

«É a matriz genética que todos trazemos quando nascemos, depois há o efeito educativo, que é o contexto com todas as afetações de espaço, lugar, tempo que vivemos deste planeta. E depois somos diferentes por isso mesmo, porque vivemos, experienciamos coisas diferentes, estamos em latitudes e longitudes diferentes, o que é que eu vou dizer...somo nós.»

(Profª EB1 Lisboa, Julho 2012)

⁴ European Agency for Development in Special Needs Education (2009)

Descobrimos a escola¹

Tiago Favinha

Somos oito pessoas “dentro de 10m²”, com três paredes e uma janela. Sete crianças que comigo partilham a descoberta de um novo mundo, uma nova realidade, a escola.

São sete crianças de etnia cigana, pertencentes a uma comunidade que vive em condições de pobreza extrema. São muito ligados à sua cultura e pouco permeáveis a novos relacionamentos.

Encontro-me em situação de apoio socioeducativo, trabalhamos e interagimos todos juntos na maior parte do tempo letivo, apesar de as sete crianças pertencerem a três “turmas de referência” distintas.

Uma criança está matriculada numa turma de 3ºano, três numa de 2º e as restantes três numa de 1º. Não há leitores no grupo. Dois são irmãos e todos primos de sangue ou por afinidade. Existe ainda na escola uma turma onde se encontram irmãos e tios destas crianças.

A visão/descrição das minhas práticas incidirá no relato das vivências da Maria e do João (nomes fictícios), na construção do nosso espaço pedagógico.

O João tem 6 anos e frequentou com pouca regularidade um Jardim de Infância. Tem a irmã mais velha a frequentar a mesma escola e o seu inseparável amigo Miguel, que o acompanha em todas as aventuras e desventuras, na mesma sala.

Desde o início do 1º período que não conseguia permanecer na sala da sua turma, alheado do que se passava, começava a cantar ou simplesmente abandonava a sala procurando a sua irmã. Quando contrariado chorava compulsivamente e esperneava pelo chão.

Na sala de apoio (onde trabalhamos) estes comportamentos eram mais esporádicos e foram diminuindo ao longo do período. Desde cedo mostrou interesse em aprender e trabalhar, mas rapidamente mudava de registo e passava a perturbar o funcionamento da sala. A instabilidade era grande.

A Maria também tem 6 anos mas nunca frequentou o Jardim de Infância. Habituada a andar livremente, esta está a ser a primeira “experiência formal” dentro de quatro paredes. Desde o primeiro dia, apesar de ter chegado com um rasgado sorriso e de braços abertos, revelou que a escola lhe dava a sensação de prisão.

Tal como o João, não conseguia ainda no início do 2º período permanecer na sala da turma. Queria estar na sala dos tios, mais velhos. Foi uma luta grande, ela querer estar na sala de apoio.

A meio do 1º período, apropriou-se do espaço. Ao entrar na sala de apoio uma pessoa que não pertencesse ao nosso grupo de trabalho, a reação da Maria era igual para adultos e crianças, fazia cara de má, observava-a com desdém de cima a baixo e disparava:

“Esta sala é minha, sai!”

Mas a escola e as suas tarefas ainda eram um mundo a descobrir pela Maria, que era, nesta altura, a aluna com menos assiduidade no grupo.

Desde os primeiros dias que tivemos na nossa sala uma lista de tarefas semanais. Cada aluno escolhia, no início da semana, uma tarefa e ficava responsável pela sua execução até ao final da semana, onde era avaliado o seu desempenho.

Havia um responsável pelo Plano do dia, uma listagem das atividades diárias que nos guiava no trabalho, elaborada no início do dia com todos. Existia no final do dia um momento de Avaliação. Fazíamos, em grande grupo, um balanço geral e o responsável desta tarefa procedia à avaliação do trabalho, verificando se tínhamos realizado ou não cada uma das atividades planificadas.

Havia ainda responsáveis pelas Etiquetas (nomes de alguns espaços e elementos da sala que eram colocados no início do dia e retirados no final), por marcar as presenças, por ir tirar fotocópias, pela distribuição de cadernos, nomes, fichas e leite.

A criação destas rotinas foi-se mostrando fundamental na apropriação do espaço pelas crianças, principalmente pela

¹ (retirado de Tiago Favinha (2010) *in* *Aprendizagens escritas em parceria*. Weblog consultado em 01-07-2016)

Maria e pelo João, pois permitia-lhes circular livremente e ao mesmo tempo ser responsáveis por uma tarefa.

De facto, a realização da sua tarefa era um dos momentos em que o João conseguia estar mais empenhado e tranquilo dentro da sala, em parte porque desde cedo conseguiu ter algum sucesso, nomeadamente na identificação de alguns nomes e etiquetas, e por outro lado gostava de fazer as “bolinhas” (como se referiam à avaliação do plano do dia, uma vez que, neste momento, aferíamos quais as atividades que tínhamos realizado das que estavam planificadas, atribuindo cores. Uma bolinha verde significava que a atividade tinha sido realizada, uma amarela quando a tínhamos de continuar num outro dia, ou uma vermelha quando não a tínhamos realizado).

“-Falta fazer as bolinhas”, lembrava o João diariamente, mesmo quando esta não era a sua tarefa.

A Maria viveu esta adaptação de outra forma. As “bolinhas” era uma das tarefas que a motivava mais (a par da distribuição dos leites, era a tarefa mais disputada por todos), apesar de no início não perceber, assim como a maioria dos seus colegas, o que estávamos ali a fazer. Tinham muita dificuldade em referir o que tinham feito. A perceção do que se tem para fazer e do que se realizou era uma coisa difícil, que demorou a ser dominada.

Outra das tarefas que a Maria gostava de realizar era ir tirar as fotocópias, pois permitia-lhe sair da sala e no final ainda lhe agradecerem por isso (são espertos os miúdos!). Esta tarefa, por outro lado, foi importante no processo de socialização com pessoas exteriores à nossa sala, colocando a Maria em interação com pessoas “estranhas”, num contexto de comunicação mais formal. No final de Março entrou uma menina na nossa sala, ao que a Maria reagiu:

- Olá! Como te chamas?
- Mariana.
- Adeus!

Após este curtíssimo diálogo, dei os parabéns à Maria que tinha sido muito educada e fiz questão de registá-lo por escrito, à sua frente, no diário de turma.

A realização de certas tarefas não era pacífica para a Maria, uma vez que ao olhar para as etiquetas e para os nomes parecia que estava a olhar para uma mancha negra, sentia muitas dificuldades em distinguir formas, o que originava situações de conflito. Além da distribuição diária do nome, fazíamos atividades de manipulação dos mesmos, recortando-os, reconstruindo-os, identificando bocados iguais entre eles. Foi importante nesta altura valorizar o reconhecimento do próprio nome como uma grande conquista. A diversidade de atividades a partir do nome de todos contribuiu para este pequeno grande sucesso.

Outro momento que fez parte do quotidiano da nossa sala foi o Contar e Mostrar, espaço/tempo para a partilha de vivências e produções individuais. O João, desde o primeiro dia, mostrou grande vontade em participar. A Maria, por sua vez, refugiava-se sempre e só com muita insistência minha o fazia, apesar de sermos poucos e haver sempre tempo para todos participarem.

No primeiro dia que participou, o João mostrou os ténis novos e à medida que a confiança dentro do grupo aumentava, começou a partilhar vivências que permitiram conhecer melhor a sua realidade. A certa altura contou ao grupo que o pai tinha sido preso e desde aí esse foi o tema que acompanhou as suas intervenções:

“Amanhã vou ver o meu pai.”

“O meu pai vai sair na Páscoa.”

“O meu pai vai sair da prisão.”

Através das suas intervenções pude perceber a razão pela qual as terças-feiras eram um dia que a escola nunca recebia o João, os dias em que iria estar mais agitado...

A Maria, com a sua resistência em participar neste momento, também tinha muitas dificuldades no momento de escrita. Pelo menos uma vez por semana escreviam um pequeno texto no caderno de escrita livre. Normalmente eu registava o que eles me contavam e quase sempre era algo relacionado com o que tinham partilhado no Contar e mostrar. Só no segundo período, após muitas lutas entre a resistência da

Maria e a minha insistência, a Maria se apercebeu que se participasse no Contar e Mostrar seria mais fácil conseguir escrever um texto com a minha ajuda:

“Vou escrever o que disse há bocado!”

A Maria descobriu que o que se diz também se pode escrever!

Na realização de atividades, individuais ou em grupo, os tempos de concentração dos alunos para o desenvolvimento das mesmas eram reduzidos. A solicitação ao adulto era constante e frequentemente abandonavam a realização da tarefa quando não eram correspondidos no imediato. Revelavam ainda pouca autonomia e falta de confiança nas suas capacidades. Estas lacunas agudizavam-se no tempo letivo que se seguia ao intervalo.

Foi nesta constatação que surgiu o Tempo de Trabalho Autónomo (TTA). A sala já estava organizada por espaços o que facilitou a introdução do momento. O espaço da matemática que além de materiais de suporte da aprendizagem expostos na parede, como a casa dos números, a resolução de problemas e de outras atividades realizadas com diferentes materiais como cubos de encaixe, tangram, MAB e cuisenai-re entre outros.

O espaço da Língua Portuguesa, onde estavam expostos os textos trabalhados e as listas de palavras construídas, os nomes de todos, conjuntos de diferentes palavras (algumas ilustradas) e textos para reconstruir.

Entrar na história – descobrir os livros

Além destes dois espaços, tínhamos ainda uma biblioteca com alguns livros que nos foram oferecidos por uma turma da escola, alguns bem velhinhos e em mau estado, mas que tão úteis foram nesta viagem.

Os livros pouco diziam a estas crianças. Foram talvez os seus primeiros livros. Não sabiam como os agarrar (muito menos folhear), ignoravam as mil e uma surpresas que lá poderiam descobrir (os desenhos, as histórias, as letras...), enfim, era um objeto estranho que começava a chamar a atenção pelas cores e desenhos que apresentava. A leitura quase quotidiana que eu ia fazendo para o grupo de diferentes livros, foi sendo, para muitos deles, o primeiro modelo de um leitor de livros. No TTA a leitura de livros foi uma atividade que sofreu uma grande evolução, apesar de alguns de nós leitores, termos, talvez, de utilizar uma lupa com alguma graduação para valorizar tais aprendizagens.

A Maria agarrava nos livros como se fossem bonecas de trapos, dava-lhe três voltas perdia o interesse e abandonava-os na mesa ou no chão, tanto fazia, cobiçando de seguida

o que o colega tinha, dando-lhe tratamento igual assim que se apoderasse dele. O João era um pouco mais cuidadoso, já sabia pegar num livro, folhear nem por isso... partilhava no entanto com a Maria (no fundo, com todos) a cobiça pelo livro do próximo.

Este querer o que os outros têm e fazer o mesmo que os outros estão a fazer, misturava-se também com um sentido de autoproteção, um refúgio para as inseguranças de cada um, que foi tentando ser desconstruído por mim. Estes momentos de leitura individual ou a pares ajudaram a percorrer este caminho, assim como outras atividades do TTA e não só que tentarei descrever mais à frente.

Voltando aos livros e à sua difícil relação com estas crianças, retratada por diferentes momentos vividos pela Maria e pelo João... A Maria rapidamente foi conquistada pelos desenhos e cores dos livros, começou a folhear e a interessar-se por seguir a sequências das imagens, nem sempre até ao fim, mas já ia além da capa e do arremesso! Certo dia, talvez entusiasmada com este novo mundo, após o período das aulas e antes de sair da escola, foi, sem ninguém dar por isso, à sala “requisitar” um livro para levar para casa. No dia seguinte antes de eles chegarem à escola dei pela falta do livro. Depressa descobri a sua aventura, pois a viagem tinha sido curta, apenas durou um quarto de hora nas mãos da Maria, abandonado nuns arbustos e descoberto por um aluno da escola que o trouxe de volta.

Esta aventura da Maria foi contraposta por outra semelhante, mas de caminho inverso. Uns meses mais tarde, quando a Maria já sabia que os livros nos contavam histórias, a Maria chegou à escola contente porque trazia um livro de casa. O livro não tinha vindo de casa, tão pouco era seu, tinha o nome de um menino que nem sequer era da nossa escola.

Num misto de sentimentos, retomei a reflexão do que é ser “nosso”, uma constante ao longo do ano e, por outro lado, optei por valorizar o valor que a Maria tinha dado ao livro, que ficou a fazer parte da nossa biblioteca, mesmo não sendo “nosso”.

A leitura dos livros era feita no lugar, o que levava a alguma confusão e cobiça, referidas acima. Um dia o João e um colega mostraram-me como se poderia ultrapassar esta dificuldade e melhorar a capacidade de atenção durante a leitura. Os dois após terem escolhido os livros na biblioteca, ao invés de regressarem ao lugar, sentaram-se num recanto da sala e ali ficaram com os seus livros. Ao aperceber-me da situação, dei-lhes os parabéns pois tinham “inventado” um espaço na nossa pequena sala. Dei o meu contributo colocando as duas almofadas das cadeiras no chão para que estivessem mais confortáveis. Passados uns instantes ouvi vindo desse cantinho o João que dizia:

“– Aqui está a letra da Ana”.

À medida que foram estreitando a relação com os livros, sugeri apresentarem um livro no Contar e mostrar. Ainda não houve ninguém a tomar esta iniciativa.

As atividades matemáticas no momento de TTA foram outra alavanca para o desenvolvimento de autonomia. De início as atividades tinham de ser orientadas por mim e feitas por todos ao mesmo tempo. Não conseguia que fosse de outra maneira!

O jogo do banco, utilizando o MAB, foi um dos impulsionadores para esse desenvolvimento. Após interiorizarem algumas regras do jogo e de participarem na construção de outras para o bom funcionamento do mesmo, fui passando de jogador a observador, tentando intervir o menos possível. Observei que conseguiam ter sucesso no desempenho das duas funções do jogo e que eram bastante rigorosos na aplicação das regras combinadas.

Ao longo de algumas sessões ganharam autonomia na realização da atividade, o que me permitiu começar a realizar outras tarefas com um ou dois elementos do grupo. Uma dessas tarefas foi o jogo do dominó. Para a Maria, a exploração e o contacto com as peças deste jogo potenciou melhorias significativas nos processos de contagem, acentuadas quando conseguiu aprender a jogar e na interação com os pares. O João e o Miguel continuavam a querer sempre participar no mesmo jogo ou atividade, ao mesmo tempo.

O crescente conhecimento que cada um foi desenvolvendo nas tarefas que poderia realizar no TTA, permitiu um acréscimo de confiança no desempenho individual e também na consciencialização dos gostos de cada um.

Aos poucos diversificaram as atividades entre eles, já não “exigiam” estar todos a fazer a mesma coisa ao mesmo tempo. Foi num destes momentos que observei pela primeira vez o João a fazer uma atividade diferente da do seu amigo Miguel. Não sei se chateado por não ser o bancário, o Miguel abandonou o jogo que estava a realizar com o João e outro colega e foi fazer uma atividade com o material Cuisenaire. O João optou por continuar no seu jogo.

Neste relato tentei descrever como fomos descobrindo e construindo a escola, o longo caminho que percorremos juntos. No início do ano, com as recusas constantes do espaço sala, procurámos adaptar estratégias para acompanhar as fugas da Maria e do João (correr atrás deles cansa). Começámos por trocar os livros pelos escritos que encontrávamos no exterior, procurámos nas paredes, nas carrinhas que passavam, nas tampas dos esgotos,... por trocar o caderno pelo chão do recreio, desenhando números no chão em forma de jogo da macaca que tanto nos divertiu e cativou para regressarmos à sala.

Terminámos o ano com dois comentários da Maria e do João que me deliciaram. No início do terceiro período, deixei de os acompanhar porque estive a substituir uma colega. Durante este período permaneceram nas salas da turma de referência e com maior ou menor dificuldade, conseguiram permanecer no espaço e realizar atividades com a turma. Quando regressei ao trabalho com eles, optámos dar continuidade a essa integração. No entanto, houve um dia em que fomos realizar a ficha de avaliação à nossa pequena sala.

Depois de ler com eles a ficha, ao invés de dar início ao trabalho, o João continua de cabeça no ar. Ao aperceber-se que eu estava prestes a interpellá-lo, antecipa-se e diz:

“- A sala está feia!”

A sala foi entretanto “despida” dos nossos materiais, pois tinha sido utilizada para provas de aferição. Apesar de ter frequentado a sala durante o período em que não foi utilizada por nós, só naquele momento, em que tinha lá regressado com as crianças me apercebi, com a ajuda do João, que a “sala estava feia”.

A Maria foi mais longe. Ao trabalharmos na sala da turma, passámos a seguir as rotinas da professora, abandonando algumas que faziam parte do nosso quotidiano. Naquele dia, no nosso pequeno espaço, quando terminámos a ficha e me preparava para os mandar lavar as mãos antes de almoço, a Maria questiona-me com ar indignado:

“- Então, hoje não fazemos a avaliação?”

PARA MAIS INFORMAÇÕES:

Fundação Aga Khan Portugal

Rua de São Domingos à Lapa, N.º 58, 1200-836 Lisboa

Tel.: +351 21 394 9110

e-mail educacao@akfportugal.com

web www.akdn.org

plataforma <http://moodle.akfportugal.com>

©AKDN abril de 2017

As informações deste material podem ser reproduzidas,
mediante comunicação à Fundação Aga Khan Portugal, AKDN.