

# Comunidades Educativas Comprometidas com a Diversidade





# Comunidades Educativas Comprometidas com a Diversidade

*Propostas e reflexões a partir de práticas de formação-ação*



PRESIDÊNCIA DO CONSELHO DE MINISTROS



acidi

Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. P.

*Título*

Comunidades Educativas Comprometidas com a Diversidade  
*Propostas e reflexões a partir de práticas de formação-ação*

*Editor*

Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural  
Rua Álvaro Coutinho, 14 – 1150-025 Lisboa  
Telefone: +351 218106100 – Fax: +351 218106117  
E-mail: acidi@acidi.gov.pt

*Autores*

Adelaide Brito  
Alexandra Costa  
Ana Teresa Brito Nascimento  
Inês d'Orey  
Paulo Vicente  
Susana Gonçalves

*Coordenação*

Isabel Paes  
Teresa Vitorino

*Coordenação Editorial*

Equipa do DAADI – Entreculturas, ACIDI, IP

*Data de edição*

2011

*Conceção Gráfica*

Cecília Guimarães

*Desenho da Capa*

Rita Wemans, 2001 in “Enchamos tudo de futuros” (2003), Sopa de Letras/Principia

*Tiragem*

1000 exemplares

*Impressão*

Textype

*ISBN*

978-989-685-046-3

*Depósito legal*

??

# Índice Geral

<b>Nota de Abertura</b> .....	<b>5</b>
<b>Introdução</b> .....	<b>7</b>
<i>Teresa Vitorino e Isabel Paes</i>	
<b>Práticas Reflexivas de Formação-Ação</b> .....	<b>11</b>
<b>Aprender e Cooperar na Diversidade: Relato de uma Experiência Pessoal</b> ....	<b>13</b>
<i>Susana Gonçalves</i>	
<b>Aprender com a Diversidade – Partilhar Experiências e Entrelaçar Redes</b> .....	<b>26</b>
<i>Ana Teresa Brito Nascimento e Inês d’Orey</i>	
<b>Novos Rumos! “Um desafio à criatividade dos professores...”</b> .....	<b>41</b>
<i>Adelaide Brito, Alexandra Costa e Paulo Vicente</i>	
<b>Propostas de formação</b> .....	<b>47</b>
<b>Oficina de Formação: Cooperação e Aprendizagem</b> .....	<b>49</b>
<b>Oficina de Formação: Aprender com a Diversidade</b> .....	<b>55</b>
<b>Oficina de Formação em <i>b-learning</i>: Aprender e Cooperar na Diversidade – Liderança e Colaboração na Comunidade Educativa</b> .....	<b>60</b>



# Nota de Abertura

*Sem cooperação entre os seus membros a sociedade não sobrevive. Com efeito, a capacidade de colaboração tornou possível a sobrevivência da comunidade humana. ... Nas sociedades humanas, as pessoas com mais probabilidades de sobreviver são as que se encontram mais capacitadas a fazê-lo em grupo.*

ASHLEY MONTAGU, 1965<sup>1</sup>

A educação é um instrumento fundamental para a construção de uma cultura democrática sustentada. Cabe à educação promover o conhecimento e compreensão dos direitos humanos, a participação crítica na sociedade e o empenhamento num diálogo intercultural verdadeiro e aberto. Ou seja, um conjunto de pressupostos que mobilizam o desenvolvimento de competências de inovação de todos os agentes da comunidade educativa.

A escola é, talvez, um dos primeiros lugares de encontro com a diferença e um cenário privilegiado para aprender a viver a diversidade e desenvolver valores de tolerância e respeito pelos outros. Passa por transformar as oportunidades de encontro num processo de interação positiva e de aprendizagem mútua. O conceito de educação para a cidadania democrática e para a paz é, neste contexto, indissociável de uma educação intercultural.

É evidente a importância do papel dos professores e demais actores educativos neste processo. Um papel exigente, que pressupõe profissionais motivados para experimentar novas formas de organização do trabalho, ao nível da escola e da sala de aula, tendo em vista a equidade. Para além do conhecimento, formar cidadãos capazes de viver juntos e em paz, implica uma mudança na forma como nos vemos, como lemos o mundo e nos relacionamos com os outros. Tem que ser o resultado de uma experiência de aprendizagem envolvendo a reflexão, mas também as dimensões afetivas, de atitudes e valores. A educação não convoca apenas saberes, mas o saber ser e saber o que fazer.

A interculturalidade vive-se, pratica-se e aprende-se na relação com os outros, a partir de uma cultura de trabalho em colaboração e parceria. Hoje, mais do que nunca, precisamos todos de colaborar. A complexidade dos problemas requer múltiplas perspectivas e contributos.

“Conhecer mais para agir melhor” é uma das prioridades e eixos estruturantes da intervenção do ACIDI. Com a publicação do presente trabalho de sistematização de reflexões e práticas incidindo sobre o processo de mudança na escola, a criação de ambientes de trabalho colaborativos e de uma cultura partilhada de participação, o ACIDI

---

<sup>1</sup> Ashley Montagu (1905-1999), antropólogo e humanista inglês.

procura contribuir para dar passos no sentido de uma escola mais inclusiva, que aceita e valoriza a diversidade.

À equipa de autores, a todas as pessoas envolvidas e às instituições de educação e formação que constituíram um suporte fundamental ao desenvolvimento deste projecto de formação, queremos expressar o nosso sentido reconhecimento pelo bom trabalho!

ROSÁRIO FARMHOUSE

Alta Comissária para a Imigração e Diálogo Intercultural

# Introdução

## Aprender e cooperar na diversidade

As atitudes dos professores que adotam uma abordagem mais participativa e cooperativa estão frequentemente associadas a uma intenção explícita de valorizar o aluno, as suas capacidades e mais-valias culturais, e fazem-no através de currículos estimulantes e de actividades pessoal e culturalmente significativas, de métodos cooperativos e de estratégias que reforçam a identidade do aluno e promovem o seu potencial de aprendizagem por meio da ação e da cooperação. Estes professores assumem que o trabalho cooperativo/ colaborativo é uma fonte de enriquecimento pessoal e facilita a aceitação e valorização da diversidade.

É este pressuposto que fundamenta a intervenção formativa do ACIDI, I.P. e, mais especificamente, o Projeto “Aprender e Cooperar na Diversidade”. Neste sentido, um dos eixos estruturantes da formação funda-se em duas ideias-chave: a da Colaboração, enquanto domínio do conhecimento e estratégia indispensável na sociedade intercultural, alicerçada e legitimada pela participação em Comunidades de Prática.

## Origem

O projeto *Aprender e Cooperar na Diversidade*, promovido pelo Alto-Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), teve como um dos objetivos “a disseminação dos fundamentos de uma aprendizagem intercultural e inclusiva, através da concretização da formação (Oficinas/módulos) de professores, educadores e outros agentes da comunidade educativa, no sentido de capacitá-los para uma abordagem contextualizada do trabalho com a diversidade, tendo em vista a equidade em educação”.

O projeto foi desenvolvido pelo ACIDI no âmbito do Programa Operacional de Potencial Humano (POPH), desenvolvendo-se, na segunda etapa – que teve o objectivo de consolidar uma rede de lideranças a nível da formação e educação intercultural e inclusiva –, em parceria com o Centro de Formação EDUFOR, o Centro de Formação de Associação de Escolas dos Concelhos de Nelas, Mangualde, Penalva do Castelo, Sátão e Vila Nova de Paiva. Temos um parceiro de excelência como o Centro de Formação EDUFOR, veio reforçar o princípio básico em que acreditamos: o trabalho colaborativo, por todos partilhado e assumido, é uma das grandes forças de desenvolvimento e progresso das comunidades de aprendizagem.

Na primeira etapa formativa do projeto (2008-2009) colaboraram várias entidades formadoras, oficiais e particulares, que desenvolveram ações bastante distintas, nomeadamente, as Escolas Superiores de Educação (ESE) de Coimbra e de Portalegre, a Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve, da Escola Superior de Educadores de Infância (ESEI) Maria Ulrich, de Lisboa, a Associação de Professores para a Educação Intercultural, a Escola Tecnológica, Profissional e Artística do Vale do Minho e os Centros de Formação de Professores de Sintra, Barreiro/Moita, Prof. João Soares (Lisboa) e o próprio EDU-

FOR. No texto apresentado por Ana Teresa Nascimento e Inês d'Orey podemos conhecer os diferentes níveis de execução desta primeira etapa do projeto.

## Estrutura

Este caderno de apoio à formação está organizado em duas partes distintas, mas complementares. Ao primeiro demos o título de **Práticas reflexivas de formação-ação**. Nele se apresentam, de forma intensamente vivida, práticas pedagógicas desenvolvidas em três comunidades de níveis educativos diferenciados.

Susana Gonçalves, docente da ESE de Coimbra, colaborou nas duas fases do projeto *Aprender e Cooperar na Diversidade*. Mas é essencialmente a sua experiência enquanto facilitadora de duas oficinas de formação em que participaram estudantes de cursos de formação de professores e animadores socioeducativos, que nos é descrita no texto *“Aprender e Cooperar na Diversidade”*: *Relato de uma Experiência Pessoal*.

No texto *Aprender com a diversidade – partilhar experiências e entrelaçar redes*, Ana Teresa Nascimento e Inês d'Orey, da ESEI Maria Ulrich, falam-nos do desenvolvimento de uma estratégia de formação, inerente ao Projeto Educativo da instituição, centrada na articulação de recursos e na construção de redes com a sua própria comunidade educativa. Numa abordagem vivida, partilham connosco as narrativas de um percurso em que se procuraram estreitar relações com cinco instituições cooperantes.

Adelaide Brito, Alexandra Costa e Paulo Vicente, professores no Agrupamento de Escolas Professor Lindley Cintra, apresentam-nos algumas práticas e reflexões relativas à oficina de formação “Ambientes Colaborativos na Escola: Aprender com a Diversidade”, realizada na Escola Básica 2,3 daquele agrupamento de escolas, com o apoio do centro de formação Prof. João Soares mas orientada e coordenada pelas lideranças da escola que participaram na formação em *b-learning*. No texto *Novos Rumos! “Um desafio à criatividade dos professores...”*, são-nos relatados diversos momentos deste processo de formação, centrado na escola, baseado no questionamento reflexivo em colaboração, e no alargamento de uma comunidade de partilha e de aprendizagem, com os colegas.

Neste conjunto de práticas de formação-ação, selecionámos três exemplos de *oficinas de formação* para o que denominámos **Propostas de formação**. Três desafios a serem naturalmente adaptados a cada realidade, momento e contexto, e experimentados por equipas de professores e outros agentes das comunidades educativas.

A primeira proposta, *Cooperação e Aprendizagem*, foi baseada na obra “Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural”, de Isabel Cochito (2004). Nesta oficina de formação aborda-se a importância de ultrapassar preconceitos, transformando as oportunidades de encontro com o outro/diferente, num processo de interação cultural positiva e aprendendo a olhar a heterogeneidade como uma oportunidade. Através da construção de uma atitude de questionamento reflexivo sobre as próprias práticas, vão-se criando condições de experimentação para o desenvolvimento de ambientes de cooperação e de novas formas de organização do trabalho em sala de aula e na escola. Introduzindo na rotina escolar espaços e tempos destinados à reflexão conjunta, a participação de todos os envolvidos no processo educativo aumenta, promovendo a corresponsabilização.

A oficina de formação *Aprender com a Diversidade* foi baseada no material de formação com o mesmo nome: *Um Guia para o Desenvolvimento da Escola* (2004), fruto do projeto Promoção de Educação Inclusiva (Instituto de Inovação Educacional, 1999-2002), o qual sugere que as práticas inclusivas podem ser concretizadas mais eficazmente em contextos em que professores e seus parceiros na área educacional são capazes de gerir a mudança de modo a fa-



cilitar o estabelecimento de um ambiente de apoio, colaboração e investigação na escola. A metodologia adotada propõe uma série de abordagens de características isomórficas, isto é, ao encorajarem o envolvimento real dos participantes em atividades de aprendizagem, permitem a concretização de novas abordagens de aprendizagem em sala de aula e na escola e a reflexão sistemática sobre esses processos, ao mesmo tempo que possibilitam a construção cooperativa de conhecimento.

Em 2010, a equipa do ACIDI responsável pelo projecto lançou um novo desafio: uma oficina de formação em formato *b-learning*, designada *Aprender e Cooperar na Diversidade – Liderança e Colaboração na Comunidade Educativa*, destinada às lideranças formais e informais das comunidades educativas envolvidas, cuja proposta constitui uma síntese das duas anteriores, acrescentando-se a dimensão fundamental do *e-learning*.

Participaram neste processo formativo grupos de seis escolas/agrupamentos de escolas de várias zonas do país, professores e outros profissionais, motivados a, presencialmente e através de interação em rede, desenvolver competências de inovação ao nível das políticas, culturas e práticas da escola e experimentar novas formas de liderança e de organização do trabalho, ao nível da escola e da sala de aula. Para além de três momentos presenciais conjuntos (25 horas, no total), que incluíram oportunidades para praticar em colaboração, sessões práticas para reflexão e demonstração das abordagens em experimentação, e sessões de planeamento, o processo de formação-ação envolveu igualmente 25 horas de trabalho autónomo, através da plataforma *e-learning*, suportada pelo Centro de Formação EDUFOR.

Plataforma, contributos individuais, ambiente de partilha, troca de ideias, recursos e soluções foram uma constante. No primeiro seminário, os diferentes conteúdos da oficina foram abordados experiencialmente e os grupos-escola foram encorajados a desenvolver um plano de ação destinado a introduzir uma pequena mudança na respectiva escola/agrupamento. As interações subsequentes tiveram como base os processos de implementação e reflexão dessas pequenas práticas, à luz dos focos já introduzidos.

O grupo de facilitadores constituiu-se como uma comunidade de prática, a partir do encontro entre formadores de diferentes instituições que participaram na primeira etapa do projecto e também especialistas nas questões da facilitação de comunidades de prática dispersas, trazendo ao grupo de formação uma diversidade de competências e áreas de saber, bem como um ambiente de informalidade, característico da paixão de aprender em conjunto, que acabou por modelar este estilo de aprendizagem no grupo, como o testemunha Susana Gonçalves:

*Pese embora a ideia de base do curso, que era trabalhar lideranças fortes nas escolas, através da cooperação, do envolvimento e das pequenas práticas, o que se verificou foi o nascimento de uma verdadeira comunidade de prática. Grupos de pessoas que partilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e que aprendem a fazer melhor por via da sua interação regular – eis a definição de comunidade de prática de Etienne Wenger (2006). Seguindo este autor, podemos dizer que uma comunidade de prática se caracteriza pela combinação e desenvolvimento de três elementos: o domínio (tema de interesse comum e zona de competência, partilhado pelos membros da comunidade), a comunidade (ou seja, a criação de uma rede de relacionamentos e aprendizagens derivados da associação em actividades, debates e partilha de informação) e a prática partilhada (os membros da comunidade além de partilharem um interesse são também praticantes, no sentido em que também partilham reportórios de recursos que são utilizados na sua prática – experiências, histórias, procedimentos, soluções, instrumentos). As actividades por meio das quais as comunidades de prática se organizam são tão diversas como resolver problemas comuns, trocar informações e experiências, gerar sinergias, debater ideias, gerar conhecimento, gerir e partilhar recursos, discutir projetos e desenvolvimento de iniciativas. Todos estes ingredientes floresceram no projeto.*



*Só por isso, já teria valido a pena. Estabeleceu-se uma rede, há um ponto de encontro (numa plataforma virtual, num espaço Facebook e ainda ao vivo, em reuniões informais já iniciadas) e isto, estou certa, é uma boa prática, de que se esperam muito mais flores e frutos.*

## Reflexões da experiência na plataforma

“Sinto-me hoje mais motivado e com mais competências para diversificar estratégias con-  
ducentes a um ensino mais inclusivo.” Paulo /L. Cintra (20.3.2011)

“A participação nesta ação de formação obrigou-me a refletir sobre a minha prática letiva  
em sala de aula, levando-me cada vez mais a ser um motivador desta e dar espaço aos alunos  
para serem os verdadeiros atores. Cada vez mais o EU se transforma no NÓS.” João/IPSS E.S.V.  
Paulo (4.2.2011)

“A mudança de paradigmas tem vindo a alterar-se. Nomeadamente: a escola/ eles vs. a  
escola/nós. (...) Gosto de imaginar que os pequenos contributos de todos permitiram esta  
mudança de paradigmas. A escola era uma entidade fechada. (...). No entanto, à medida que  
fomos “abrindo” as portas e promovendo situações em que todos eram convidados a colaborar,  
e certificando-nos que as situações eram simples, abertas e passíveis de ter sucesso (...), permi-  
tiu uma progressiva mudança de paradigmas. Creio que os pais sentem mais segurança fazendo  
sugestões, sentem que são ouvidos, sentem que a escola é um lugar mais belo, seguro e estimu-  
lante para os seus filhos. Imagino que para os professores que trabalham sempre numa escola  
fechada estas mudanças sejam mais penosas, mas não impossíveis.” Ana/A. Castro  
(18.4.2011)


“Hoje posso trabalhar para uma mudança de linguagem, para a superação de barreiras à  
aprendizagem dos nossos alunos e não apenas cruzar os braços e limitar-me a dizer: “Coitado,  
ele tem um problema!”. Rosário F./E.S.P. Alexandrino (4.2.2011)

“O desejo de levar os que me rodeiam na escola a uma prática de reflexão sobre os seus/  
nossos métodos de ensino e de aprendizagem está agora muito mais presente na minha vida  
profissional. Lido com pessoas e estas são aquilo que são, por isso esta é uma tarefa que não se  
faz no imediato. É preciso respeitá-las na sua individualidade, dar-lhes o tempo necessário para  
que entendam o quanto pode ser positiva a disposição de estar aberto à mudança e à perspec-  
tiva de um trabalho na escola em que todos agem em função do outro e com o outro.”

“Afinal, não são só os alunos os aprendentes; eles só conseguem efetivamente aprender se  
NÓS também nos colocarmos nesse patamar.” Rosário V./ E.S.P. Alexandrino (1.2011)

TERESA VITORINO e ISABEL PAES



The background is a watercolor illustration. It features a large, dark purple spiral on the left side, set against a lighter purple background. At the top, there is a sun-like shape with a yellow center and a purple outline. The overall style is artistic and textured.

# Práticas Reflexivas de Formação-Ação



# Aprender e cooperar na diversidade

## Relato de uma experiência pessoal

SUSANA GONÇALVES

*Instituto Politécnico de Coimbra / Escola Superior de Educação*

A Escola Superior de Educação de Coimbra (ESEC) foi uma das várias instituições e escolas de ensino superior que colaboraram no projeto “Aprender e Cooperar na Diversidade”, coordenado pelo Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI, IP). No caso da ESEC esta *joint venture* começou há vários anos, com a realização de *workshops* do ACIDI na ESEC, que anualmente fui organizando. Depois, no ano letivo de 2008-2009, a ESEC foi convidada a participar no projeto, com a realização de duas oficinas de formação “Cooperar na Diversidade”, de 25 horas cada, na qual fui facilitadora e onde participaram estudantes de cursos de formação de professores e animação socioeducativa. A colaboração interinstitucional manteve-se até 2011, tendo eu tido o privilégio de participar nos projetos desde início e de continuar a participar, a título pessoal, na Oficina *b-learning* “Aprender e Cooperar na Diversidade” que decorreu em 2010 e 2011. Pretendo com este texto apresentar uma visão pessoal e reflexiva sobre o projeto e as suas mais-valias.

### Pontos de partida e metas na condução da prática docente<sup>2</sup>

A ESEC tem vindo, desde há mais de uma década, a integrar a educação multi e intercultural e para a cidadania como temas com lugar próprio nos currículos de formação de professores, educadores e animadores socioeducativos. O assunto já foi abordado com muitas centenas de estudantes. Estou envolvida nessa demanda desde meados dos anos noventa.

Diz-me a experiência que, na maioria dos casos, os estudantes (mesmo os que estão em cursos de formação contínua de professores, alguns já muito experientes no ensino) são confrontados com o assunto pela primeira vez. A situação está a alterar-se ligeiramente, mas ainda assim os jovens continuam a leste das dimensões humanas e sociais que as diversidades comportam e os mais maduros, os professores em exercício, quando revelam alguma experiência e reflexão sobre o assunto estão frequentemente ancorados em ações formativas breves e na sua intuição e espírito inovador. Portugal não é ainda um país acordado para a sua própria natureza multicultural e diversa.

---

<sup>2</sup> Esta secção do artigo é parcialmente adaptado de anteriores obras da autora – capítulos de livros: Gonçalves, S. (2003). “Multiculturalism and multicultural education: Challenges in teacher training”, In V. Smeal, H. Gray, and C. A. Lewis (Eds.), *Together we will learn: Ethnic minorities and education*. Brno: Barrister & Principal, pp. 174-180; Gonçalves, S. (2004). “The learning of democracy and cooperative methods in school”. In Gonçalves, S. (Coord). *Value Education European Module*, Coimbra: ESEC, pp. 173-185.



É necessário esforço e intenção para que os cidadãos e profissionais se tornem mais capazes de desenvolver e exercer a cidadania plural. Esta constrói-se. Acredito que a formação de professores é um espaço privilegiado para esse trabalho. Com este facto em mente, a minha prática docente na formação de professores baseia-se sempre em alguns guiões orientadores que gostaria de partilhar aqui.

*Professor: primeiro, pessoa e cidadão.* As qualidades do professor estão associadas às qualidades que ele possua enquanto pessoa; assim, formar professores é também formar um determinado tipo de pessoa e cidadão – este pressuposto implica valorizar e tornar explícita a componente ética que está presente na formação de professores (D’Orey da Cunha, 1996; Patrício, 1995; Valente, 1995; Gonçalves, 2000, 2001a). A formação é uma via para o desenvolvimento psicológico (Thies-Sprinthall, 1984) e moral (Rest, 1986) dos professores. Por isso, esta dimensão ética justifica a reflexão sobre os valores sociais predominantes e sobre os próprios normativos, padrões de comportamento e construções sociais da época, cultura e contextos sociais que nos rodeiam. Deverá contribuir para o desenvolvimento de personalidades autónomas, responsáveis e equilibradas, cujo diretor axiológico se paute por valores democráticos (UNESCO, 1998).

*Questionar é aprender.* De acordo com o modelo de formação de professores orientado para o questionamento crítico (Zeichner, 1983), o sujeito de aprendizagem deve ser formado para questionar o mundo, as práticas, os factos e a sociedade, estimulando o desenvolvimento das capacidades reflexivas e interpretativas. Em sintonia com este modelo, admito que o professor deve problematizar a realidade social, a escola e o seu próprio papel enquanto agente educativo e assumir protagonismo na determinação das necessidades, recursos e finalidades pedagógicas.

*Conhecer-se a si mesmo, ensinar depois.* A formação de professores deve ser um facilitador de comunicação e de conhecimento emocional. Estas duas dimensões estão presentes em toda a atividade do professor e são fundamentais para que se torne competente no domínio da interculturalidade (Noel, 1995). Uma educação emocional que nos ajude a conhecermos as nossas emoções e sentimentos, a distinguirmos as suas origens e os motivos pelos quais são sentidas como boas ou más, favorecendo a autoconsciência e a inteligência emocional (Goleman, 1995). Dominar o mundo dos sentimentos, afetos e emoções próprias é um primeiro filtro (no espaço da comunicação não verbal) para estabelecermos relacionamentos empáticos, para nos tornarmos dialogantes e recetivos ao outro. A empatia, embora nasça da autoconsciência, situa-se no campo da heteroconsciência e é um bom predictor do comportamento pró-social (Goleman, 1995; Hoffman, 1991; Puig Rovira e Martín Garcia, 1998). Se não formos capazes de empatia – a capacidade de perceber o ponto de vista e as emoções alheias – são impossíveis a solidariedade, a tolerância, a justiça.

Para que um professor possa gerar oportunidades de aprendizagem neste domínio, tema cada vez mais defendido como uma base transversal ao currículo desde os primeiros níveis de ensino (Elias *et al.*, 1997), ele deve, obviamente, estar preparado para lidar não apenas com os seus próprios sentimentos e emoções, como igualmente com os das crianças e suas famílias. Deve também ser capaz de destrinçar os reflexos culturais na expressão das emoções e sentimentos, ganhando literacia cultural também neste domínio para poder compreender o impacto dos filtros culturais no comportamento emocional da criança (lembramos como podem ser condicionantes estes filtros, como denotam frases comuns como “um homem não chora”).



*Alternância entre teorias aplicáveis e práticas reflexivas.* Defendo uma metodologia de ensino e aprendizagem que privilegie a alternância entre práticas reflexivas e a dimensão, tradicionalmente mais valorizada, da teoria e enquadramento disciplinar (Gonçalves, 2000). Na formação de professores estas metodologias são importantes sobretudo na abordagem de conteúdos de natureza axiológica, moral e sócio-política, e no desenvolvimento de valores e atitudes.

*Aprender com prazer: experiência de fluxo.* A formação deve proporcionar experiências gratificantes e partir daí para a teorização da experiência e dos fenómenos sociais. A teoria cumpre melhor o seu papel se se suportar em vivências estimulantes e significativas do que se for apresentada no vazio das abstrações. E deve ser desafiadora e estimulante como um puzzle ou um mistério a desbravar. Situo-me aqui na linha de Csikszentmihalyi (1990, 1993), segundo o qual a aprendizagem ocorre de forma mais intensa, provável e duradoura nas situações em que o aprendiz se sente desafiado, dada a natureza da tarefa, a testar as suas capacidades e a puxar por elas. Nos momentos de fluxo, dilui-se o tempo e o espaço, o aprendiz perde a noção do lugar onde está e do tempo que passa dado o seu envolvimento psíquico total com a tarefa de aprendizagem. Jogos pedagógicos, projetos, situações de debate e discussão, equipas cooperativas de resolução de problemas, estudos de caso, análise de filmes, imagens e textos são tudo boas estratégias para proporcionar estas experiências de fluxo psíquico. Este tipo de atividades de aprendizagem permite ao estudante equacionar esquemas ativos de análise da realidade social e estimulam a progressão dos seus raciocínios, conhecimentos, aptidões e atitudes.

*Aprender com sentido.* Os estudantes do ensino superior são adultos e jovens adultos. A sua formação e modos de os ensinar devem atender à especificidade da aprendizagem no adulto. É sabido que o adulto aprende melhor quando a aprendizagem se baseia nos seguintes princípios: ser centrada em problemas, ser baseada na experiência do aprendiz, ser significativa, ser autodirigida (o estudante deve poder definir os seus objetivos de aprendizagem e pesquisa), ser refletida (oportunidades para análise do que é e como é aprendido) e receber feedback sobre o progresso (cf. Gibb, 1967; Knowles, 1980). Estes princípios devem estar presentes na organização das atividades de aprendizagens. Compete ao docente identificar as atividades mais fortes para promover a aprendizagem ativa e profunda. Esse é o melhor serviço que pode prestar ao estudante. Não tanto expor a sua sabedoria e servir de exemplo de conhecimento enciclopédico, antes gerar a dúvida, a inquietação, o discernimento e a curiosidade epistémica. *Fazê-los pensar*, é um lema poderoso para qualquer professor e reconhecido por qualquer aluno, mesmo os mais conformistas e acríticos.

*Aprender com os outros.* Por fim, porque a aprendizagem (como toda a vida) perde sentido no vazio social, é necessário facilitá-la no contexto do grupo, da comunicação, da interação social. Pela sua importância no contexto do projeto sobre o qual quero refletir neste texto, desenvolverei este tópico com maior detalhe na secção seguinte.

## Cooperar na diversidade?

A pedagogia cooperativa favorece a aprendizagem da democracia e dos seus valores. Perrotti (1997) afirma que “o espírito da escola exprime-se pela qualidade das relações interpessoais, pela transmissão implícita ou explícita de atitudes e valores” (1997: 57). Se quisermos que estes valores sejam valores democráticos (como a justiça, a liberdade, a participação ou a tole-



rância), devemos começar por questionar os métodos, a forma de gerir a sala de aula e estruturar as tarefas de aprendizagem, o relacionamento pedagógico e as formas de partilha de poder na sala de aula.

De acordo com Ramos (1997) a participação democrática é o instrumento que torna possível viver e aprender a cooperação. Isso implica relações mais horizontais do que as que se verificavam nas relações de poder e autoritarismo da escola tradicional.

Infelizmente, a competição ainda predomina em muitas escolas contemporâneas. Muitos professores promovem padrões de interação entre os alunos competitivos, explicitamente e através da poderosa linguagem simbólica do currículo oculto. Estes professores resistem à mudança que as pedagogias baseadas na cooperação e na participação implicam, por incapacidade de partilhar o poder que lhes confere a sua posição social (cf. Truchot, 1996) ou simplesmente por insegurança. As atitudes dos professores que adotam uma abordagem mais participativa e cooperativa estão frequentemente associadas a uma intenção explícita de valorizar o aluno, as suas capacidades e mais-valias culturais, e fazem-no através de currículos estimulantes e de atividades pessoal e culturalmente significativas, de métodos cooperativos e de estratégias que reforçam a identidade do aluno e promovem o seu potencial de aprendizagem por meio da ação e da cooperação.

Estes professores assumem o trabalho cooperativo/ colaborativo como uma fonte de enriquecimento pessoal e facilita a aceitação e valorização da diversidade.

A cooperação é uma ação ou conjunto de ações que se realizam em conjunto com os outros, implicando partilhar a responsabilidade por atingir um objetivo comum (Ramos, 1997; Uzelac, 1997; Tinzmann *et al.*, 1990). Uma vez que pressupõe um benefício comum, na cooperação tem que existir reciprocidade para que um ato se considere cooperativo e não uma mera ajuda. Na cooperação cada um alcança os seus objetivos se, e apenas se, os demais alcançarem também os seus. Se entendermos uma pessoa cooperativa como aquela que tem competências sociais adequadas e é capaz de colaborar com os outros, sem abdicar dos seus próprios pontos de vista, apercebemo-nos que a cooperação não se confunde com passividade ou falta de recursos para defender as próprias ideias, nem significa ceder totalmente às exigências dos outros.

São inúmeras as vantagens dos métodos que se baseiam na cooperação/colaboração entre os estudantes (cf. Batelaan, 1994; Johnson & Johnson, 1997; Ramos, 1997) – a interação cooperativa:

- apoia-se nas atitudes, ações e experiências pessoais, o que fomenta o uso das aptidões e conhecimentos específicos e suporta toda a aprendizagem efetiva;
- tem um efeito considerável no desenvolvimento da motivação intrínseca, das expectativas de êxito, da curiosidade epistémica alta, dos compromissos com a aprendizagem e da persistência elevada nas tarefas; promove a satisfação individual, a eficácia no trabalho;
- favorece uma valoração positiva dos outros, o respeito e a tolerância, estimula uma interdependência positiva e permite desenvolver a coesão e a solidariedade entre os membros do grupo e um melhor relacionamento interpessoal entre os alunos; estimula a comunicação, atitudes de escuta, capacidades de expressão, troca de ideias, negociação;
- promove mais a autonomia e a eficácia pessoal, do ponto de vista do rendimento escolar, tem melhores resultados do que os métodos individualistas ou competitivos;
- reduz preconceitos, familiariza com os procedimentos democráticos, permite experimentar a interdependência, a coesão e os laços de amizade no grupo e encorajar o desenvolvimento de relações sociais ao mesmo tempo que desenvolve o sentido de responsabilidade pessoal;



- caracteriza-se por uma interdependência positiva, resultante do facto de que os alunos trabalham em conjunto, em equipa, para alcançarem objetivos comuns. O objetivo comum é aceite por todos e o resultado é recompensador para todos.

Estas são razões mais do que fortes para estruturar tarefas de aprendizagem não tradicionais, nem individualistas nem competitivas.

Esclarecidos os princípios orientadores das minhas práticas docentes é tempo de dizer como foi que os projetos do ACIDI vieram catalisar as minhas práticas docentes e o que aprendi com essa experiência de colaboração entre registos de educação formal e não formal, ensino superior e instituições da sociedade civil, autonomia de cátedra e salutar partilha.

## Jovens estudantes abrem os olhos ao mundo da diversidade

Aprender e cooperar na diversidade. O tema é aliciante e a adesão fácil dos estudantes é espontânea. A sua colocação em prática é bem mais difícil do que se antecipa. O sistema educativo português não tem sido propriamente bem-aventurado no ensino da cooperação. As experiências de aprendizagem formal na escola levam uma boa parte dos estudantes a sujeitarem-se à competição por notas e ao reconhecimento externo. No ensino superior a evidência dessa atitude é confrangedora. Muitos estudantes trabalham mal em grupo, convencidos de que só o resultado (a nota) conta. Muitos associam-se aos mais *certinhos e disciplinados* na mira do resultado; uns quantos encostam-se à sombra do trabalho do colega; alguns não chegam a saborear o prazer do debate, da partilha, da troca de opinião, da construção letiva da obra.

A participação numa oficina que toma como pressuposto a aprendizagem cooperativa e o trabalho em colaboração é por isso um verdadeiro desafio. Quis ensinar-lhes isto logo na primeira sessão. Quis que aprendessem o que significa, de facto, colaborar. Alguns exercícios iniciais, como a Frase Surpreendente (ver caixa), que são, além de instrutivos, muito divertidos, revelam muito bem o segredo da lição.

A partir daqui, estando o conceito sabido, falta pôr em prática. Toda a oficina se construiu em cooperação e aprendizagem ativa. Os estudantes foram envolvidos em inúmeras atividades de aprendizagem que requeriam a cooperação, a atenção ao outro, a negociação, a gestão de conflitos, a liderança e a capacidade de trabalho em grupo. O papel do formador, assumido como facilitador de aprendizagens, esbateu-se durante as atividades de aprendizagem e emergiram novos facilitadores entre os estudantes e também entre alguns convidados que trouxemos à sala.

Numa das sessões estiveram com o grupo uma professora de música de nacionalidade bielorrussa e russa e um professor de inglês de nacionalidade norte-americana. Foram apresentados elementos da história dos regimes, tendo como centro de interesse a guerra-fria, a queda do muro de Berlim e as implicações destes acontecimentos para a comunicação entre culturas e o conhecimento entre os povos. O debate permitiu comparar os povos e fazer perceber que as características fundamentais das culturas estão presentes em todos. Compararam-se e distinguiram-se hábitos e comportamentos em várias situações, o que nos permitiu aprender sobre diferenças e semelhanças culturais e ideológicas. Essa sessão acabou connosco a cantar e dançar a canção tradicional russa *Kalinka* e a degustar *Kvas* e *baranki* (respetivamente bebida e bolos tradicionais russos).

Uma das oficinas, tendo prevista uma sessão no dia mundial da criança, contou com uma manhã onde participaram crianças e professoras de uma escola de Coimbra e foram dinamizadas atividades lúdicas concebidas e preparadas pelos estudantes, organizados em grupos interdependentes.

## *A Frase Surpreendente*

Retirado de *Surprising Sentence (Telephone Game)* (Play for Performance, August 2001) (www.thiagi.com)

- **Desafio:** Elaborar uma frase longa que contenha desenvolvimentos e finais surpreendente
- **Objetivo** – Explorar as exigências, requisitos e resultados de uma verdadeira colaboração.
- **Duração** – 10 -15 min.
- **Recursos** – telefone, papel e lápis
- **Procure um amigo.** Telefone ao seu amigo e convide-o para jogar consigo um jogo divertido. Espere que ele procure papel e lápis.
- **Explique o procedimento.** Diga ao seu amigo que se trata de um desafio: criar a frase mais longa do mundo. Você e o seu amigo irão, à vez, dar duas ou três palavras e com elas construir em colaboração uma frase comprida e significativa. Ambos devem escrever aquilo que vai sendo dito, de forma a manterem um registo final da frase que foi criada por ambos.
- **Jogue o jogo.** Convide o seu amigo para lançar as primeiras palavras da frase. Depois acrescente as suas. À vez, joguem e registem o que é dito por ambos.
- **Conclua a atividade.** Pare a atividade passados 5 minutos ou quando já foi escrita uma página. Junto com o seu amigo, leia a frase e divirtam-se com uma boa gargalhada.

Esta atividade demonstra os aspetos chave da verdadeira colaboração:

1. Não há agenda oculta.
2. Ninguém domina a atividade. Fazem-na à vez.
3. O foco não está no resultado, mas no processo.
4. O produto final pertence a ambos. É impossível saber quem contribuiu mais.
5. Ambos têm igual estatuto.
6. Cada pessoa traz para esta atividade as suas percepções e experiências únicas.
7. Cada um constrói com base no que o outro ofereceu.
8. Você escuta ativamente. Tem que estar consciente daquilo que está a acontecer em cada momento.
9. Você é espontâneo. Se começa a planear antecipadamente, a atividade já não flui suavemente.
10. O produto final é inesperado, surpreendente e delicioso.
11. Uma abordagem lúdica resulta em você e o seu parceiro alcançarem um estado de fluxo no qual cada um sente que consegue ler a mente do outro.

Houve uma sessão onde a cooperação e a criatividade estiveram de braço dado. Os estudantes dedicaram-se à construção cooperativa de uma história infantil (*ver caixa*). A atividade mobilizou o conhecimento prévio, recursos intelectuais e criatividade dos estudantes e o resultado final, interessantíssimo, demonstrou que em inúmeras situações, a qualidade daquilo que produzimos depende do grupo e das sinergias que estabelecemos entre nós. A tarefa foi estruturada para evidenciar essa conclusão e os estudantes perceberam-na claramente, como indicaram os seus comentários e a satisfação coletiva que se evidenciava à medida que as criações dos pequenos grupos eram expostas em plenário.



*História Patchwork:**Análise, Desconstrução e Reconstrução de Histórias Infantis*

- **Desafio:** construir uma história coletiva em registo cadáver esquisito
- **Objetivo** – Explorar as exigências, requisitos e resultados de uma verdadeira colaboração.
- **Duração** – cerca de 2 horas (em função grupo e aprofundamento que se pretenda)
- **Recursos** – livros de literatura infantil (temático ou não), papel e lápis
- **Procedimento.**
  - **Atividade a pares** (aprox. 30 min.)
    - Distribuição de um livro a cada par e leitura silenciosa da história infantil
    - Análise conjunta da história (contexto, personagens, enredo, dilemas, mensagem explícita e implícita, etc.).
  - **Formação de grupos de 4 (juntam os pares dois a dois)** (aprox. 20 min)
    - Resenha da história e exposição das análises dos livros
    - Comparação das duas histórias lidas
  - **Criatividade em cooperação** (aprox. 30 min)
    - *Brainstorming* e produção: criação de uma história única a partir das duas histórias anteriores.
    - Aperfeiçoamento e redação da história: criação de uma história única a partir das duas histórias anteriores.
  - **Plenário** (aprox. 40 min)
    - Partilha das histórias escritas em cooperação em grande grupo.
    - Debate sobre a atividade realizada.
    - Conclusões – esta atividade permite analisar os componentes da cooperação e seus efeitos sobre a criatividade, inovação e pedagogia. Os participantes percebem que o segredo do sucesso (quase garantido!) em atividades deste tipo é a verdadeira cooperação e o prazer da tarefa. É importante discutir-se as implicações para a atividade dos professores e identificar formas como esta atividade se pode adaptar para a sala de aula, com crianças e dar espaço para que surjam propostas de atividades idênticas que cumpram os mesmos objetivos.

Os exemplos que aqui deixo penso que serão suficientes para que, neste momento, já se possa ter clara a forma como os pressupostos teóricos foram aplicados nestas oficinas e também para que uma conclusão já possa ser enunciada: é possível e fácil promover a aprendizagem em grupo, em situações estimulantes e desafiadoras, e em cooperação. Usaram-se jogos pedagógicos, recursos multimédia, dinâmicas de grupo e muito debate para promover e evidenciar a aprendizagem.

Estas sessões foram sempre trabalhadas num registo de Educação Intercultural e tiveram sempre presente o facto de que os estudantes estavam a ser preparados para serem futuros professores (ou animadores socioeducativos, num dos casos) e que iriam trabalhar com crianças e escolas ou comunidades muito provavelmente multiculturais. A diversidade foi, por isso, o conceito recorrente em todas as sessões e o cimento conceptual usado para dar coerência às diferentes atividades, metodologias e debates trazidos à cena. Trabalharam-se temas como o



choque cultural, a identidade e a imagem do Outro, a sensibilidade e a comunicação através das fronteiras culturais. As oficinas não se esgotaram na ação formativa. Foram o mote para se dar início a um outro projeto já em pleno desenvolvimento na ESEC: Mundiverso.

## Projeto Mundiverso: ramificações, flores e frutos do projeto

O projeto Mundiverso foi concebido para funcionar em quatro fases, a saber:

- 1.<sup>a</sup> Fase – Aquisição de filmes e literatura do mundo (sobretudo romances e contos) e criação de um centro de recursos de cinema e literatura criado na ESEC, em associação com a sua biblioteca (CDI – Centro de Documentação e Informação).
- 2.<sup>a</sup> Fase – Elaboração de um *site/blog* com fichas de leitura dos filmes e livros – estas fichas seguem um guião e são elaboradas por estudantes de vários cursos de licenciatura e mestrado da ESEC.
- 3.<sup>a</sup> Fase – Organização de uma comunidade de leitores, tomando por base o centro de recursos Mundiverso e ciclos de cinema temáticos, onde os filmes serão comentados por pessoas convidadas para o efeito.
- 4.<sup>a</sup> Fase – Manutenção (*site/blog*, novas aquisições, comunidade de leitores e ciclos de cinema).

Estamos atualmente a meio da 2.<sup>a</sup> fase, tendo já vários livros sido lidos por estudantes, que, no âmbito de várias unidades curriculares os analisaram, tendo elaborado fichas que irão ser colocadas *online* no *site/blog* (em construção). Para além de 11 livros técnicos de apoio, foram adquiridos 39 filmes e 43 livros, de que damos exemplo no quadro abaixo.

Os filmes procuram contrariar a tendência de escolha de filmes hollywoodescos e das grandes produtoras norte-americanas e privilegiam visões de outras culturas e povos. A título de exemplo, eis alguns dos filmes integrados nesta crescente coleção:

Filme	Autor	Editora   Referências
As tartarugas também voam	Bahman Ghobadi	2006, França/ Irão/ Iraque
As vidas dos outros	Florian Henckel von Donnersmarck	2006, Alemanha
O buda caiu de vergonha	Hana Makhmalbaf	2007, Irão
Revolta	Ketan Mehta	2004, Índia
O ódio	Mathieu Kassovitz	1995, França
Caramel	Nadine Labaki	2007, Líbano
A arca russa	Aleksandr Sokurov	2002, Rússia
Charulata	Satyajit Ray	1964, Índia
O cavalo de duas pernas	Samira Makhmalbaf	2008, Irão
Valsa para Bashir	Ari Folman	2008, Israel

Os livros são essencialmente livros que se podem encaixar no catálogo da literatura do mundo, como, a título de exemplo:



País	Título	Autor	Editora portuguesa
Albânia	A filha de Agamémnon e O sucessor	Ismail Kadaré	Dom Quixote
Angola	O quase fim do mundo	Pepetela	Dom Quixote
Argentina	Sonho dos Heróis	Bioy Casares	Cavalo de Ferro
Bósnia-Herzegovina	Marlboro Sarajevo	Miljenko Jergović	Cavalo de Ferro
Brasil	Clarissa	Erico Verissimo	Âmbar
Chile	O velho que lia romances de amor	Luis Sepulveda	Porto Editora
Cuba	Carne de cão	Pedro Juan Gutiérrez	Dom Quixote
EUA	O sopro das vozes: textos de índios americanos	Miguel Castro Henriques (Org)	Assírio & Alvim
França	A mulata Solidão	André Schwarz-Bart	Cavalo de Ferro
Índia	O tigre branco	Aravind Adiga	Editorial Presença
Indonésia	A raparia de Java	Pramoedya Ananta Toer	Quetzal
Itália	Mitzváh	Alain Elkann	Cavalo de Ferro
Japão	Adeus Tsugumi	Banana Yoshimoto	Cavalo de Ferro
México	Como água para chocolate	Laura Esquivel	Edições ASA
Roménia	Nas ciganas	Mircea Eliade	Cavalo de Ferro
Rússia	Russendisko	Wladimir Kaminer	Cavalo de Ferro
Sérvia	A ponte sobre o Drina	Ivo Andrić	Cavalo de Ferro
Sudão	Época de migração para norte	Al-Tayyeb Salih	Cavalo de Ferro
Uruguai	Anaconda	Horacio Quiroga	Cavalo de Ferro

Os estudantes estão a construir fichas de leitura para estes e outros livros com base num guião onde o livro é catalogado (Título, Autor, Referência bibliográfica completa, Cota na ESEC, Ano de publicação do original, Editora portuguesa), a sua história tematizada e contextualizada (País, Cultura de referência, Sinopse do livro) o autor identificado (Breve nota biográfica e obra do autor) e onde são dadas referências que podem ser úteis para futuras pesquisas (Sites, Galerias de imagens, Críticas, Impacto e história do livro, Filmes e guiões adaptados da obra); além disso, a ficha contém uma parte de análise literária (Recensão crítica, Análise literária, cultural e intercultural) e espaço para Observações e Comentários do leitor.

Por várias razões, este projeto é inovador e relevante e muito se deve ao ACIDI como força propulsora de iniciativas deste género no âmbito da educação intercultural. Por um lado, a organização de um centro de recursos literários e filmicos veio acrescentar muito a uma biblioteca que tradicionalmente se vocacionava preferencialmente para a literatura e documentação de carácter mais técnico. As obras adquiridas trouxeram mais possibilidades de aprendi-



zagem cultural aos utentes da biblioteca, sendo especialmente relevantes porque, partindo de outros olhares e outras vozes que não as hegemónicas norte-americanas e europeias, favorecem um conhecimento mais alargado de outros mundos, contribuindo para prevenir ideias reducionistas e estereotipadas, preconceitos e evitamentos.

Conhecer o outro é também uma forma de nos conhecermos melhor a nós mesmos, e favorecer uma relação mais pacífica e sustentável entre grupos e povos. Na formação de professores, estas já são só por si razões que bastem para investirmos num projeto desta natureza. Além do mais, nunca é demais insistir no papel educativo da leitura e do cinema de qualidade. Tenho cada vez mais como um princípio insistir na minha forma de “ser professor” que a ciência e técnica só não bastam para formar bons profissionais.

É necessário investir também na formação ética e estética e pensar que antes do profissional está a pessoa. Tal como não se pode ensinar o que não se sabe, também não se pode transmitir o entusiasmo pelo conhecimento se formos ignorantes. O cinema (de qualidade) e a literatura são fontes preciosas de aprendizagem. Esse é um ensinamento que vale a pena para as gerações mais novas, agora menos pacientes para a leitura e menos pacientes para o cinema eventualmente não tão acelerado como os filmes de ação, aventura e *trillers* que passam nos circuitos comerciais.

## Professores imersos em b-learning: nasce uma comunidade de prática

O ACIDI teve a feliz ideia de avançar, no ano de 2010, com um novo projeto, uma Oficina em *b-learning* “Aprender e Cooperar na Diversidade”, com o envolvimento de parte da equipa anterior, destinado a promover aprendizagens no domínio das lideranças de escola. Participaram no projeto vários professores e outros responsáveis de escolas de várias zonas do país, os quais se encontraram em dois seminários e virtualmente através de uma plataforma de *e-learning*. A minha participação nos seminários foi para mim, que era um dos membros do grupo de facilitadores, e julgo que para todo o grupo, um momento de grande impacto e aprendizagem. Uma oportunidade única para participar em momentos de troca de experiências e diálogo extremamente enriquecedores.

Um dos momentos que tive oportunidade de dinamizar resultou numa experiência participada em *role play*, que trouxe a todos novas impressões e ideias sobre o que significa cooperar na diversidade – talvez a competência mais importante para essa demanda seja a empatia, uma base psicológica fundamental no relacionamento com o Outro. A empatia, ou seja, a capacidade de nos colocarmos na perspetiva do outro, faz-nos olhar na mesma direção, perceber o mundo de modo mais próximo, sentir melhor o que se sente quando se é alvo de incompreensão, injustiça ou discriminação. É uma das competências nucleares para se ser um professor eficaz e cuidadoso no domínio das questões éticas e relacionais. Saber ver como o outro fica mais fortalecido se soubermos também ouvir a voz do outro, i.e., se formos capazes de descodificar bem o que escondem as palavras. Alunos ou pais, por exemplo, passam muitas vezes mensagens que não são inteiramente compreendidas pelos professores, quer porque se escondem por detrás do convencional e politicamente correto, quer porque as linguagens usadas são outras, quer porque parte da mensagem se expressa não por palavras mas por silêncios e gestos plenos de significado.

Ouviremos melhor a voz do Outro se tivermos oportunidade, mesmo que seja numa simulação, ocupar o lugar do outro, encarnar o seu papel e falar pela sua voz? Creio que sim. Enquanto jogo pedagógico, o *role play* pode ajudar nessa missão de nos descentrarmos e servir como instrumento de desenvolvimento da empatia, básica para a comunicação desempenada e para a cooperação saudável.



Com este pressuposto, desenvolvemos uma atividade que tomou o *role play* como método de análise das realidades de presença nos problemas e conflitos presentes nas escolas. A atividade foi efetuada em plenário no primeiro seminário, logo após as apresentações do grupo. Cada um dos participantes apresentou-se individualmente, tendo-lhe sido pedido que identificasse alguns dos dilemas e problemas com que se confrontava no dia a dia da sua atividade profissional enquanto professor ou líder educativo na sua comunidade escolar. À medida que a palavra rodava, rapidamente se percebeu que os problemas notados e sentidos como problemas envolviam toda a comunidade escolar – alunos, professores, órgãos diretivos e famílias – e tinham pareências interessantes entre as escolas representadas no grupo. No fim das apresentações os participantes foram divididos aleatoriamente em quatro grupos, cada um dos quais iria representar um dos quatro principais grupos envolvidos na comunidade escolar: alunos, pais, professores e conselho executivo. Aproximava-se o *coffee break*. Os grupos dispersaram-se e, na companhia de café e biscoitos, elaboraram uma lista com as principais questões que gostariam (alunos, professores, direção, pais) de ver respondidas por cada um dos outros grupos.

No regresso à sala esperava-os uma assembleia destinada a analisar os problemas da escola, as mágoas e queixas de uns face aos outros, as formas de distribuição do poder e os mecanismos de produção de (in)justiça. Com os grupos sentados face a face, em quadrado, a assembleia começou. No meu papel de moderadora, fui distribuindo a palavra e deixando o debate fluir, ‘congelando o grupo’ em momentos-chave para sugerir reflexões específicas, desocultar mensagens subliminares nos discursos ou enfatizar alguma ideia forte e de novo devolver a palavra ao grupo, agora reforçada com laivos de descentramento, fundamentais para a reflexão. O que os professores disseram enquanto vestiam os seus papéis de alunos ou pais ou a forma como se representaram a si mesmos enquanto professores ou líderes foi um material fortíssimo e recheado de elementos fortes para enformar a reflexão profunda que se seguiu ao longo do seminário. Mecanismos de distribuição do poder, fontes de injustiça, obstáculos à comunicação e mal-entendidos, expectativas incorretas ou goradas, circuitos de informação deficientes, imagens estereotipadas dos grupos uns em relação aos outros, lideranças ineficazes, má gestão e processo de negociação... todas as tensões e dificuldades que estão na base dos problemas das escolas, vistas enquanto comunidades sociais complexas, emergiram. Com este exercício estavam lançadas as bases para o trabalho que se seguiu.

O conjunto de atividades interessantíssimas que foram dinamizadas pelos vários membros do grupo de facilitadores e a adesão, dinamismo e dedicação dos ‘formandos’ foram uma experiência forte e memorável. Estou convencida que tudo o que se conseguiu depois decorreu do ambiente de partilha e do contributo individual de cada um dos quase trinta participantes que estiveram envolvidos. Embora neste grupo fossemos todos profissionais com experiências distintas, o ambiente de partilha que se criou foi algo formidável. As aprendizagens fluíram em todos os sentidos. A troca de ideias, recursos e soluções foi uma constante. Pese embora a ideia de base do curso, que era trabalhar lideranças fortes nas escolas, através da cooperação, do envolvimento e das pequenas práticas, o que se verificou foi o nascimento de uma verdadeira comunidade de prática.

Grupos de pessoas que partilham uma preocupação ou uma paixão por algo que fazem e que aprendem a fazer melhor por via da sua interação regular – eis a definição de comunidade de prática de Etienne Wenger (2006) (“*Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly*”).

Segundo este autor, podemos dizer que uma comunidade de prática se caracteriza pela combinação e desenvolvimento de três elementos: o domínio (tema de interesse comum e zona de competência, partilhado pelos membros da comunidade), a comunidade (ou seja, a criação de uma rede de relacionamentos e aprendizagens derivados da associação em atividades, debates e partilha de informação) e a prática partilhada (os membros da comunidade além de parti-



lharem um interesse são também praticantes, no sentido em que também partilham reportórios de recursos que são utilizados na sua prática – experiências, histórias, procedimentos, soluções, instrumentos). As atividades por meio das quais as comunidades de prática se organizam são tão diversas como resolver problemas comuns, trocar informações e experiências, gerar sinergias, debater ideias, gerar conhecimento, gerir e partilhar recursos, discutir projetos e desenvolvimento de iniciativas.

Todos estes ingredientes floresceram no projeto. Só por isso, já teria valido a pena. Estabeleceu-se uma rede, há um ponto de encontro (numa plataforma virtual, num espaço *Facebook* e ainda ao vivo, em reuniões informais já iniciadas) e isto, estou certa, é uma boa prática, de que se esperam muito mais flores e frutos.

## Aprendizagens pessoais: uma professora desafiada a inovar e a cooperar

Este texto foi escrito como um relato pessoal e informal sobre uma experiência colaborativa que me orgulho. A minha participação no projeto decorreu de competências, enquanto professora do ensino superior empenhada em projetos de educação para a diversidade e o interculturalismo. Penso que tudo o que dei enquanto membro de uma equipa multidisciplinar, participando na planificação conjunta das ações e na dinamização direta de atividades pedagógicas com os estudantes da ESEC e professores de agrupamentos de escolas de várias zonas do país, me foi devolvido em dobro.

É sempre agradável fazer parte de equipas motivadas, onde as competências de uns completam as dos outros e onde os processos de trabalho são estimulantes e os resultados eficazes. Para uma professora do ensino superior, habituada a organizar as atividades letivas em relativo isolamento, isso é ainda mais apreciado. A quebra do registo de trabalho solitário, a partilha de aprendizagens e experiências, a aliança entre educação formal e não formal, a colaboração estreita com uma instituição tão meritória como o ACIDI são oportunidades ímpares que, do ponto de vista pessoal, muito aprecio e reconheço como mais-valias na minha formação pessoal e profissional.

E creio que os frutos deste empreendimento ainda não germinaram todos. Construíu-se uma comunidade de prática, geraram-se empatias e amizades, aprendemos uns com os outros. Os frutos de experiências deste calibre não são frutos de uma estação, são frutos que amadurecem ao longo de toda a vida. Por isso, resta-me agradecer a todos aqueles com quem fiz esta caminhada, estudantes, professores e, muito especialmente à Isabel Paes e aos restantes membros da equipa do projeto “Aprender e Cooperar na Diversidade”.

## Referências Bibliográficas

- BATELAAN, P. (1994). *Rapport du 63e Séminaire européen d'enseignants sur "Education et tolérance dans les groupes multiculturels"* (programme pour la formation continue des enseignants do Conseil de la Coopération Culturelle – Conselho da Europa).
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1990). *Flow. The Psychology of optimal experience*. New York: Harper Perennial.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. (1993). *Novas atitudes mentais*. Lisboa: Círculo de Leitores (Orig.: The evolving self).
- D'OREY DA CUNHA, P. (1996). *Ética e educação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- ELIAS, M. J.; ZINS, J. E.; WEISSBERG, R. P.; FREY, K. S.; GREENBERG, M. T.; HAYNES, N. M.; KESSLER, R.; SCHWAB-STONE, M. E.; SHRIVER, T. P. (1998). *Promoting social and emotional learning*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- GIBB, J. R. (1967). *Manual de dinâmica de grupos*. Buenos Aires: Humanitas.
- GOLEMAN, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Bantam.
- GONÇALVES, S. (2000). “A componente ética da formação de professores: interdisciplinaridade e transversalidade”, *Coletânea de Artigos Científicos*, Coimbra, Instituto Politécnico de Coimbra (in press).



- GONÇALVES, S. (2001a). "Reflexões sobre a educação moral no ensino superior", *Atas do Encontro Internacional Educação para os Direitos Humanos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Comissão Nacional para as Comemorações do 50.º Aniversário da Declaração Universal dos Direitos do Homem e da Década das Nações Unidas para a Educação em Matéria de Direitos Humanos.
- HOFFMAN, M. L. (1991). "Empathy, Social Cognition, and Moral Action", in KURTINES, W. M. e GERWITZ, J. L. (eds.), *Handbook of Moral Behaviour and Development, Vol. 1: Theory*, Hillsdale, New Jersey, Hove and London, Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, pp 275- 302.
- JOHNSON, R. T. e JOHNSON, D. W. (1997). *Cooperative learning*. Disponível em: <http://www.context.org/ICLIB/IC18/Johnson.htm> (consulta de 3/3/2000).
- KNOWLES, M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Noel, J. R. (1995). "Multicultural teacher education: from awareness through emotions to action", *Journal of Teacher Education*, September – October, vol. 46, n.º 4, pp. 267 – 273.
- Patrício, M. F. (1995). "Formação de professores e educação axiológica." *Revista de Educação*, vol. V, n.º 1, Jun., 11 – 20.
- PEROTTI, A. (1997). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, Ministério da Educação.
- PUIG ROVIRA, J. M.; MARTÍN GARCÍA, X. (1998). *La educación moral en la escuela: teoría y práctica*. Barcelona: Edebé.
- RAMOS, R. Y. (1997). "Desde la cooperación en la escuela a la cooperación para el desarrollo", *Mundópolis II Fase. Talleres de educación para el desarrollo; materiales de trabajo*, HEGOA, pp. 57 – 74.
- REST, J. (1986). *Moral development- advances in research and theory*. New York: Praeger.
- THIES-SPRINTHALL (1984). "Promoting the developmental growth of supervising teachers: theory, research programs, and implications", *Journal of Teacher Education*, vol. 35, n.º3, pp. 53- 60.
- TINZMANN, M. B.; JONES, B. F.; FENNIMORE, T. F.; BAKKER, J.; FINE, C.; PIERCE, J. (1990). *What is the collaborative classroom?* NCREL, Oak Brook. Disponível em: [http://www.ncrel.org7skrs/areas/rpl\\_collab.htm](http://www.ncrel.org7skrs/areas/rpl_collab.htm). (consulta de 4/3/2000).
- TROCHOT, V. (1996). *Valeurs démocratiques et finalités éducatives*. Collection Thématique n.º 4. Genève: Centre International de Formation à l'Enseignement des Droits de l'Homme et de la Paix. (CIFEDHOP).
- UNESCO (1998). *World Declaration on Higher Education for the Twenty- First Century: vision and action*: <http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration.htm> – acesso: 21/ 03/ 2000).
- UZELAC, M. (1998). *Za Damire I Nemire: Opening the door to Nonviolence (Peace Education Manual for primary School Children)*. Zagreb: Ngo Mali Korak, Centre for Culture of Peace and Nonviolence.
- VALENTE, M. O. (1995). « A educação, os valores e a formação dos professores". *Revista de Educação*, vol. V, n.º 1, Jun., pp. 21 – 26.
- WENGER, E. (2006). *Communities of practice: brief introduction*. <http://www.ewenger.com> – acesso: 27/02/2011.
- ZEICHNER, K. (1983). "Alternative paradigms of teacher education", *Journal of Teacher Education*. Vol. XXXIV, n.º 3, pp. 3-9.



# Aprender com a diversidade

## Partilhar Experiências e Entrelaçar Redes

ANA TERESA BRITO NASCIMENTO

INÊS D'OREY

*Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich*

*“Trabalhar com nobreza, esperar com sinceridade,  
enternecer-se com o homem – esta é a verdadeira filosofia.”*

Livro do Desassossego, BERNARDO SOARES

(in, Neves da Silva, 2009)

*“Se quisermos que as nossas escolas conheçam um desenvolvimento significativo,  
o mais importante será o tipo de envolvimento e o modo particular  
como os professores trabalham em conjunto, enquanto comunidade.”*

FULLAN e HARGREAVES (2001)

Nas últimas décadas, o conceito de diversidade conquistou uma nova força, engrandecendo o conceito de diferença, que o antecedeu, num salto qualitativo fundamental para a humanidade. De facto, se na contemporaneidade a diversidade é o *padrão vivenciado, concreto* (Laborinho Lúcio, 2009), então importa sublinhar a relevância de querermos, cada vez mais, aprender a “reconhecer no Outro o nosso próprio rosto, não por redução da identidade, mas como projeto de coparticipação, de alteridade.” (Bastos, 2004).

A nobreza intrínseca ao nosso trabalho de formadoras, na dignidade e respeito que tal função nos merece, (pre)enche-nos de responsabilidade e desafios, e apela – tal como nos diz Fernando Pessoa, através da voz do seu heterónimo Bernardo Soares – a que tenhamos esperança sincera no futuro, enternecendo-nos, sempre e a cada dia, com a maravilhosa singularidade que reside em cada um de nós, em cada Pessoa, celebrando a riqueza da nossa diversidade.

Assumimo-nos – enquanto formadoras, profissionais e pessoas – profundamente comprometidas com a construção permanente de uma sociedade inclusiva. O entusiasmo com que planeámos e construímos esta Oficina de Formação, funda-se na crença profunda de que o trabalho colaborativo é uma das grandes forças do desenvolvimento. Este é um pressuposto básico partilhado (Schein, 2004) com a equipa do ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural – que idealizou e desenvolveu, de forma pioneira, o projeto que esteve na base da Oficina de Formação realizada. Encaramos esta parceria entre o ACIDI e várias instituições de formação, como a expressão da necessária articulação entre os organismos e serviços públicos, as entidades formadoras e a sociedade civil que é, cada vez mais, fundamental para que uma ação transformadora, com real impacto na sociedade, ocorra.



Particularmente no que diz respeito à educação, parece-nos fundamental que continuemos, com afinco, a trabalhar colaborativamente, para que se vá operando, cada vez com maior consistência, a transformação que permita ao sistema educativo (re) desenhar-se, de modo a ser progressivamente mais inclusivo. Fullan (in, Caldeira *et al.* 2004) defende, justamente, a importância de existir um sentido comum entre governo, autoridades locais, escola, famílias e comunidade para que tal transformação se possa operar.

Consideramos que foi neste espírito de articulação e procura de um sentido comum de ação, que o ACIDI promoveu o projeto “Aprender e Cooperar na Diversidade”, que tem, justamente, por objetivo “a disseminação dos fundamentos de uma aprendizagem intercultural e inclusiva, através da concretização da formação (Oficinas/módulos) de professores, educadores e outros agentes da comunidade educativa, no sentido de capacitá-los para uma abordagem contextualizada do trabalho com a diversidade, tendo em vista a equidade em educação”.

Para a sua concretização, chamou e agregou nesta ação formativa um espectro alargado de entidades formadoras, oficiais e particulares – Escolas Superiores de Educação, Escolas Tecnológicas, Profissionais e Artísticas, Centros de Formação e Associações<sup>3</sup> – que acompanhou na execução do projeto a três níveis: (1) na promoção e dinamização de reuniões com os responsáveis das instituições de formação parceiras para seguimento e avaliação contínua do projeto, (2) na promoção de seminários de formação dos formadores envolvidos no projeto e (3) facultando manuais e referenciais de formação de suporte às Oficinas de Formação.

Destacamos o Seminário realizado por Mel Ainscow<sup>4</sup>, denominado “Desenvolver sistemas de Educação Inclusivos”, em que, como formadoras de formadores, trabalhamos estratégias de criação de redes, clarificando, fortalecendo e dinamizando o sentido inclusivo da ação pedagógica. As dinâmicas de formação envolveram ativamente todos os participantes, estimulando o trabalho em pequenos grupos e a posterior discussão em grande grupo, potenciando o contributo de todos para o sucesso do projeto. Experimentamos a importância de sermos escutadas fortalecendo a nossa capacidade de querer e saber escutar.

Desta forma, trabalhamos, desde o início da preparação desta formação, com base na complementaridade das nossas perspetivas, o que tornou objetivamente mais eficaz, viva e empolgante a proposta a desenvolver e a sua implementação. Acreditamos que, à semelhança do que deve acontecer nas instituições para a infância, no ensino básico e secundário, também os projetos desenvolvidos no ensino superior ficam profundamente enriquecidos com a possibilidade de colaboração de mais do que um docente num projeto formativo – na sua conceção, implementação, desenvolvimento e avaliação.

Decidimos, assim, realizar na ESEI Maria Ulrich uma primeira Oficina que, à semelhança da estratégia agregadora e disseminadora do ACIDI, fosse uma formação centrada na construção de redes da *nossa* comunidade educativa. O critério para encontrar os nossos destinatários baseou-se na vontade e determinação em estreitar as relações interinstitucionais do contexto geográfico de proximidade da ESEI Maria Ulrich (zona da Estrela, Lapa e Campo de Ourique), promovendo as sinergias necessárias para procurar responder a algumas necessidades formativas desta comunidade com maior conhecimento e eficácia. Esta intencionalidade está intrinsecamente relacionada com o Projeto Edu-

<sup>3</sup> ESE de Coimbra, ESE da Universidade do Algarve, ESE de Portalegre, ESEI Maria Ulrich, Associação de Professores para a Educação Intercultural, Escola Tecnológica, Profissional e Artística do Vale do Minho e Centros de Formação de Sintra, Penalva Azurara, Barreiro, Lumiar e Cascais.

<sup>4</sup> Lisboa, 3 e 4 de julho de 2008.

cativo da ESEI, nomeadamente no que respeita à vontade de assumir, continuamente e de diversas formas, o serviço que presta à comunidade, e com o qual se enriquece, aprende e também se desenvolve.

Deste modo, convidaram-se oito Instituições Cooperantes<sup>5</sup> desta zona geográfica a participar no projeto. Na carta convite explicitaram-se objetivos, metodologia, calendarização e modalidades de participação.

Como objetivos centrais, a Oficina propunha trabalhar os princípios e as práticas de uma pedagogia centrada na valorização da diversidade tendo em vista a Inclusão, procurando ensaiar novas abordagens de gestão da diversidade com os grupos/turmas, na escola e na comunidade educativa, e encorajar a adoção de atitudes e processos de trabalho reflexivo e cooperativo.

Com a duração de 25h presenciais e 25h de trabalho autónomo, a sua metodologia encorajaria o envolvimento dos participantes em atividades de aprendizagem, potenciando a concretização de novas abordagens de aprendizagem e a reflexão sobre esses processos.

Propunha-se uma avaliação contínua, através do registo de reflexões individuais, conduzentes à construção de um diário ou portefólio reflexivo.

A proposta de calendarização das sessões presenciais incluía dois momentos de formação intensiva na ESEI Maria Ulrich – inicial e final – e seis sessões quinzenais, sendo estas realizadas em cada uma das instituições participantes.

Sugeriu-se ainda que cada uma das sessões realizadas nas instituições abrangesse dois momentos: um primeiro em que seriam apresentadas as linhas fundamentais do projeto educativo, e que poderia incluir uma visita ao espaço da Instituição; um segundo tempo em que seriam trabalhados os conteúdos de aprendizagem. Nestas sessões, a ocorrer em cada Instituição, seriam bem-vindos outros elementos da equipa da mesma (Elementos de Gestão da Escola, Educadores, Auxiliares, Psicólogos e outros Parceiros da Comunidade Educativa, tais como membros da Associação de Pais), que quisessem estar presentes.

Deixando ao critério de cada instituição convidada a sua possível participação nesta Oficina, das oito instituições convidadas, cinco aceitaram o convite. Acreditamos que a adesão voluntária, motivada pelo interesse, potencia o envolvimento ativo na aprendizagem e possível modificação de práticas, tornando-as progressivamente mais inclusivas.

Na primeira sessão intensiva (4h) realizada na ESEI, iniciou-se a negociação de um foco de aprofundamento, orientador do trabalho a realizar e em torno do qual se organizaram os conteúdos. Este foco teve por base as expectativas, problemáticas e necessidades de formação identificadas, centradas nas vozes dos educadores participantes, potenciando a oportunidade para que confrontassem pressupostos e crenças subjacentes às suas práticas.

De modo a atingir este propósito, demos início ao trabalho com a apresentação mútua de formandos e formadores – quem somos, o que fazemos, como fazemos, a que aspiramos – e partilhámos as expectativas relativamente a esta Oficina a partir das questões: *O que gostávamos que fosse esta formação? O que gostávamos de levar para casa no final desta formação? Como queremos aprender ao longo desta formação? Como contamos contribuir para esta formação?* Pro-

<sup>5</sup> São Instituições Cooperantes da ESEI Maria Ulrich, aquelas que se constituem como locais de Estágio/Iniciação à Prática Profissional dos seus estudantes.

Faz parte integrante dos protocolos realizados com as instituições de atendimento à infância, promover ações de formação que respondam a reais necessidades pedagógicas, identificadas no terreno, ações estas que se integram no domínio do serviço à comunidade.



curamos, desta forma, implicar ativamente formandos e formadores numa dinâmica de auto e hetero formação. Verificámos que todos esperavam trocar experiências, conhecer outras realidades e outros contextos de trabalho, enriquecer-se pessoal e profissionalmente, aprender novas estratégias, desenvolver saberes, e que alguns equacionavam, logo de início, a hipótese de passarem a trabalhar em rede e de desenvolverem estratégias de trabalho conjuntas para alcançar mudanças desejadas.

Trabalhámos depois – individualmente, em pequenos grupos e em grande grupo – o conceito de inclusão, constatando, mais uma vez, a riqueza da abertura da participação individual num projeto coletivo, como as definições seguintes evidenciam:

Aceita-se as várias diferenças, respeitando o todo de cada um. Aprende-se/partilha-se o saber de cada um com cada um. Molda-se o espaço consoante as necessidades/valores de cada um...

É uma escola onde se aceita a diferença... e a diferença é aceite por todos... “gente miúda e graúda”...

Escola aberta ao outro onde se respeita a riqueza de ser diferente. Todos iguais, todos diferentes. Diálogo entre pais, famílias e escola com a criança no centro. Participação de todos. Essa dádiva e partilha tornará a sociedade mais justa e a escola um lugar de aprendizagens, crescimento – mas de alegria e vida.

Onde cada “indivíduo” tenha a possibilidade de desenvolver todas as suas potencialidades (realizar a sua “essência”, aquilo que o torna “único”, um indivíduo portanto), pois isso seria de uma riqueza imensa para a humanidade no seu todo. Da expressão da diversidade vem a riqueza e a abundância em todos os sentidos. A verdadeira relação é a da complementaridade. Nas atividades concretas dos ritmos da escola, cada família e cada criança deve sentir-se representada, deve sentir empatia e identificar-se, não digo com tudo mas com algumas coisas de forma a ter um papel ativo e participativo principalmente no plano emocional. As famílias devem sentir confiança na escola de forma a poderem atuar com liberdade e criativamente, sem inibições. As crianças com necessidades educativas especiais possibilitam às pessoas que com elas convivem vivenciar qualidades que de outra forma nunca seria possível. Tanto pelo que estas crianças transmitem, mas também pelas qualidades pessoais que os educadores terão de desenvolver ao lidar com estas crianças.

## A escola tem que estar preparada para mudar...

Foi nesta mudança que se centrou toda a nossa discussão seguinte – como então observamos e refletimos, a investigação tem demonstrado, ao analisar os sistemas educativos, que existem, nas escolas, capacidades não utilizadas para responderem aos desafios da mudança (Caldeira *et al.*, 2004). É necessário evitar a perspetiva do deficit que consiste em dizer: “nesta escola há alguma coisa errada com os professores, com a comunidade, com os pais ou com as crianças”. Sabemos que a escola só tem a ganhar com o recurso a apoios externos, MAS ACREDITAMOS QUE O POTENCIAL DE MELHORIA ESTÁ NA ESCOLA, às vezes fragmentado, segmentado, mas presente.

Assim, concordámos que é preciso fortalecer a colaboração no seio da instituição e entre instituições. Este fortalecimento assenta num processo social: reservar tempo para falar sobre a sua prática; trocar ideias; aprender uns com os outros, dentro da escola e entre escolas.

De facto, esta Oficina de formação, “Aprender com a Diversidade”, visa, justamente, apoiar as escolas na criação de contextos apropriados à mudança, segundo uma abordagem sistémica, que o esquema seguinte, elaborado pelo ACIDI, evidencia:





**Figura 1.** Referencial do desenvolvimento, in, *Aprender com a diversidade* (Caldeira *et al.*, 2004)

Com base neste esquema – que se analisou conjuntamente, etapa a etapa – acordou-se o trabalho que cada instituição participante desenvolveria para iniciar o projeto:

**Passo 1** – Trabalhando com um conjunto de colegas ou comunidade escolar mais alargada, debater os “indicadores de inclusão” do *Índex for Inclusion* (Booth *et al.*, 2000). Este inclui um conjunto de indicadores que representam a síntese da investigação realizada em vários países sobre as características gerais das escolas bem sucedidas na tarefa de promover a inclusão de todas as crianças – tanto no que diz respeito a políticas, como a culturas e práticas inclusivas, três dimensões inter-relacionadas da vida escolar – fomentando uma participação e aprendizagem de sucesso.

Ao discutir esses indicadores, deveriam considerá-los e debatê-los a nível geral e, depois, a nível da sua própria escola, identificando quais os seus pontos fortes e quais as áreas na escola que deveriam ser melhoradas.

Combinámos, então, que escolheriam um indicador revelador de sucesso e outro de vulnerabilidade institucional, descrevendo uma situação que exemplificasse cada um dos indicadores escolhidos. Estas situações seriam partilhadas na próxima sessão, onde seria dada continuidade ao trabalho.

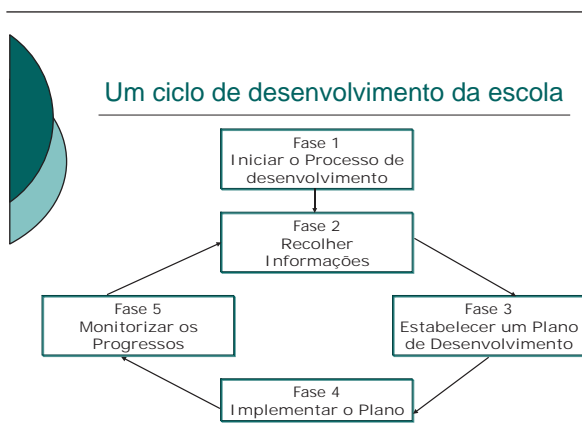
**Passo 2** – Com base nos indicadores escolhidos, poderiam, então, começar a delinear um plano de ação para realizar uma mudança desejada.

Para apoiar este trabalho, fornecemos documentação de apoio – Anexo 6, do Manual “Aprender com a diversidade” (Caldeira *et al.*, 2004) – que segue o esquema seguinte, onde, fase a fase, se projeta um ciclo de desenvolvimento para a escola.

Na segunda sessão de trabalho (com duração de 3h, tal como as restantes), três semanas depois, cada participante relatou o desenvolvimento do trabalho.

As suas narrativas revelaram diferentes escolhas e ritmos na execução das tarefas propostas – umas instituições tinham-se centrado na discussão aprofundada dos indicadores do *Índex*, enquanto outras já apresentaram o seu plano de intervenção elaborado com base neste instrumento; algumas instituições tinham envolvido toda a comunidade educativa na discussão, enquanto outras a centraram na equipa pedagógica. Estes diferentes *compassos* e formas de trabalho foram aceites como naturais, centrando-se o debate no processo inerente a cada instituição envolvida.





**Figura 2.** Um ciclo de desenvolvimento da Escola, in, *Aprender com a diversidade* (Caldeira et al., 2004)

Todas referiram, no entanto, alguns aspetos comuns no percurso, como a necessidade sentida em adequar a linguagem do instrumento – *Index for Inclusion* – à realidade do contexto educativo em creche/jardim de infância, quer ao nível do vocabulário utilizado, quer do conteúdo dos indicadores. A substituição da palavra aluno por criança, ou salas de aula por grupo/sala, são exemplos da adequação do vocabulário; a substituição do item “Os alunos ajudam-se mutuamente” por “as famílias ajudam-se mutuamente” em contexto de creche, ou do item “Os trabalhos de casa contribuem para os processos de aprendizagem de todos os alunos” para “os trabalhos de parceria entre educadores e famílias contribuem para os processos de aprendizagem de todas as crianças”, são exemplos de uma adequação de conteúdo.

Houve ainda a proposta de inclusão de novos indicadores, como “o pessoal educativo é valorizado e sente-se incentivado e motivado para o desenvolvimento de atitudes inclusivas”, destacando a importância do papel da liderança na promoção de uma política, cultura e prática inclusivas.

Na discussão sobre a aplicabilidade destes indicadores à realidade portuguesa, foi referido que alguns educadores manifestam ainda grande desconfiança relativamente à possibilidade de concretização de uma escola inclusiva, por acharem que é demasiado utópica e, nomeadamente, por não existirem apoios para a sua realização.

Esta constatação reconduziu-nos à afirmação de que O POTENCIAL DE MELHORIA ESTÁ NA ESCOLA, e que importa, antes de mais, identificar os seus próprios recursos e potenciá-los, ao invés de colocar “fora da escola” as possíveis soluções para a construção de uma escola inclusiva.

Esta partilha de narrativas de percurso foi particularmente valiosa para fomentar diferentes perspetivas de trabalho, sugeridas a partir de um mesmo racional, pelas diferentes instituições. Foram, desta forma, emergindo pontos de interesse comum e possíveis articulações de recursos interinstitucionais, que, assim, materializavam um dos principais objetivos da Oficina de Formação.

A diferença de ritmos constatada levou-nos à necessidade de realização de mais uma sessão na ESEI (3.ª sessão de trabalho), para dar o tempo necessário a todas as instituições para *afinar* o desenho das propostas de implementação de um pequeno plano de ação para a mudança, aspeto escolhido por todos como o mais interessante para colocar em prática nesta Oficina de Formação.

Para auxiliar na construção deste projeto, fornecemos um documento orientador, sublinhando os passos a ter em conta nesta tarefa, e que resumia as ideias chave da documentação já facultada:

## Desenvolvendo um plano de ação

- O que queremos atingir/realizar/modificar (até julho de 2009, data de conclusão da Oficina)?
- Descrição de uma **pequena prática possível de concretizar**.
- O que esperamos que mude como resultado do desenvolvimento desta pequena prática?
- Quais as etapas a estabelecer? Como desenvolver cada uma? (etapas e abordagens a adotar em cada etapa)
- Quais as pessoas que precisamos de envolver? Como envolvê-las?
- Que outro tipo de recursos teremos de mobilizar? Como garantir apoio?
- Como demonstraremos os nossos progressos?

As sessões de trabalho seguintes (4.<sup>a</sup>, 5.<sup>a</sup>, 6.<sup>a</sup> e 7.<sup>a</sup>) tiveram já lugar, como inicialmente previsto, em quatro das instituições participantes. As dinâmicas das sessões seguiram os passos projetados – apresentação do projeto educativo institucional, visita às instalações e discussão da implementação do plano de ação – contando com a participação de outros elementos da comunidade educativa de cada instituição visitada.

Salientamos, como aspetos particularmente relevantes das vivências partilhadas em cada uma das instituições, o cuidado no acolhimento caloroso dos participantes, fazendo com que todos se sentissem bem-vindos; a preparação cuidada do espaço, tempo e conteúdos de cada sessão, concretizada numa agenda de trabalhos bem organizada; a clareza com que foram apresentados os projetos educativos e pedagógicos; a partilha de ideias, materiais e espaços, como concretizadores dos pressupostos básicos que constituem a cultura específica de cada instituição.

Destacaram-se ainda alguns contributos singulares das instituições participantes, como um levantamento rigoroso de material pedagógico (livros, CD-Rom, *sites*, ...) promotor da diversidade; a apresentação cuidada de registos filmados sobre a implementação de um dos projetos; a partilha de materiais resultantes da inclusão de pais no projeto educativo e pedagógico; ...

Numa última sessão, realizada na ESEI, procedeu-se à avaliação desta Oficina de Formação, com a apresentação, realizada por cada instituição, do trabalho desenvolvido na implementação do plano de ação para a mudança.

Nesta apresentação realizada destacaram-se as diferentes opções, estratégias e rumos tomados por cada instituição, a concretização mais e menos conseguida dos objetivos inicialmente propostos, valorizando-se o alcançado, sem deixar de analisar o que ficou aquém das expectativas iniciais.

Realçamos, no final, as metas dos projetos efetuados, as pessoas envolvidas, as etapas-chave dos projetos e os seus progressos/resultados alcançados, a partir da síntese que cada instituição realizou. É particularmente relevante verificar a diversidade de escolhas a partir de uma mesma proposta de desenvolvimento de um plano de ação, e constatar a flexibilidade com que as propostas iniciais, mais ambiciosas, deram lugar a propostas mais exequíveis, sem se perder a visão de uma meta final maior.

Nas instituições em que o plano de ação teve menos impacto, foi também importante analisar as barreiras que se colocam, em cada um de nós e nas escolas onde trabalhamos, para o (in)sucesso deste tipo de iniciativas.



Acreditamos que esta experiência possa ter sido um ensaio para outros projetos maiores de mudança, a partir dos instrumentos trabalhados, mas também da possível colaboração e parceria entre os participantes. Será também importante que criemos, enquanto Escola formadora, ocasiões para o reencontro dos formandos, reforçando esta possibilidade.

Apesar de sabermos que o processo de mudança é difícil, acreditamos que é deste vaivém entre sucesso e desafio que se constrói o nosso quotidiano – o que nos parece mais importante é que sejamos capazes de entrelaçar vontades, desejando e participando com entusiasmo e compromisso num Projeto de Escola Inclusiva, que procure responder colaborativamente aos problemas com que nos deparamos, potencie os recursos existentes e promova, com eficácia, a superação de barreiras à aprendizagem e ao sucesso que ambicionamos para TODOS.

## Referências Bibliográficas

- AINSCOW, M. (2008, julho). *Desenvolver sistemas de Educação Inclusivos*. Lisboa: Seminário organizado pelo ACIDI.
- BASTOS, F. E. (2004). “A dignidade como fundamento ontológico da condição humana”. In CARVALHO, A. D. (Org.) (2004). *Problemáticas Filosóficas da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.
- BOTH, T. et al. (2000). *Index for Inclusion – Developing Learning Participation in School*. Centre for Studies on Inclusive Education. Disponível em <http://inclusion.uwe.ac.uk/csie/index-inclusion-summary.htm>
- CALDEIRA, E.; PAES, I.; MICAEL, M. E VITORINO, T. (2004). *Aprender com a Diversidade. Um Guia para o Desenvolvimento da Escola*. Lisboa: ACIME/DEB.
- FULLAN, M. E HARGREAVES, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- LABORINHO, L. (2009). *Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência – Enquadramento do Tema*. Lisboa: Comunicação apresentada nas Jornadas de Estudo 2009 da Fundação LIGA.
- NEVES DA SILVA, P. (2009). *Citações e pensamentos de Fernando Pessoa*. Lisboa: Casa das Letras.
- SCHEIN, E. (2004). *Organizational Culture and Leadership* (3rd. Revised Edition). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.



## Anexo

### Guião orientador para o planeamento de pequenas práticas

#### *Desenvolvimento do plano de ação*

**Grupo/Instituição:** Patronato do Cristo Rei

**O que queremos atingir/realizar em 3 meses.**

#### **Indicadores para a Inclusão**

Indicadores escolhidos – pontos menos favoráveis:

- A.1.7 – AS DIFERENTES COMUNIDADES LOCAIS ESTÃO ENVOLVIDAS NA ESCOLA
- B.1.4 – A ESCOLA TORNA O SEU EDIFÍCIO FISICAMENTE ACESSÍVEL A TODOS

#### **Descrição de uma pequena prática possível de concretizar**

Mudança/melhoramento do espaço físico e maior acessibilidade para todos.

Para envolver/incluir as diferentes comunidades locais, decidimos:

- 1) Melhorar o espaço exterior (recreio): pintura e criação de áreas diferentes (área da natureza, reciclagem de vasos, situações de vida prática – jardinagem, visita ao Jardim da Estrela – doação de tartarugas).
- 2) Construir uma rampa com competências para apoiar todos os alunos e seus familiares, oferecendo uma maior segurança.

#### **O que esperamos que mude como resultado do desenvolvimento desta pequena prática?**

Criar um espaço mais acolhedor e agradável onde todos se sintam bem-vindos; envolver a comunidade educativa e local, articulando esforços a fim de se cumprirem os objetivos a que nos propomos.

#### **Quais as etapas a estabelecer? Como desenvolver cada uma?**

*(etapas e abordagens a adotar em cada etapa)*

Apresentar a instituição com as carências sentidas

Delinear estratégias para atingir as diferentes etapas

Ter consciência do percurso a desenvolver no nosso projeto pedagógico (pintura no dia da Família – 15 maio com lanche convívio)

#### **Quais as pessoas que precisamos de envolver? Como envolvê-las?**

Técnicos de construção, Familiares, Junta de Freguesia, Centro de Saúde da Lapa, Escola Básica n.º 72 e Jardim da Estrela. Por reunião, contacto direto, por fax e telefone.

#### **Que outro tipo de recursos teremos de mobilizar? Como garantir apoio?**

Câmara Municipal de Lisboa, Bens Doados.

Sensibilizando e apelando para a nossa causa.

#### **Como demonstraremos os nossos progressos?**

Elaborando registos escritos, fotográficos e audiovisuais.

Convidando os intervenientes a virem visitar o espaço.

#### **Avaliação**

A metodologia utilizada na oficina proporcionou a cada indivíduo e ao grupo uma reflexão sobre a sua realidade e prática diária, bem como a de outras instituições, acentuando desta forma um envolvimento mais ativo sobre a inclusão.

Esta ação teve um contributo importante levando-nos a acreditar que o sucesso da prática pedagógica se prende com o empenhamento, dedicação e dinâmica de cada um num grupo, potenciando as qualidades de cada indivíduo, para o bem-estar e inclusão das nossas crianças.



## Guião orientador para o planeamento de pequenas práticas

### *Desenvolvimento do plano de ação*

**Grupo/Instituição:** Creche Nossa Senhora da Conceição – SCML

**O que queremos atingir/realizar em... um mês (situação 1)/três meses (situação 2)**

#### **Indicadores para a Inclusão – indicador escolhido:**

*Indicador escolhido positivo:*

A.1.5 – O PESSOAL EDUCATIVO E AS FAMÍLIAS SÃO COLABORADORES

A aposta na riqueza dos saberes das famílias.

A importância e esforço feito para que as famílias sejam verdadeiramente participativas na ação educativa. Os projetos educativos da creche estimulam a colaboração das famílias.

*Indicador escolhido negativo:*

A.1.4 – O PESSOAL EDUCATIVO E AS FAMÍLIAS RESPEITAM-SE MUTUAMENTE

Pelas dificuldades na aceitação de práticas educativas, devido às diferenças culturais. Caso de uma família que se recusa a aceitar uma prática a nível de alimentação, com prejuízo para a saúde do seu bebé. Os princípios culturais do país e as raízes desta família levam-na a não querer modificar a sua crença.

#### **Descrição de uma pequena prática possível de concretizar**

*Indicador positivo – situação (1)*

Pequena prática realizada no dia da Mãe e no mês de maio.

Dinamização da participação dos pais nas páginas do Jornal da Creche.

*Indicador negativo – situação (2)*

Situação detetada no dia a dia na creche através do mau estar físico do bebé e observação das várias dejeções diárias.

#### **O que esperamos que mude como resultado do desenvolvimento desta pequena prática?**

**Situação (1)** – Um maior contacto informal e abertura na relação Creche/Família

**Situação (2)** – Alteração dos hábitos alimentares do bebé em função da sua saúde e bem-estar físico, respeitando a cultura mas também consciencializando e sensibilizando a família para a gravidade de algumas situações de negligência (segurança, higiene, alimentação, saúde, ...)

#### **Quais as etapas a estabelecer? Como desenvolver cada uma?**

**Situação (1)** – À entrada das crianças na creche é feita uma abordagem às famílias pedindo que escrevam uma pequena notícia sobre o seu filho. Todas as Mães dão uma notícia “FLASH” escrita num papel em forma circular. Este papel é o centro de muitas flores que decoram a página do Jornal da Creche.

Na semana seguinte é feita esta pergunta às Mães/Famílias. O QUE É SER MÃE? As respostas dadas numa tira de papel servem de Folhas da Flor.

**Situação (2)** – (a) Observação e registo – Equipa sala – diariamente; (b) Trabalho informal com mãe – Equipa sala – diariamente; (c) Exposição do caso e posterior encaminhamento do bebé e família – Equipa creche, equipa interdisciplinar e serviços de saúde – em reuniões ou telefonemas.

#### **Quais as pessoas que precisamos de envolver? Como envolvê-las?**

**Situação (1)** – Orientador da página do Jornal da Creche, Equipa da Creche e Famílias das Crianças, envolvidas dum diálogo de abertura e partilha.

**Situação (2)** – Equipa sala (Educadora de infância, auxiliar de educação, apoio serviços gerais).

Equipa creche (Diretora e cozinheira).

Equipa interdisciplinar (Técnica de serviço social, Psicóloga, Nutricionista).

Profissionais de saúde (Médicos e enfermeiras).

#### **Que outro tipo de recursos teremos de mobilizar? Como garantir apoio?**

**Situação (1)** – A riqueza dos saberes e o estímulo ao interesse que cada família serão dinamizados pela intervenção de toda a equipa.

**Situação (2)** – Envolvendo os vários técnicos e serviços da comunidade: CAF (Centro de Apoio Familiar); C.S. Castelo (SCML); C.S. Luz Soriano (residência); H.D.R (encaminhamento consulta de especialidade)



### Como demonstraremos os nossos progressos?

Situação (1) – Com uma maior participação e envolvimento das famílias

Situação (2) – Alteração do estado de saúde (despiste e/ou encaminhamento) e bem-estar físico do bebé.

### Avaliação

Situação 1 – Os resultados foram muito positivos – no caso da pequena notícia sobre o seu menino, 100%; nas respostas à pergunta *SER MÃE É: ...*, na ordem dos 75%.

Situação 2 – Embora este seja um processo longo, moroso e complexo, atualmente são visíveis progressos na saúde e bem-estar físico do bebé, uma vez que a família se encontra a fazer um caminho no sentido de colaborar com a creche, envolvendo-se e alternando alguns dos seus comportamentos menos adequados. Com o decorrer do tempo respondeu positivamente ao trabalho desenvolvido por cada um dos técnicos e serviços envolvidos até à data.



## Guião orientador para o planeamento de pequenas práticas

### *Desenvolvimento do plano de ação*

**Grupo/Instituição:** Colégio de Santa Maria

#### **O que queremos atingir/realizar em... 3 meses.**

Seleção do indicador a promover no colégio como a participação de:  
Diretor pedagógico, coordenador de ciclo, educadores, responsável das auxiliares e um membro da associação de pais.

#### **Indicadores para a Inclusão**

Indicador selecionado a desenvolver:

B.1.6 – A escola organiza parcerias pedagógicas para que sejam dadas oportunidades a todos os alunos.

#### **Descrição de uma pequena prática possível de concretizar**

Procurar parcerias para promover encontros com alunos de diferentes realidades através do desporto, nas quatro valências que o colégio dispõe: jardim de infância, 1.º, 2.º e 3.º ciclo do ensino básico.

#### **O que esperamos que mude como resultado do desenvolvimento desta pequena prática?**

Estabelecer parcerias com entidades adjacentes ao colégio com uma realidade sócio-cultural diferente, com o intuito de promover a diferença e valorizá-la; estar desperto a aprender com o outro.

#### **Quais as etapas a estabelecer? Como desenvolver cada uma?**

(etapas e abordagens a adotar em cada etapa)

Procurar parcerias no espaço adjacente ao colégio.

#### **Quais as pessoas que precisamos de envolver? Como envolvê-las?**

Diretor pedagógico, coordenadores de ciclo, educadores e professores das atividades físicas.

#### **Avaliação**

Parcerias estabelecidas – Colégios S. João de Brito e Salesianos de Lisboa

#### **Resultados obtidos**

Intercâmbio de alunos – Jogos/ treino promovidos pelos três colégios.

#### *Aspetos positivos:*

Estabelecimento de parcerias;

Despertar para a necessidade de promover intercâmbios e valorizar outras realidades.

#### *Aspetos negativos:*

Pouca disponibilidade do corpo docente (coordenadores);

Inexistência de cooperação envolvendo *todos* os elementos do colégio.

#### **Projeção da ação de formação no futuro...**

Estabelecer parcerias com entidades adjacentes ao colégio com uma realidade **realmente** diferente, com o intuito promover a diferença e valorizá-la,

## Guião orientador para o planeamento de pequenas práticas

### *Desenvolvimento do plano de ação*

**Grupo/Instituição:** Centro Social do Sagrado Coração de Jesus. Centro de S. Félix

#### **O que queremos atingir/realizar em 1/2 meses.**

##### **Indicadores para a Inclusão**

Foram distribuídos os “Indicadores de Inclusão” por todo a Equipa de S. Félix; 1 Coordenadora, 4 Educadoras, 6 Auxiliares e 1 Encarregada de Refeitório, num total de 12 pessoas.

Todos responderam, assinalando com (S) – sim acontece, (N) – Não acontece e (T) – talvez.

As educadoras reuniram durante várias horas para analisar e debater os resultados.

##### *Indicadores escolhidos – pontos menos favoráveis:*

**B.2.4 – OS DISPOSITIVOS DE APOIO EXISTENTES SÃO USADOS PARA REDUZIR AS BARREIRAS À APRENDIZAGEM E À PARTICIPAÇÃO DE TODOS OS ALUNOS.**

Gostaríamos de:

- Organizar dossiers de fichas, histórias, temas, projetos...
- Rever provas dos 5 anos;
- Organizar material (papelaria, didático, desperdício, jogos, plástico...)
- Organizar biblioteca;
- Organizar CD's (fotografias, musicas, festas, Power-point `s...);
- Organizar álbuns de fotografias.

##### **Descrição de uma pequena prática possível de concretizar**

Organizar apenas os dossiers existentes na sala das educadoras.

#### **O que esperamos que mude como resultado do desenvolvimento desta pequena prática?**

- Conhecer todos os materiais/fichas existentes
- Facilitar o acesso a estes materiais
- Minimizar o tempo de procura

#### **Quais as etapas a estabelecer? Como desenvolver cada uma?**

*(etapas e abordagens a adotar em cada etapa)*

1. Arranjar um tempo fixo para ir desenvolvendo o trabalho – todas as 2.ªs, 3.ªs e 4.ªs, até ao final de Maio das 9h às 10h da manhã (um total de 8 Sessões = 8h).  
Fazer o levantamento do material existente – 2 Educadoras  
Ver todos os dossiers e juntar todas a documentação – estabelecer o que interessa e o que não interessa.
2. Estabelecer critérios de organização e organizar (levando sugestões)  
Com todas as Educadoras: (1) Mostrar o que não interessa (para ser reavaliado); (2) trabalhar sobre o que interessa e agrupar pelas grandes áreas estabelecidas (Ex: Matemática, Leitura e escrita, Grafismos, Cadernos do Aluno...).  
Definir por escrito em que consiste cada uma das áreas estabelecidas.
3. Fazer índice, separadores, etiquetas – 2 Educadoras

#### **Quais as pessoas que precisamos de envolver? Como envolvê-las?**

Todas as Educadoras e Coordenadora. Chamando-as para ajudar!

As Auxiliares que ficam com as crianças – explicando-lhes os objetivos deste tempo.

#### **Que outro tipo de recursos teremos de mobilizar? Como garantir apoio?**

Gostaríamos de digitalizar os materiais e construir uma base de dados no computador, mas esse será um outro passo.

#### **Como demonstraremos os nossos progressos?**

Com os dossiers organizados.



### Avaliação

Quando nos propusemos a cumprir esta “pequena prática”, achámos que seriam suficientes apenas 8 Sessões, equivalentes a 8 horas de trabalho, mas ultrapassamos o tempo previsto.

Apesar deste trabalho ainda não estar concluído podemos dizer que todo o processo desde o seu início, foi de extrema importância.

Destacamos a “discussão” de cada um dos “Indicadores para a Inclusão”. Nesse dia compreendemos algumas das preocupações, dúvidas e convicções de cada uma. Sentiu-se que, apesar de haver dificuldades e entraves constantes, havia a vontade de mudar, estabelecer pequenos objetivos e cumpri-los.

Refletindo sobre todo o processo, acreditamos sinceramente que vai cumprir os objetivos esperados: conhecer todos os materiais/fichas existentes; facilitar o acesso a estes materiais e minimizar o tempo de procura.

Pensando na Diversidade – tema desta Oficina – a nossa “pequena prática”, pode ajudar muito em termos de disponibilidade de tempo. As fichas estão agrupadas por temas e por dificuldade e assim, mais rapidamente se pode aceder a adaptar a criança com NEI – Necessidades Educativas Individuais.

No entanto, o mais relevante é a reunião de “discussão” dos “Indicadores para a Inclusão” e a vontade de mudança.

## Guião orientador para o planeamento de pequenas práticas

### Desenvolvimento do plano de ação

**Grupo/Instituição:** Creche do Jardim da Estrela – S.C.M.L.

**O que queremos atingir/realizar em 3 meses.**

#### Descrição de uma pequena prática possível de concretizar

Estreitar relações com algumas entidades locais (Centro de Saúde da Lapa, Centro de Saúde de St.º Condestável, Centro de Saúde de St.ª Isabel e respetivas Juntas de Freguesia).

Iremos iniciar prioritariamente com o Centro de Saúde de St.º Condestável e com a junta de Freguesia da Lapa.

#### Com o Centro de Saúde de St.º Condestável:

Contacto privilegiado com a Enfermeira Responsável, com o objetivo de programarmos em conjunto, e agendarmos com proximidade, uma reunião com pais subordinada ao tema “O Sono e o seu efeito na saúde das crianças”. Parece-nos um tema relevante, tendo em conta as horas tardias e pouco rotineiras a que se deitam as nossas crianças e as consequências que este facto tem para o seu desenvolvimento.

#### Com a Junta de Freguesia da Lapa:

Com a participação do Rancho Folclórico e do Coro da Junta de Freguesia da Lapa, dinamizar a festa de final do ano letivo, mostrando aos pais algumas tradições do nosso país (tendo em conta as várias nacionalidades das famílias).

#### O que esperamos que mude como resultado do desenvolvimento desta pequena prática?

No que concerne à pequena prática com os pais (reunião com o tema “Sono”), esperamos que com ela possa haver uma maior sensibilização da parte dos pais para o problema do número de horas necessárias para o sono das crianças e que os motive/os convide à mudança de comportamentos.

Relativamente à segunda proposta, obter um maior conhecimento do trabalho que a Creche tem desenvolvido com as crianças e as suas famílias, uma melhor articulação/ligação com estas entidades como agentes de educação que permita uma continuidade temporal.

#### Quais as etapas a estabelecer? Como desenvolver cada uma?

(etapas e abordagens a adotar em cada etapa)

- Contactar com o Centro de Saúde de St.º Condestável (Enf. responsável) para agendarmos uma reunião de pais subordinada ao tema “O Sono e o seu efeito na saúde das crianças”.
- Sensibilizar os pais para a importância da sua participação neste encontro e momento de partilha.
- Após este encontro, fazer uma avaliação/reflexão sobre o vivido e ir procurando atentamente se o objetivo foi atingido. Procurar também outras formas de sensibilização/estratégias caso se considerem necessárias.
- Contactar a Junta de Freguesia da Lapa para pedir a sua colaboração na festa do final do ano letivo com a participação do Rancho Folclórico e do Coro.
- Articular com alguns elementos da Junta de Freguesia da Lapa para a organização do programa, com o objetivo de um melhor intercâmbio e participação das duas entidades.
- Enviar o convite para a festa endereçado ao Presidente da Junta de Freguesia da Lapa e funcionários da Junta.
- Serão elaborados com as crianças pequenas lembranças de agradecimento.
- Avaliar a participação do Rancho Folclórico e do Coro na nossa festa com auscultação junto dos pais.

#### Quais as pessoas que precisamos envolver? Como envolvê-las?

Enf. responsável, Presidente da Junta de Freguesia e seus colaboradores, Pais, Equipa Educativa e Pedagógica da creche e Jardineiros da C.M.L.

Serão envolvidos, atribuindo-lhes tarefas específicas e mostrando-lhes ao mesmo tempo disponibilidade para a tarefa.

#### Que outro tipo de recursos teremos de mobilizar? Como garantir apoio?

Os mencionados anteriormente.

#### Como demonstraremos os nossos progressos?

Avaliando, refletindo sobre a prática efetuada.

Redigir uma notícia sobre as atividades realizadas para publicar no site da S.C.M.L., no Boletim Informativo da Junta de Freguesia da Lapa e também na nossa Creche.



# Novos Rumos!

## “Um desafio à criatividade dos professores...”

ADELAIDE BRITO

ALEXANDRA COSTA

PAULO VICENTE

*Agrupamento de Escolas Prof. Lindley Cintra*

“Mais do que nunca é necessário termos um espírito aberto e flexível, para transmitirmos os novos saberes de uma forma cooperativa implementando novas dinâmicas de grupo tornando a **Escola um espaço mais acolhedor**”. (In Diário reflexivo de uma professora)

**Uma escola de qualidade** é aquela em que as relações e as interações são coordenadas e facilitadas, de tal modo que as pessoas que nela estão envolvidas possam exercer com êxito as suas atividades. Como defendem Clark, Lotta e Astuto (1984), “**a procura da excelência nas escolas é a procura da excelência nas pessoas**”.

**Em tempo de mudança**, é urgente apoiarmo-nos mutuamente, partilhando de que forma estamos a tentar tornar o princípio da inclusão uma realidade nas nossas escolas ou seja, de que modo é que estas se empenham em receber todas as crianças, reestruturando-se de forma a poder **dar uma resposta adequada à diversidade dos alunos**.

Assim, só conseguiremos atingir uma cidadania plena se tivermos uma prática, se dispusermos de um estatuto, traduzindo-se este na rotatividade de papéis na escola e se, de facto, sentirmos que pertencemos à comunidade educativa.

Quando uma criança chega à escola já traz consigo na sua mochila toda uma história de vida, que se traduz em **diferentes saberes, culturas, interesses e competências**. Numa escola em movimento, impõe-se a mudança de paradigma do “Eu para o Nós”, ouvir as diferentes vozes, onde cada pessoa é continuamente encorajada a aprender e onde as diferenças se revelam como oportunidades para aprender.

### **Era uma vez uma Escola em Mudança! ...**

A Oficina de Formação “Ambientes Colaborativos na Escola: Aprender com a Diversidade” teve lugar na Escola Básica 2,3 Prof. Lindley Cintra e foi dinamizada pela escola com o apoio de uma formadora do ACIDI,IP em parceria com uma professora da Escola que já anteriormente tinha frequentado formação nesta área. Esta ação de formação integrava o Projeto de Formação deste Agrupamento de Escolas que pertence ao Centro de Formação Professor João Soares e foi devidamente creditada. Teve início a 11 de outubro de 2010 e terminou a 6 de dezembro, traduzindo-se num encontro semanal que decorreu entre as 17 e as 20 horas.



Esta oficina pedagógica teve como gênese no Agrupamento a participação no projeto “M-Igual?”, coordenado pela Fundação Gonçalo da Silveira, indo ao encontro do 2.º Objetivo do Desenvolvimento do Milênio, para a Educação, baseando-se nas concepções e práticas da educação de qualidade para todos (Unesco), redefinindo novos princípios metodológicos e pedagógicos.

## A participação dos docentes e as suas expectativas

O público-alvo foi determinado em função das necessidades sentidas pelos docentes das Escolas do Agrupamento, sobretudo pelos Diretores de Turma de Percursos Escolares Alternativos, de Cursos de Educação e Formação, e de Profissionais e Tecnológicos.

Este Agrupamento de Escolas já tinha tido anteriormente duas oficinas de formação, no âmbito da educação intercultural e promoção de ambientes colaborativos de aprendizagem, integrando docentes de vários níveis de ensino. Mais uma vez surgiu a oportunidade de um novo desafio para esta prática, novamente com o apoio do ACIDI, IP, no âmbito do projeto “Aprender e Cooperar na Diversidade” tendo aderido muitos docentes, incluindo vários elementos da Escola Secundária do Lumiar, acabada de ser integrada no Agrupamento.

De acordo com os participantes, eram várias as expectativas:

- Promover a aprendizagem cooperativa;
- Melhorar a dinâmica de gestão de aula;
- Melhorar a interação com os alunos;
- Motivar os alunos;
- Partilhar novas estratégias para trabalhar com a diversidade;
- Estabelecer um novo rumo mais orientador para as suas aulas;
- Aprender a trabalhar de forma interdisciplinar entre professores;
- Trocar experiências, centradas na prática pedagógica;
- Aprofundar o trabalho colaborativo em escolas inclusivas;
- Dar um significado real à palavra “**Inclusão**”.

## Objetivos a alcançar

Com este espaço formativo, pretenderam-se alcançar os seguintes objetivos:

- Refletir sobre modos de tornar a prática mais reflexiva;
- Refletir sobre as várias perspetivas e diferenças em sala de aula.
- Encorajar a experimentação colaborativa de novas possibilidades em sala de aula;
- Planear colaborativamente atividades;
- Planear em parceria (ou individualmente), a partir de um debate realizado;
- Partilhar os planos e/ou concretização de pequenas práticas para a sala de aula;

## Questionamento reflexivo em colaboração: aprender com os colegas

Procedeu-se cooperativamente na 1.ª sessão à construção da oficina de formação, dela constando os seguintes itens:



- Desafios da nossa prática; definição de um foco para a oficina;
- Grupos cooperativos de suporte de trabalho autónomo;
- Partilha relativa à experimentação em curso nas turmas/escolas.

Deste modo, poder-se-á dizer que o grande desafio estava lançado: o desenvolvimento de uma escola mais inclusiva.

Esta oficina representou um maior passo ao fazer aumentar a capacidade das Escolas do Agrupamento, em dar resposta a todos os intervenientes neste processo.

## O aperfeiçoamento das práticas apoiado na observação mútua.

*Sob o lema “Só se observa o que se vê mas só se consegue ver o que se tem em mente”*

A partir de uma reflexão pessoal: começando do que se espera ver acontecer numa aula orientada pelo princípio da inclusão, procedeu-se à construção de pequenos grupos de trabalho. Depois construíram-se descritores de prática (indicadores de inclusão – focos/metasp de aperfeiçoamento).

Posteriormente, passou-se à observação de um excerto de aula, a partir da seleção do foco de observação e, por fim, à reflexão em pequenos grupos, partilhando os registos.

Em síntese, o professor tornou-se pesquisador da sua prática.

## O ponto de vista curricular

Os docentes de todos os níveis de ensino queriam partilhar ideias sobre *como criar contextos educacionais que tivessem em consideração todos os alunos*.

Tratava-se de questionar e ultrapassar a perspetiva muitas vezes adotada de focar a atenção nos problemas do aluno e no *aluno-problema*.

Teve-se assim em consideração os princípios defendidos pelo investigador Mel Ainscow nos últimos anos (e.g. Ainscow, 1999; Booth e Ainscow, 1999; Clark *et al.*, 1999; Farrel, 2000):

- Análise de práticas de sala de aula, de modo a corresponder a um compromisso mais responsável entre professores e alunos;
- Análise das diferenças como oportunidades de aprendizagem;
- Eliminação de barreiras de participação, através da observação de práticas;
- Uso de recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem;
- Desenvolvimento de uma linguagem de prática, partilhando ideias e refletindo sobre os seus estilos de ensino;
- Criação de condições encorajadoras para assumir riscos.

**Em síntese**, a adoção do ponto de vista curricular surge como um novo olhar que orienta o caminho do aperfeiçoamento das práticas.

São privilegiadas estratégias para apoiar essa adoção:

- As dificuldades e barreiras que os alunos enfrentam passam a ser uma fonte de conhecimento orientada para a melhoria das respostas;
- A colaboração entre todos e a todos os níveis da vida da escola é reforçada.

## Passar à prática

### *Elaboração em parceria de um Plano de Ação*

Durante este projeto, tivemos oportunidade de observar a demonstração de métodos de ensino, de os pôr pessoalmente em prática e de receber apoio, trabalhando em colaboração com os colegas.

Ao longo desta oficina, procedeu-se ao planeamento de pequenas práticas, desenvolvendo para esse efeito, um plano de ação.

Foram privilegiadas diversas estratégias nesses planos de ação a implementar na sala de aula, nomeadamente:

- Debate(s);
- Leitura partilhada;
- Tutoria de Pares – Fator Protetor;
- Grupos heterogéneos;
- Conhecimento de cada aluno (relação-confiança);
- Papel do Diretor de Turma;
- Dramatização – “*Role Play*”;
- “*Brainstorm*”;
- Trabalho de Pares;
- Apresentação de trabalhos;
- Reflexão crítica;

## Registo de progressos

Os docentes envolvidos nas pequenas práticas registaram os progressos dos alunos através de:

- Diário dos alunos;
- Estacionamento (registo das vivências dos alunos);
- Assembleia de Turma (discussão e reflexão dos registos do diário);
- Troca de papéis (entender os vários pontos de vista – proposta de gestão de comportamentos e atitudes);
- Lista de verificações.

## Avaliação da Oficina de Formação

Na última sessão todos os participantes puderam partilhar os progressos realizados nas pequenas práticas nas turmas envolvidas, proceder a uma reflexão pessoal sobre a aprendizagem ao longo da oficina, refletir em parceria sobre o trabalho autónomo realizado e os desafios e oportunidades relativos à continuidade do trabalho colaborativo.

Foram apresentados desafios e propostas de continuidade por parte dos participantes.

Para as escolas envolvidas, este espaço formativo serviu para motivar os professores a analisar as suas práticas em conjunto e a refletir sobre as mesmas.



### *Citações do Diário Reflexivo:*

*“senti-me continuamente encorajado a aprender”*

*“fui convidado a planificar com todos os elementos da turma”*

*“comecei a ver a diferença como uma oportunidade de aprendizagem”*

*“fiz esforços para desenvolver uma linguagem de prática”*

*“fui convidado a correr riscos”*


A formação foi também uma oportunidade privilegiada para conhecer melhor todos os colegas das diferentes escolas do Agrupamento, trabalhando em ambientes colaborativos, partilhando estratégias e atividades, articulando transversalmente conteúdos e, em última instância, traduziu-se numa mais valia para a motivação dos alunos e um maior sucesso escolar, ao implementar novas dinâmicas, tornando a escola um espaço mais acolhedor.

### **E depois da Oficina?**

Como atividade de disseminação desta oficina formativa, surgiu a possibilidade da implementação de uma pequena comunidade de prática que dá valor às suas interações e que quando se encontra, partilha informação, ajudando-se mutuamente na resolução de problemas. São ponderadas questões comuns, tentando os docentes envolvidos agir de forma concertada.

Em suma, poderemos afirmar que este espaço formativo proporcionou o ambiente ideal para que os docentes nele envolvidos se pudessem conhecer melhor, partilhando estratégias e atividades promotoras de maior sucesso educativo.



The background is a watercolor wash in shades of purple and magenta. A dark purple spiral is drawn on the left side. At the top, there is a sun-like shape with a brownish-orange outer ring and a lighter purple inner circle. Two vertical purple bars are on the right edge.

# Propostas de Formação



# Oficina de Formação

## Cooperação e Aprendizagem

Baseada no material de formação em  
“Cooperação e Aprendizagem: Educação Intercultural” (Cochito, 2004)

### Fundamentação e enquadramento

A questão da diversidade crescente nas sociedades atuais, uma realidade incontornável e cada vez mais presente no discurso do dia a dia, é uma das problemáticas fundadoras que orientam as políticas de formação do ACIDI, I.P.

As populações escolares, como não podia deixar de ser, espelham a diversidade social. No entanto, a escola tem registado dificuldade em acompanhar o ritmo desta evolução: a heterogeneidade na escola e na sala de aula é ainda, muitas vezes, apontada como um problema. Frequentemente, as crianças ou jovens que não se enquadram no estereótipo de aluno médio são apercebidas como ‘diferentes’ e não sentem o seu lugar na escola.

Transformar a escola e procurar novas respostas para garantir o respeito pela diversidade e, no mesmo movimento, a coesão social, requer consciência da própria identidade cultural, abertura para conhecer, compreender e colocar-se do ponto de vista do ‘outro’. Em suma, requer competências interculturais. Os professores e todos os seus parceiros na comunidade educativa sentem necessidade não só de se preparar, mas também de preparar todos os alunos para participarem num mundo plural, onde a mobilidade é uma constante, e assim garantir que as comunidades educativas se transformem em espaços de ser e crescer juntos, orientados para a aprendizagem e para o sucesso educativo de todos.

Neste contexto importa colocar na ordem do dia e tornar práticas correntes a educação intercultural, uma dimensão intrínseca da educação para a cidadania democrática, que se destina a todas as crianças, jovens e adultos.

Esta perspetiva vai ao encontro das propostas contidas no relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, onde se destaca a visão de Stavenhagen: *“Só uma educação que tenda para uma cultura realmente cívica, partilhada por todos, poderá impedir que as diferenças continuem a gerar desigualdades e as particularidades a inspirar inimizades (...) com certeza que o mundo atingiu atualmente maturidade bastante para ser capaz de fazer despertar uma cultura cívica democrática fundada nos direitos da pessoa humana e estimular, ao mesmo tempo. O respeito mútuo das culturas, na base do reconhecimento dos direitos coletivos de todos os povos do planeta, grandes ou pequenos, todos com os mesmos méritos.”* (1996:223).

A prática da interculturalidade requer uma mudança de paradigma: “o outro e o diferente como ponto de partida” (Perotti, 1997). Por outras palavras, ser capaz de ultrapassar preconceitos, estereótipos e ideias feitas, transformando as oportunidades de encontro com o



outro/diferente, num processo de interação cultural positiva e aprendendo a olhar a heterogeneidade como uma oportunidade. Esta é a base de toda a aprendizagem intercultural, capaz de fazer face à exclusão ou risco de exclusão do sistema educativo de um elevado número de crianças e jovens.

A resposta a este desafio implica, pois, uma modificação fundamental no modo de abordar as barreiras à aprendizagem. Segundo Mel Ainscow, esta mudança de mentalidade, ou *orientação inclusiva*, baseia-se na convicção de que as alterações metodológicas e organizacionais introduzidas como meio de superar as barreiras que se interpõem à aprendizagem de alguns alunos podem, em certas condições, beneficiar todas as crianças, conjugando, assim, a procura da equidade e a maximização dos resultados. A educação inclusiva implica, assim, *um processo contínuo de melhoria das escolas tendo em vista utilizar os recursos disponíveis, em especial os recursos humanos, no apoio à participação e aprendizagem de todos os alunos numa dada comunidade local* (Ainscow, 1999). Deste modo, as dificuldades enfrentadas pelos alunos passam a ser encaradas como um estímulo capaz de encorajar a criação de um ambiente educacional global muito mais rico e a diversidade presente na comunidade educativa como uma fonte de aprendizagem para todos.

É este pressuposto que fundamenta a intervenção formativa do ACIDI, I.P. e, mais especificamente, o Projeto “Aprender e Cooperar na Diversidade”. Neste sentido, um dos eixos estruturantes da formação funda-se em duas ideias-chave: a da Colaboração, enquanto domínio do conhecimento e estratégia indispensável na sociedade intercultural, alicerçada e legitimada pela participação em Comunidades de Prática.

Esta proposta formativa assenta no pressuposto de que o desenvolvimento, a aprendizagem, o conhecimento são processos sociais e de que a cooperação é indispensável à sua construção. Cooperar, no entanto, não deriva automaticamente da proximidade física, não significa ‘ajudar o mais fraco’, não pressupõe ausência de conflito. Na verdade, a generalização de falsos conceitos de cooperação/colaboração, de tão comuns, pode facilmente erigir-se, e paradoxalmente, como um obstáculo à cooperação. Colaborar *implica igualdade e diferença. Só pode haver cooperação quando pessoas curiosas, confiantes, informadas e motivadas, capazes de refletir, ouvir e participar, com diferentes pontos de vista, diferentes experiências e vivências são reconhecidas como competentes na sua individualidade (pessoal, social e cultural). Quando, dadas as oportunidades e em clima de igualdade, se gera um conflito ‘positivo’ que provoca a desestabilização necessária para uma evolução cognitiva e atitudinal. Logo, cooperar é também condição sine qua non para a construção de uma sociedade democrática e plural* (Cochito, 2004).

Os contextos em que se realiza a aprendizagem são demasiado importantes para serem deixados ao acaso; exigem ação proactiva, exigem ‘uma boa teoria’ que sustente as práticas. É para esta reflexão permanente que esta oficina se propõe contribuir porque importa identificar e reconhecer as enormes vantagens de construir uma sala de aula e uma escola colaborativa. Refletir sobre como, quando, porquê práticas colaborativas se constituem como um poderoso instrumento de inclusão de que todos são agentes e de que todos, sem exceção, podem beneficiar.

Em 2004 o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas, atual ACIDI, IP, integrou o ex-Secretariado Entreculturas do Ministério da Educação, criando um departamento de educação e formação intercultural. Foi neste contexto que o ACIDI editou o módulo de formação “Cooperação e Aprendizagem” que constitui a base desta oficina de formação. O ACIDI tem desenvolvido, desde então, um processo de disseminação deste material pedagógico, através da promoção de oficinas de formação em diferentes comunidades educativas. É da reflexão sobre este processo que surge a presente proposta de oficina de formação que se constitui como um dos referenciais de suporte do projeto *Aprender e Cooperar na Diversidade*, numa parceria entre o Departamento de Apoio ao Associativismo e Diálogo Intercultural do ACIDI e um conjunto de instituições de formação de diferentes regiões do país, no âmbito do POPH.



As ações no sentido de uma educação inclusiva são avalizadas pela Declaração da ONU sobre os Direitos das Crianças. Especificamente, a adoção desta Declaração pela Assembleia Geral da ONU e sua posterior ratificação por 187 países impõe que se mudem radicalmente as abordagens tradicionais. A Declaração contém vários artigos em que se exige que os governos procedam a uma análise sistemática das suas leis, políticas e práticas, a fim de avaliarem até que ponto satisfazem atualmente as obrigações que se impõem relativamente à educação de **todas** as crianças. Em particular, o Artigo 28.º da Declaração afirma o direito inalienável de toda a criança à educação e exige que esta seja dada na base da igualdade de oportunidades. Por outras palavras, a Declaração não permite qualquer discriminação relativamente ao acesso e participação na educação, sob qualquer pretexto. Todavia, o avanço no sentido da implementação destas orientações está longe de ser fácil e, apesar dos esforços que estão a ser envidados por muitos países, há ainda um longo caminho a percorrer para a criação de comunidades educativas capazes de incluir, de facto, todas as crianças.

Esta proposta de referencial destina-se a ser trabalhada e adaptada por cada instituição de formação envolvida, em função do seu contexto próprio.

## Objetivos

- Abordar os princípios e as práticas de uma pedagogia centrada na valorização da diversidade tendo em vista a inclusão;
- Encorajar a adoção de atitudes e processos de trabalho reflexivo e colaborativo;
- Facilitar a experimentação de situações de aprendizagem em colaboração;
- Capacitar para a experiencição de modelos e estratégias de aprendizagem cooperativa
- Fomentar o planeamento, em contexto de colaboração, de situações e estratégias de aprendizagem cooperativa.

## Público-alvo

Elementos da gestão da escola, educadores, professores, auxiliares, mediadores, animadores, psicólogos e outros parceiros da área educativa; professores em formação inicial/contínua.

**Número máximo de participantes:** 20

**Duração:** 25 horas presenciais + 25 horas de trabalho autónomo

## Metodologia

A metodologia adotada alia a teoria à prática e propõe uma série de abordagens de características isomórficas, isto é, ao encorajarem o envolvimento real dos participantes em atividades de aprendizagem, modelam os princípios e as práticas de uma sala de aula e de uma escola colaborativa, que se pensa e que valoriza a diferença como um motor de desenvolvimento.

Começar-se-á por levar os participantes a refletir sobre a sua prática, a valorizar e conceptualizar aspetos que contribuíram para o êxito de contextos de cooperação e/ou para uma boa aprendizagem por parte dos alunos em contextos de trabalho de grupo. Em seguida, e através da experimentação, os participantes são confrontados com princípios, ‘ingredientes-chave’ e

modelos de aprendizagem em colaboração. Procedem à sua conceptualização, reestruturam o seu conhecimento prévio e projetam as suas práticas colaborativamente.

Um *continuum* de sessões presenciais e de trabalho autónomo, que acompanham o decurso do ano ou de parte dele, permite, simultaneamente, a concretização, em sala de aula, destas novas abordagens de aprendizagem e a reflexão sistemática sobre esses processos. Os tempos de trabalho autónomo são monitorizados por cada formando e enquadram-se nas práticas e projetos que já desenvolve. Será recomendada a constituição de parcerias, como metodologia de suporte à experimentação, no âmbito do trabalho autónomo. Os participantes constituem-se como uma comunidade de prática que, pretende-se, será capaz não só de se sustentar como de se alargar significativamente.

## Avaliação

Avaliação contínua, através de registo das reflexões individuais que conduzam à construção de um diário ou portefólio reflexivo.

Reflexão conjunta sobre as experiências realizadas em trabalho autónomo, como base para a elaboração de um plano de uma unidade de aprendizagem cooperativa.

## Creditação

25h presenciais+25h de trabalho autónomo com registo (diário ou portefólio): 2 créditos

## Calendário das sessões presenciais

A calendarização é negociada com a escola e os participantes, com o pressuposto de que deverá acompanhar o decorrer do ano letivo e, sempre que possível, incluir um momento de formação intensiva. Sendo assim, várias hipóteses se afiguram adequadas:

### 1.<sup>a</sup> hipótese:

- 1 seminário intensivo de um dia completo (6h 30m)
- 4 sessões de oficina (uma vez por mês) ao longo do ano, de 3 horas de duração cada.
- 1 seminário intensivo final (no fim de um dos períodos ou do ano letivo).

### 2.<sup>a</sup> hipótese:

- 1 seminário intensivo (7 horas)
- 6 sessões de oficina, de 3 horas cada, com periodicidade mensal, ou outra.

### 3.<sup>a</sup> hipótese: (modelo apresentado no livro “Cooperação e Aprendizagem” (pg.158 e seguintes)

- 1 seminário intensivo inicial de dois dias de duração (13 horas)
- 1 sessão de oficina de um dia (seis horas de duração) ou dois dias seguidos (3h cada)
- 1 sessão de oficina de um dia ou dois dias seguidos, para planeamento e avaliação.

### 4.<sup>a</sup> hipótese:

- 6 sessões de oficina, com periodicidade mensal ou outra, de 3h ou 3h 30m.

Outras hipóteses, a estudar caso a caso.



## Conteúdos Programáticos<sup>6</sup>

### *I – Escola Cooperativa e Comunidades de Prática*

1. Expectativas dos participantes
2. Conhecimento, Aprendizagem e Cooperação – fundamentos
3. Comunidades de Prática na Escola: para uma prática reflexiva
4. Escola e Professor intercultural

### *II – Construção de Ambientes Cooperativos de Aprendizagem*

1. Cooperação: Conceito e Princípios
2. Aprendizagem Cooperativa: modalidades
3. Competências de Cooperação
4. O Grupo Cooperativo
5. Atividades cooperativas

### *III – Os alunos como parceiros*

1. Observação em sala de aula e análise das práticas
2. Investigação de Grupo e metodologia de Projeto
3. Grupos de Especialistas
4. Papéis no grupo e Tratamento de Estatuto
5. Novos papéis do professor/educador

### *IV – Avaliação da oficina de formação*

## Resultados esperados

Pretende-se produzir efeitos no âmbito da:

- **Inovação ao nível das políticas, culturas e práticas da escola**
  - Construir uma atitude de questionamento reflexivo sobre a própria prática;
  - Criar alternativas concretas ao modo isolado de trabalhar dos docentes e aos modelos tradicionais de organização do ensino e da aprendizagem;
  - Criar condições para o desenvolvimento de ambientes de cooperação na escola.
- **Experimentação de novas formas de organização do trabalho em sala de aula e na escola**
  - Aumentar a participação de todos os *atores* envolvidos no processo educativo;
  - Promover a corresponsabilização de todos;
  - Introduzir na rotina escolar espaços e tempos destinados à reflexão conjunta;
  - Apoiar a constituição de parcerias/grupos cooperativos para facilitar a experimentação e a reflexão sistemáticas;
  - Induzir a emergência de comunidades de prática.

<sup>6</sup> \* No primeiro seminário deverá ser negociado, entre todos, um foco de aprofundamento que poderá orientar os esforços de pesquisa-ação na escola e em torno do qual serão trabalhados os diferentes conteúdos. Esse foco baseia-se nas expectativas/problemas/necessidades de formação identificadas.

## Bibliografia

### Referências principais

- AINSCOW, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer.  
 COCHITO, M.I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem. Educação Intercultural*. ACIME. Lisboa.  
 PEROTTI, A. (1997). *A Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.

### Referências complementares

- AINSCOW, M. (1991). *Effective Schools for All*. London: Fulton.  
 AINSCOW, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula. Um guia para a Formação de Professores*. UNESCO/ IIE: Lisboa.  
 BOOTH, T., AINSCOW, M. et al. (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE/ University of Manchester/Canterbury Christ Church University College.  
 CALDEIRA, E.; PAES, I.; MICAEL, M. e VITORINO, T. (2004). *Aprender com a Diversidade. Um Guia para o Desenvolvimento da Escola*. Lisboa: ACIME/DEB.  
 CARNEIRO, R. (2001). *Fundamentos da Educação e da Aprendizagem, 21 ensaios para o Século XXI*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.  
 CLARK, C., DYSON, A. & MILLWARD, A. (1995). *Towards Inclusive Schools*. London: Fulton.  
 COHEN, E. (1994). *Designing groupwork – strategies for the heterogeneous classrooms*. New York: Teachers College Press.  
 COHEN, E. e LOTAN, R. (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms*. New York: Teachers College Press.  
 COHEN, E.G., BRODY, C., SHAPO-SEVIN, M. (eds.) (2004). *Teaching cooperative learning – the challenge for teacher education*. State University of New York Press.  
 COTRIM, A. (Coord.) (1995). *Educação Intercultural: Abordagens e Perspetivas*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.  
 CUNHA, P. (1997). *Entre Dois Mundos*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.  
 DELORS, J. (Dir.) (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Rio Tinto: Edições Asa.  
 DÍAZ-AGUADO, M.J. (2003). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.  
 FULLAN, M.G. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.  
 GLASSE, W. (1990). *The quality school*. New York: Harper & Row.  
 HART, S. (1996). *Beyond Special Needs: Enhancing Children's Learning through Intuitive Thinking*. Paul Chapman.  
 JOHNSON, D., JOHNSON, R., HOLUBEC, E. e ROY, P. (1984). *Circles of Learning*. Alexandria, VA: ASCD.  
 LINCOLN, Y.S. (1995). In search of student voices. *Theory into Practice*, vol. 34, n.º2, pp. 88-93.  
 NORONHA, M. H. (2000). *Os Meninos e o Jardim de Infância – Sugestões aos Pais Imigrantes*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.  
 NORONHA, M. Helena (2001). *A Escola é uma Esperança – Sugestões aos Pais Imigrantes*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.  
 OUELLET, F. (1991). *L'Éducation Interculturelle: Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Éditions L'Harmattan.  
 PEROTTI (1997). *A Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.  
 POPLIN, M. e WEERES, J. (1992). *Voices From the Inside: A Report of Schooling From Inside the Classroom*. Claremont, CA: Institute for Education in Transformation.  
 RUDDUCK, J., CHAPLAIN, R. e WALLACE, G. (eds.) (1995). *School Improvement: What can pupils tell us?* London: Fulton.  
 SANTOS, B. S. (1997). Por uma conceção multicultural dos direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 48, junho.  
 SCHON, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. S. Francisco: Jossey-Bass.  
 SOUTA, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.  
 UNESCO (1995). *Tolerância: Limiar da Paz (Manual Educativo para Utilização das Comunidades e das Escolas)*. Lisboa: Entreculturas.  
 UNESCO/IIIE (1996). *Conjunto de Materiais para a Formação de Professores – Necessidades Especiais na Sala de Aula*. Lisboa: IIE.



# Oficina de Formação

## Aprender com a Diversidade

Baseada no material de formação “Aprender com a Diversidade.  
Um Guia para o Desenvolvimento da Escola”  
(Caldeira, Paes, Micaelo e Vitorino, 2004)

### Fundamentação e enquadramento

Nos anos que se seguiram à Conferência Mundial de 1990 que teve como tema “Educação para Todos. Resposta às Necessidades Básicas de Educação”, o desafio colocado pela exclusão no sistema educativo passou a ser incluído na agenda política de muitos países. Isso ajudou a concentrar atenções num número muito maior de crianças em risco de exclusão ou marginalização da escola regular, devido às suas alegadas dificuldades. Neste número podem incluir-se:

- crianças já inseridas no sistema educativo mas que, por variadas razões, não conseguem acompanhar devidamente os programas escolares vigentes;
- crianças não inseridas no sistema mas que poderiam sê-lo se as escolas demonstrassem uma maior flexibilidade em relação às suas necessidades;
- um grupo relativamente pequeno de crianças portadoras de deficiências mais graves, suscetíveis de precisar de algum tipo de apoio adicional.

Tudo isto ajudou a encorajar a emergência da ideia de **educação inclusiva**. Os promotores deste conceito questionam-se acerca das razões que determinam taxas de insucesso escolar tão elevadas a nível mundial.

Esta nova ‘orientação inclusiva’ foi também uma das características importantes da *Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Prática na Área das Necessidades Educativas Especiais*, subscrita por representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais numa outra conferência mundial efetuada em junho de 1994. Mais precisamente, a Declaração de Salamanca sustenta que as escolas regulares com uma orientação inclusiva são “*os meios mais capazes de combater atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa ótima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo*”. Nesta orientação está implícita uma modificação fundamental do modo de abordar as dificuldades educacionais. Esta mudança de mentalidade baseia-se na convicção de que as alterações metodológicas e organizacionais introduzidas como meio de superar as barreiras que se interpõem à aprendizagem dos alunos podem, em certas condições, beneficiar todas as crianças, conjugando, assim, a procura da equidade e a maximização dos resultados.

Portanto, na sua essência, a educação inclusiva implica *um processo contínuo de melhoria das escolas tendo em vista utilizar os recursos disponíveis, em especial os recursos humanos, no apoio*



*à participação e aprendizagem de todos os alunos numa dada comunidade local* (Ainscow, 1999). Deste modo, as dificuldades enfrentadas pelos alunos passam a ser encaradas como um estímulo capaz de encorajar a criação de um ambiente educacional global muito mais rico e a diversidade presente na escola como uma fonte de aprendizagem para todos.

As ações no sentido de propiciar uma educação inclusiva são avalizadas pela Declaração da ONU sobre os Direitos das Crianças. Especificamente, a adoção desta Declaração pela Assembleia Geral da ONU e a sua posterior ratificação por 187 países impõe que se mudem radicalmente as abordagens tradicionais. A Declaração contém vários artigos em que se exige que os governos procedam a uma análise sistemática das suas leis, políticas e práticas, a fim de avaliarem até que ponto satisfazem atualmente as obrigações que se impõem relativamente à educação de **todas** as crianças. Em particular, o Artigo 28.º da Declaração afirma o direito inalienável de toda a criança à educação e exige que esta seja dada na base da igualdade de oportunidades. Por outras palavras, a Declaração não permite qualquer discriminação relativamente ao acesso à educação, sob qualquer pretexto. Todavia, o avanço no sentido da implementação destas orientações está longe de ser fácil e, apesar dos esforços que estão a ser envidados por muitos países, há ainda um longo caminho a percorrer até à criação de escolas capazes de ensinar de facto todas as crianças.

Nos últimos anos, têm decorrido em Portugal diversas ações destinadas a apoiar os professores na adoção de práticas mais inclusivas, entre as quais um projeto de investigação que recorreu ao “Conjunto de Materiais para a Formação de Professores – Necessidades Especiais na Sala de Aula” da UNESCO. Este Conjunto de Materiais foi inicialmente divulgado de uma forma extensiva nas diferentes regiões do país. Um processo mais intensivo de reflexão-ação foi desenvolvido, entre 1999 e 2002, por um pequeno número de escolas com o apoio do Instituto de Inovação Educacional, no âmbito do projeto Promoção de Educação Inclusiva. Como resultado deste processo foi editado o Guia “Aprender com a Diversidade. Um Guia para o Desenvolvimento da Escola” (Caldeira *et al.*, 2004), o qual sugere que as práticas inclusivas podem ser concretizadas mais eficazmente em contextos em que professores e seus parceiros na área educacional são capazes de gerir a mudança de modo a facilitar o estabelecimento de um ambiente de apoio, colaboração e investigação na escola.

O ACIDI, IP tem desenvolvido desde então um processo de disseminação, através da promoção de oficinas de formação em diferentes comunidades educativas. É da reflexão sobre este processo e da recente consultoria do Professor Mel Ainscow que orientou um seminário de formação de formadores das redes ACIDI, em Lisboa, em julho de 2008, que vem a surgir o referencial de formação aqui apresentado, cuja primeira fase de disseminação se insere no âmbito do projeto *Aprender e Cooperar na Diversidade* do Departamento de Apoio ao Associativismo e Diálogo Intercultural do ACIDI, em parceria com instituições de formação de diferentes regiões do país, no âmbito do POPH.

Esta proposta será trabalhada e adaptada por cada instituição de formação envolvida, em função do seu contexto próprio.

## Objetivos

- Abordar os princípios e as práticas de uma pedagogia centrada na valorização da diversidade tendo em vista a inclusão.
- Experimentar novas abordagens de gestão da diversidade em sala de aula, na escola e na comunidade educativa.
- Encorajar a adoção de atitudes e processos de trabalho reflexivo e cooperativo.



## Público-alvo

Elementos da gestão da escola, educadores, professores, auxiliares, mediadores, animadores, psicólogos e outros parceiros da área educativa; professores em formação inicial/contínua.

## Duração

25 horas presenciais + 25 horas de trabalho autónomo

## Metodologia

A metodologia adotada alia a teoria à prática e propõe uma série de abordagens de características isomórficas, isto é, ao encorajarem o envolvimento real dos participantes em atividades de aprendizagem, modelam os princípios e as práticas de uma sala de aula e de uma escola cooperativa, que se pensa e que valoriza a diferença como um motor de desenvolvimento.

Um *continuum* de sessões presenciais (num total de 25 h) e de trabalho autónomo, acompanhando o decorrer do ano letivo, permite a concretização de novas abordagens de aprendizagem em sala de aula e na escola e a reflexão sistemática sobre esses processos, ao mesmo tempo que possibilita a construção cooperativa de conhecimento.

Os tempos de trabalho autónomo são monitorizados por cada formando e enquadram-se nas práticas e projetos que já desenvolve. Será recomendada a constituição de parcerias, como metodologia de suporte à experimentação no âmbito do trabalho autónomo. As sessões presenciais incluem oportunidades para praticar em conjunto, sessões práticas para reflexão e demonstração das abordagens em experimentação e sessões de planeamento.

## Avaliação

Avaliação contínua, através de registo das reflexões individuais que conduzam à construção de um diário ou portfólio reflexivo.

Reflexão conjunta sobre as experiências realizadas em trabalho autónomo, como base para a elaboração de planos de ação para o ano letivo seguinte.

## Creditação

25h presenciais+25h de trabalho autónomo com registo (diário ou portfólio): 2 créditos

## Calendário das sessões presenciais

A calendarização é negociada com a escola, com o pressuposto de que deverá acompanhar o decorrer do ano letivo e, sempre que possível, incluir um momento de formação intensiva. Sendo assim, várias hipóteses se afiguram adequadas:

*1.ª hipótese:*

- 1 seminário intensivo de um dia completo (6h 30m)
- 4 sessões de oficina (uma vez por mês) ao longo do ano, de 3 horas de duração cada.
- 1 seminário intensivo final (no fim de um dos períodos ou do ano letivo).

*2.ª hipótese:*

- 1 seminário intensivo inicial (7 horas)
- 6 sessões de oficina, de 3 horas cada, com periodicidade mensal, ou outra.

*3.ª hipótese:*

- 1 seminário intensivo inicial de dois dias de duração (13 horas)
- 4 sessões de oficina, com periodicidade regular ao longo do ano, de 3 horas de duração.

*4.ª hipótese:*

- 6 sessões de oficina, com periodicidade mensal ou outra, de 3h ou 3h 30m.

Outras hipóteses, a estudar caso a caso.

## Conteúdos Programáticos<sup>7</sup>

### *I – Conceções e Práticas de Educação Inclusiva*

1. Expectativas dos participantes
2. O que sabemos sobre a Aprendizagem?
3. Construção identitária, imagens e representações
4. Para uma abordagem curricular das dificuldades de aprendizagem

### *II – Desenvolver as Práticas de Sala de Aula, Desenvolver a Escola*

1. Como organizar a reflexão sobre as práticas
2. Análise das práticas – um enquadramento para a melhoria do ensino
3. Aprendizagem cooperativa e sala de aula intercultural
4. Os alunos como parceiros
5. Partilha do ensino
6. A construção do ‘Nós’ na comunidade educativa

### *III – Analisar o Contexto para Ultrapassar as Barreiras*

1. Investigação-ação na escola
2. Análise da organização da escola
3. Estabelecimento de prioridades e metas de ação
4. Gestão da mudança na comunidade educativa
5. Novas lideranças para a inclusão

### *IV – Avaliação da oficina de formação*

<sup>7</sup> No primeiro seminário deverá ser negociado, entre todos, um foco de aprofundamento que poderá orientar os esforços de pesquisa-ação na escola e em torno do qual serão trabalhados os diferentes conteúdos. Esse foco baseia-se nas expectativas/problemáticas/necessidades de formação identificadas.



## Resultados esperados

Pretende-se produzir efeitos no âmbito de:

- **Inovação ao nível das políticas, culturas e práticas da escola**
  - Construir uma atitude de questionamento reflexivo sobre as próprias práticas;
  - Criar alternativas concretas ao modo isolado de trabalhar dos docentes, através da partilha de experiências e do conhecimento construído na comunidade educativa;
  - Introduzir na rotina escolar espaços e tempos destinados à reflexão conjunta;
  - Criar condições para o desenvolvimento de práticas mais inclusivas na escola.
- **Experimentação de novas formas de organização do trabalho na escola entre alunos, professores, professores-alunos, escola-comunidade**
  - Aumentar a participação de todos os *atores* envolvidos no processo educativo;
  - Incentivar o envolvimento de todos nas tomadas de decisão;
  - Apoiar a constituição de parcerias/grupos cooperativos para implementação de práticas inovadoras, aos diversos níveis e entre os diferentes atores.

## Referências Bibliográficas

### Referências principais

- AINSCOW, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer.
- CALDEIRA, E.; PAES, I.; MICAEL, M. e VITORINO, T. (2004). *Aprender com a Diversidade. Um Guia para o Desenvolvimento da Escola*. Lisboa: ACIME/DEB.

### Referências complementares

- AINSCOW, M. (1991). *Effective Schools for All*. London: Fulton.
- AINSCOW, M. (1998). *Necessidades Especiais na Sala de Aula. Um guia para a Formação de Professores*. Lisboa: UNESCO/IIIE.
- AINSCOW, M. e BOOTH, T. (1998). *From them to us: an international study of Inclusion in Education*. London: Routledge.
- AINSCOW, M.; PORTER, G. e WANG, B. (1997). *Caminhos para as Escolas Inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- BRADLEY, H.W. (1994). *Developing teachers developing schools*. London: Fulton.
- BOOTH, T., AINSCOW, M. et al. (2000). *Index for Inclusion. Developing learning and participation in schools*. CSIE/ University of Manchester/Canterbury Christ Church University College
- CLARK, C.; DYSON, A. e MILLWARD, A. (1995). *Towards Inclusive Schools*. London: Fulton.
- COCHITO, M.I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem. Educação Intercultural*, Lisboa: ACIME.
- FIELDING, M. (1997). "Beyond school effectiveness and school improvement: lighting the slow fuse of possibility". *The Curriculum Journal*, vol. 8, n.º1, pp.7-27.
- HART, S. (1996). *Beyond Special Needs: Enhancing Children's Learning through Intuitive Thinking*. Paul Chapman
- HOPKINS, D.; AINSCOW, M. e WEST, M. (1994). *School Improvement in an era of change*. London: Cassell.
- LINCOLN, Y.S. (1995). "In search of student voices". *Theory into Practice*, vol.34, n.º2, pp. 88-93.
- POPLIN, M. e WEERES, J. (1992). *Voices From the Inside: A Report of Schooling From Inside the Classroom*. Claremont, CA: Institute for Education in Transformation.
- RUDDUCK, J., CHAPLAIN, R. e WALLACE, G. (Eds.) (1995). *School Improvement: What can pupils tell us?* London: Fulton
- SCHON, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. Jossey-Bass, S. Francisco
- SLEE, R. (1993). *Is there a desk with my name on it. The politics of integration*. London: Falmer.
- SOUTHWORTH, G. (1994). *Readings in primary school development*. London: Falmer.
- VITORINO, T.; CORREIA, A.; CALDEIRA, E.; PAES, I. e MICAEL, M. (2002). As vozes dos alunos. Os alunos como colaboradores no processo de melhoria da escola. In *Inovação*, vol. 15, n.º 1-2-3, pp. 261-283, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- UNESCO/IIIE (1996). *Conjunto de Materiais para a Formação de Professores – Necessidades Especiais na Sala de Aula*. Lisboa: IIE.
- UNESCO (1999). *Welcoming Schools. Students with disabilities in Regular Schools*. Paris: UNESCO (inclui videograma).



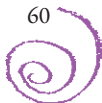
# Oficina de Formação em *b-learning*

## Aprender e Cooperar na Diversidade – Liderança e Colaboração na Comunidade Educativa

Acção de Formação creditada pelo CCPFC  
para o Centro de Formação Edufor

### Fundamentação e Enquadramento

A questão da diversidade crescente nas sociedades atuais, uma realidade incontornável e cada vez mais presente no discurso do dia a dia, é uma das problemáticas fundadoras que orientam as políticas de formação do ACIDI, I.P. As populações escolares espelham a crescente diversidade social. No entanto, a escola tem registado dificuldade em acompanhar o ritmo desta evolução: a heterogeneidade na escola e em particular na sala de aula é ainda, muitas vezes, apontada como um problema. Frequentemente, as crianças ou jovens que não se enquadram no estereótipo de aluno da cultura prevalecente/dominante/maioritária médio são apercebidas como ‘diferentes’ e não sentem o seu lugar na escola. Transformar a escola e procurar novas respostas para garantir o respeito pela diversidade e a coesão social, requer consciência da própria identidade, abertura para conhecer e colocar-se do ponto de vista do ‘outro’, em suma, competências interculturais. Os professores e os seus parceiros na comunidade educativa sentem necessidade não só de se preparar, mas também de preparar os alunos para participarem num mundo plural, onde a mobilidade é uma constante, e assim garantir que as comunidades educativas se transformem em espaços de ser e crescer juntos, orientados para a aprendizagem e para o sucesso educativo de todos. Neste contexto a educação intercultural surge como dimensão intrínseca da educação para a cidadania democrática, que se destina a todas as crianças, jovens e adultos. Importa, também, desenvolver lideranças, formais e informais, capazes de colocar o princípio da inclusão no centro das políticas e práticas educativas, influenciando, assim, as culturas de escola. A educação inclusiva implica *um processo contínuo de melhoria da escola tendo em vista utilizar os recursos disponíveis, em especial os recursos humanos, no apoio à participação e aprendizagem de todos os alunos numa dada comunidade local* (Ainscow, 1999). Deste modo, as dificuldades enfrentadas pelos alunos passam a ser encaradas como um estímulo capaz de encorajar a criação de um ambiente educacional global mais rico e a diversidade presente na comunidade educativa como uma fonte de aprendizagem para todos. É este pressuposto que fundamenta o Projeto “Aprender e Cooperar na Diversidade” do ACIDI. Um dos eixos estruturantes da formação é a Colaboração, enquanto domínio do conhecimento e estratégia indispensável na sociedade intercultural, alicerçada e legitimada pela participação em Comunidades de Prática. Esta proposta formativa assenta no pressuposto de que o desenvolvimento, a aprendizagem, o conhecimento são processos sociais e de que a cooperação – intra e inter comunidades educativas – é indispensável à sua construção. A Oficina possibilita o acompanhamento aos processos de reflexão-ação que suportem o desenvolvimento das práticas colaborativas em cada contexto. A modalidade de *b-learning* facilita a interação em rede, enriquecendo o processo de reflexão sobre como, quando, porquê as práticas colaborativas se constituem como um instrumento de inclusão de que todos são agentes e de que todos, sem exceção, podem beneficiar.



## Objetivos

Mudança de Práticas:

- Abordar os princípios e as práticas de uma pedagogia centrada na valorização da diversidade tendo em vista a inclusão;
- Encorajar a adoção de atitudes e processos de trabalho reflexivo e colaborativo;
- Facilitar a experimentação de situações de aprendizagem em colaboração;
- Capacitar para a experimentação de modelos e estratégias de colaboração centradas nos princípios da inclusão;
- Fomentar o planeamento, em contexto de colaboração, de pequenos projetos inovadores apontados para o desenvolvimento de comunidades educativas aprendentes;
- Capacitar para o trabalho em rede (como motor do desenvolvimento de projetos) entre diferentes comunidades educativas

## Público-alvo

Elementos da gestão da escola, educadores, professores, auxiliares, mediadores, animadores, psicólogos e outros parceiros da área educativa; professores em formação inicial/contínua.

## Duração

25 horas presenciais + 25 horas de trabalho autónomo (através da plataforma *e-learning*)

## Metodologia

As metodologias adotadas possibilitarão que as sessões presenciais conjuntas incluam oportunidades para praticar em conjunto, sessões práticas para reflexão e demonstração das abordagens em experimentação e sessões de planeamento. Deste modo, pretende-se aliar a teoria à prática e propõem-se uma série de abordagens de características isomórficas que, ao encorajarem o envolvimento real dos participantes em atividades de aprendizagem, modelam os princípios e as práticas de uma sala de aula e de uma escola cooperativa, que valoriza a diferença como um motor de desenvolvimento.

Assim, partindo de uma situação diagnóstica do grupo em formação, utilizar-se-ão metodologias diversificadas, em ordem a uma coerência entre objetivos, conteúdos e estratégias de formação: trabalho cooperativo; sessões de *brainstorming*; *role-playing*: simulações de situações na vida da comunidade educativa e de sala de aula; análise crítica de textos de referência; trabalho individual; breves exposições.

## Avaliação

Avaliação contínua, através de registo das reflexões individuais e/ou de grupo que conduzam à construção de um relatório ou portefólio reflexivo. Reflexão conjunta sobre as experiências realizadas em trabalho autónomo, com base na elaboração de um plano de ação cooperativo na respetiva comunidade educativa.

Escala de avaliação de 1 a 10 valores, de acordo com as cartas circulares 3/2007 e 1/2008 do CCPFC. A aprovação na oficina dependerá da obtenção de classificação igual ou superior a 5 valores e da frequência mínima de 2/3 do total de horas conjuntas da ação.

## Critérios sobre os quais irá incidir a Avaliação/Classificação

- 25% – Assiduidade/Pontualidade/Participação. Realização de tarefas nas sessões conjuntas.
- 60% – Produção, desenvolvimento e documentação de um projeto para a comunidade educativa. Ex: fundamentação, planeamento, atividades realizadas, materiais produzidos e resultados obtidos.
- 15% – Relatório Reflexivo.

A entidade formadora criará instrumentos de avaliação, procederá ao tratamento dos dados recolhidos e promoverá a divulgação dos resultados.

## Calendarização

A calendarização será negociada com os participantes na primeira sessão, com o pressuposto de que deverá acompanhar as atividades a decorrer na comunidade educativa após um momento de formação intensiva. Sendo assim, a seguinte hipótese se afigura adequada:

**1.º Momento Presencial:** formação em regime de internato numa unidade hoteleira da cidade de Mangualde, onde se situa a sede do Centro de Formação EduFor. Este momento será de dois dias com cerca de 7 horas em cada dia. Para além dos formadores acreditados responsáveis pela ação, estarão presentes conferencistas convidados, especialistas na temática da ação.

**2.º Momento Presencial:** sessão de 4 horas.

**3.º Momento Presencial:** sessão de 7 horas. Para conclusão de trabalhos e apresentação dos processos/produzidos e avaliação da oficina de formação.

Os diferentes momentos serão espaçados no tempo, de acordo com o desenvolvimento do trabalho nas comunidades educativas, estando previsto a ação começar em 9 de outubro de 2010 e terminar em março de 2011.

As 25 horas de trabalho autónomo estão distribuídas entre os Momentos acima considerados. Durante o período de trabalho autónomo os formandos terão à sua disponibilidade uma plataforma de *e-learning* – Prof2000 ou Moodle.

Os formadores disponibilizarão todos os documentos de apoio na plataforma *on-line* e será nesta plataforma que os formandos colocarão os produtos do seu trabalho.

Durante o período de trabalho autónomo os formandos utilizarão as várias ferramentas disponibilizadas pela plataforma de *e-learning* (fórum, correio eletrónico, *chat*, etc.), para obter apoio dos formadores e interagir com os restantes elementos do grupo de formação.

## Conteúdos Programáticos

### *I – Uma Escola que Aprende (2 horas)*

1. Aprendizagem e diversidade
2. Conceções e práticas de equidade em educação
3. Aprendizagem em ação – para uma prática reflexiva

### *II – Construção do ‘Nós’ na Comunidade Educativa (8 horas)*

1. Análise dos contextos e ciclos de desenvolvimento da escola
2. Planeamento e Metodologia de Projeto
3. Lideranças para a inclusão e gestão da mudança



### III – Cooperação e Aprendizagem (10 horas)

1. Desenvolvimento de Ambientes Colaborativos de Aprendizagem
2. Competências e práticas de cooperação em sala de aula e comunidade educativa
3. Culturas, Identidades e Participação
4. Comunidades de Prática

### IV – Apresentação dos Processos/Produtos e Avaliação da Oficina de formação (5 horas)

**Nota 1:** Na primeira sessão cada grupo cooperativo de comunidade educativa planeará uma pequena prática e serão constituídos grupos, formados por dois ou três desses grupos cooperativos, em torno de focos específicos de aprofundamento que se destinam a balizar as interações a realizar on-line.

**Nota 2:** Os itens II e III ocuparão cerca de 2/3 das horas previstas para a oficina.

## Resultados esperados

Pretende-se produzir efeitos ao nível de:

- **Inovação ao nível das políticas, culturas e práticas da escola**
  - Construir uma atitude de questionamento reflexivo sobre as próprias práticas;
  - Desenvolver lideranças partilhadas;
  - Criar alternativas concretas ao modo isolado de trabalhar dos docentes e aos modelos tradicionais de organização do ensino e da aprendizagem;
  - Criar condições para o desenvolvimento de ambientes de cooperação na comunidade educativa.
- **Experimentação de novas formas de liderança e de organização do trabalho**
  - Aumentar a participação de todos os *atores* envolvidos no processo educativo;
  - Promover a corresponsabilização de todos;
  - Introduzir na rotina escolar espaços e tempos destinados à reflexão conjunta;
  - Apoiar a constituição de parcerias/grupos cooperativos para facilitar a experimentação e a reflexão sistemáticas;
  - Induzir a emergência de comunidades de prática.

## Referências Bibliográficas

### Referências principais

AINSCOW, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer.

### Referências complementares

AINSCOW, M. (1991). *Effective Schools for All*. London: Fulton.

CALDEIRA, E.; PAES, I.; MICAEL, M. e VITORINO, T. (2004). *Aprender com a Diversidade. Um Guia para o Desenvolvimento da Escola*. Lisboa: ACIME/DEB.

COCHITO, M. I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem. Educação Intercultural*. Lisboa: ACIME.

DÍAZ-AGUADO, M.J. (2003). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora.

UNESCO (1995). *Tolerância: Limiar da Paz (Manual Educativo para Utilização das Comunidades e das Escolas)*. Lisboa: Entreculturas.

<http://redeinclusao.web.ua.pt/documentos.asp>





# 3

Coleção Estudos e Práticas

*Afinal, não são só os alunos os aprendentes;  
eles só conseguem efetivamente aprender  
se NÓS também nos colocarmos nesse patamar.*