

1120

DM
FREI/J.1

INSTITUTO SUPERIOR DE PSICOLOGIA APLICADA
ÁREA DE PSICOLOGIA EDUCACIONAL

TESE DE MESTRADO

**QUANDO UMA ESCOLA
CONSTRÓI UMA PONTE
NUNCA MAIS FICA SÓ**

José Sebastião Ramos Freitas – nº11290

ORIENTADOR: José Morgado

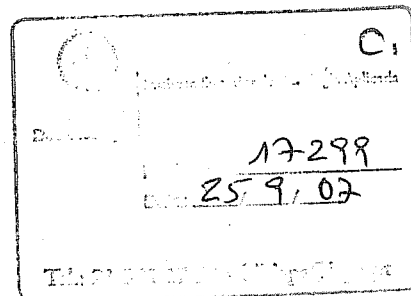
Instituto Superior de Psicologia Aplicada

SEMINÁRIO DIRIGIDO POR: Manuela Veríssimo

Instituto Superior de Psicologia Aplicada



2006



*Muito para além dos livros está o sentimento,
Aos professores José Pacheco e Sérgio Niza
Obrigado*

AGRADECIMENTOS

“Entre a multidão há homens que não se destacam, mas são portadores de prodigiosas mensagens. Nem eles próprios sabem.”

Antoine de Saint-Exupéry

Gostaria de agradecer aos meus orientadores. Ao Prof. Dr. José Morgado e à Prof.^a Dr.^a Manuela Veríssimo por terem ajudado na elaboração deste trabalho. Um especial agradecimento para a Prof.^a Dr.^a Regina Bispo pela empatia, entendimento e empenho na ajuda que deu em momentos cruciais no tratamento dos dados e ao professor Carlos Lopes, por todo o material que me disponibilizou;

Agradeço à minha mãe por me ter encorajado;

Agradeço à Joana por me ter acompanhado, ajudado e apoiado, a ela, o meu muito obrigado por tudo;

Agradeço aos professores Rui Trindade e Diolinda Araújo, dois entusiastas da educação e que foram preciosos na recolha documental. A eles o meu grande abraço de gratidão;

Agradeço à Ivone Niza, Inês, Filipa, Diana, Liliana, Helena, Guida, Rui, Vânia, Paula Sêco, João Barros, Manuel Ferreira, Lívio Matos, Pedro Branco, Joana Ganho, Paula Rodrigues, Catarina, Diana, Rita Salvado, Ana e à Selma pela amizade, apoio, ajuda e tudo mais que um bom amigo pode desejar em alturas como esta;

Agradeço às minhas colegas e amigas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Lisboa pelas horas de riso e de companhia que me permitiram aprender e reflectir bastante em aspectos importantes do trabalho e da vida;

Um grande agradecimento aos Professores Celina Marques, Paula Julião, Hélder Santos, Eduarda Melo, Jorge Martins e Fernanda Carvalho, que em alturas da minha vida me souberam agarrar. A eles, o meu muito obrigado por acreditarem em mim;

A todos os alunos (que tive e tenho até hoje), fontes de carinho, verdade e de sabedoria, companheiros de viagem, ensinando-me tantas e tantas coisas que eu nem sonhava existirem;

E um agradecimento muito especial e carinhoso, com um grande abraço fraterno para todos os da Ponte, Professores, Crianças, Pais e Auxiliares. A eles, o meu muito obrigado pela paciência, disponibilidade e acima de tudo pelo carinho sincero com que sempre me trataram. Sem a vossa descoberta, este trabalho nunca teria existido. Estou-vos eternamente grato;

Um agradecimento muito especial à Martinha, pois ensinou-me a ser uma pessoa melhor.

ÍNDICE

Agradecimentos	3
Índice	5
Lista de quadros e figuras	7
Resumo	11
Abstract	13
Introdução	15
Capítulo I	
1. Indicadores de qualidade e processos presentes em escolas eficazes	21
1.1 Tipos de avaliação de escola	22
1.2 Indicadores de Qualidade	24
1.3 Papel do professor	33
2. Inclusão como indicador de qualidade	37
2.1 Normalização, Integração e Inclusão	37
2.1.1 Normalização	38
2.1.2 Integração	38
2.1.3 Inclusão	39
2.2 Diferenciação pedagógica	42
2.3 Trabalho cooperativo	47
2.4 Práticas geradoras de diferenciação, inclusão e cooperação	50
2.4.1 Escola Nova	50
2.4.2 Dalton Laboratory e Plano Winnetka	55
2.4.3 Escola Moderna	56
2.4.4 Escolas democráticas	64
3. Organização de escola	71
3.1 Liderança Escolar	74

Capítulo II

1. Problemática do Estudo	78
2. Objectivos da Investigação	80
3. Metodologia do Estudo	81
3.1 Considerações metodológicas e descrição do percurso da investigação	81
3.2 Recolha de dados em documentos oficiais	84
3.3 Recolha de dados nas entrevistas	85
3.3.1 Procedimentos	87
3.3.2 Tratamento de dados	86
4. Apresentação, Análise e Discussão dos dados	90
4.1.1 Análise da organização da escola através da Projecto Educativo	90
4.1.2 Descrição e análise das Práticas da Escola da Ponte	102
4.2 Análise das conclusões do Relatório de Avaliação Externa	124
4.3. Análise das entrevistas	126

Capítulo III

1. Resultados	133
2. Discussão	142
3. Conclusão	154

Referências Bibliográficas	159
----------------------------	-----

Anexos	168
--------	-----

Anexo A

Anexo B

Anexo C

Anexo D

Lista de quadros e figuras

QUADRO 1: Tipos de avaliação de Qualidade das escolas

QUADRO 2: Diferentes modelos de escola consoante as suas preocupações

QUADRO 3: Componentes e factores susceptíveis de melhorarem a eficácia da escola

QUADRO 4: Processos das escolas eficazes

QUADRO 5: Integração Versus Inclusão

QUADRO 6: Três tipos de concepções de escola

QUADRO 7: Programa da Educação Nova

DIAGRAMA 1: Organização de escola

QUADRO 8: Três tipos de Liderança

ESQUEMA 2: Evolução dos anos

QUADRO 9: Listagem dos dispositivos pedagógicos

QUADRO 10: Listagem das competências desenvolvidas pelos dispositivos

QUADRO 11: Origem e finalidade dos dispositivos

QUADRO 12: Liderança escolar

QUADRO 13: Papel do professor

QUADRO 14: Organização da dinâmica escolar para dar resposta aos alunos

QUADRO 15: Eficácia do ensino

QUADRO 16: Participação externa

QUADRO 17: Satisfação em relação à escola

QUADRO 18: Organização do trabalho docente

QUADRO 19: Eficácia do modelo de ensino

QUADRO 20: Liderança Escolar

QUADRO 21: Visão positiva da participação dos pais

QUADRO 22: Participação dos pais na escola

QUADRO 23: Liderança escolar

QUADRO 24: Papel do professor

QUADRO 25: Organização da dinâmica escolar para dar resposta aos alunos

QUADRO 26: Eficácia do ensino

QUADRO 27: Participação externa

QUADRO 28: Satisfação em relação à escola

QUADRO 29: Organização do trabalho docente

QUADRO 30: Eficácia do modelo de ensino

QUADRO 31: Liderança escolar

QUADRO 32: Visão positiva da participação dos pais na escola

QUADRO 33: Participação dos pais na escola

RESUMO

Este trabalho insere-se no estudo das práticas e dos processos de qualidade: optou-se pelo estudo de uma Escola diferente na sua organização e nos seus processos, dando assim a conhecer novas práticas inspiradoras de qualidade e de respeito pela heterogeneidade da população escolar.

A sua escolha baseou-se em literatura onde eram relatadas as suas práticas, diferentes das demais escolas, no contexto educativo nacional.

Após a aceitação por parte da escola da realização do nosso estudo, optou-se por analisar os processos decorridos na escola através dos indicadores de qualidade, procedendo-se a uma revisão de literatura que focasse aspectos de qualidade em escolas anteriormente estudadas, abordando-se também uma dimensão pedagógica das práticas de qualidade. Reviu-se literatura que tinha sido inspiradora na organização e no uso de determinados dispositivos escolares. Estes tipos de organização pedagógica teriam elas também de ser geradoras de processos de qualidade.

Assim, definiu-se como primeiro objectivo do estudo o descrever as práticas da escola de modo a perceber o modo de organização desta escola. Esta descrição permitirá desenvolver uma ligação contextualizada da literatura revista com as práticas executadas na escola.

O segundo objectivo do estudo, é o de cruzar a organização descrita no primeiro objectivo com os indicadores de qualidade e os modelos pedagógicos analisados de modo a se entender o tipo de organização e de trabalho praticado na escola escolhida para este estudo.

Sendo um estudo de caso numa instituição com um carácter qualitativo, este teve um primeiro momento de visitas e de integração no grupo de modo a que a nossa presença fosse aceite para melhor entender a organização e funcionamento da escola e para que na altura da recolha de informação, não existisse estranheza que causasse dificuldades na obtenção da informação. Procedeu-se posteriormente à recolha de dados em documentos oficiais, sendo aqui analisados com maior detalhe o Projecto Educativo da Escola e um Relatório de Avaliação Externa proposto pelo Ministério da Educação.

Outra fonte de recolha de dados foram as entrevistas, onde foram escolhidos e entrevistados aleatoriamente 24 alunos num total de 195; 8 professores num total de 27 e 4 encarregados de educação num total de 190. Foi escolhida a entrevista aberta de

modo a permitir ao entrevistado explorar os temas propostos, dando-nos assim uma informação da realidade presente em relação ao objecto do estudo.

Os resultados revelaram que é um projecto de qualidade, onde se destaca o trabalho diferenciado e a inclusão que é praticada na escola. É uma escola que respeita as crianças, permitindo que estas aprendam consoante o seu ritmo, os seus interesses e as suas vivências, ligando-as ao Currículo Nacional.

Existe uma cultura de solidariedade, cooperação e inclusão muito presentes, quer a nível dos alunos quer a nível dos professores, onde todos praticam a ajuda ao outro.

Aspectos menos positivos encontrados são o facto do aluno poder estar em determinados momentos do seu percurso de aprendizagem sozinho no meio do grupo e a existência de uma logística deficiente, mais especificamente, a falta de condições físicas para o elevado número de alunos que esta possui. Outro aspecto a considerar, é o facto dum parte do corpo docente não ser estável, levando a alterações dos seus quadros todos os anos.

O estudo teve resultados muito semelhantes ao realizado pela Comissão Externa de Avaliação do Ministério da Educação, podendo assim concluir-se que é uma escola de qualidade, com um projecto activo e dinâmico, também ele de qualidade, sendo por isso pertinente afirmar que este modelo de trabalho e de organização é um modelo de qualidade.

ABSTRACT

This thesis is set in the study of the quality practices and processes. We have decided to study a School different in its organization and processes thus introducing new practices that inspire quality and respect for the school population heterogeneity.

The choice for this school was based on bibliography where its practices were described, and which were different from all other schools in the Portuguese educational context.

After the school agreed to the making of this study, a bibliographic research was made in order to point out the quality aspects in schools about which studies had already been made and where success was verified in the children's education.

A pedagogic dimension of the quality practices was also approached. It was carried out a research of bibliography that inspired the organization and use of certain devices. At the end of this process it was to understand if this organization type and search in other pedagogies were shown to have quality.

Therefore I defined as the first aim of this study the description of the school practices in order to build an organization model for education. This description will allow the development of a contextualized connection between the bibliographic research and the practices carried out by the school.

The second aim of this study was the analysis of the organization described in the first aim through the quality indicators so as to check out if this type of work would give origin to quality and success.

Being a study case of an institution with a quality nature, this study went through a first moment of visits and integration in the group so that my presence would be accepted. This way I could have a better understanding of the organization and functioning of the school and so that there would be no obstacles in the process of the collection of information. Later on a data collection in official documents was made and where the *Educational Project of the School* and an *External Evaluation Report* proposed by the Ministry of Education were deeply analyzed.

Interviews were another source of data collection. Twenty-four students were chosen and interviewed at random in a total of 195, as well as 8 teachers in a total of 27, and 4 parents in a total of 190. I decided to make open interviews in order to allow the interviewees to approach the suggested topics with total freedom, thus providing information of the present reality in relation to the object of the study.

Results showed that this is a quality project where the participation and involvement of all the community (which feels the project as its own) stands out, as well as the distinguish work and inclusion practiced at the school.

Another relevant aspect is the fact that this is a school that takes into consideration the children's development, allowing them to learn according to their rhythm, interests and experiences, connecting them to the National Curriculum.

This is school with a very strong culture of solidarity, cooperation, differentiation and inclusion, either at student's level, or at teacher's level, and where everyone helps each other.

The less positive aspects found are connected to logistics, more specifically the lack of physical conditions considering the high number of students that attend the school. Another aspect to be taken into consideration is the fact that part of the teaching staff is inconstant, which leads to variations every year.

The study had very similar results to the ones that came out from the study made by the Evaluation External Commission of the Ministry of Education. Thus it can be concluded that this is a school of quality with an active and dynamic project (this also a project of quality). Therefore it is pertinent to say that this work and organization model is a quality model.

INTRODUÇÃO

“ As nossas escolas são construídas segundo o modelo das linhas de montagem.”

(Ruben Alves 2001)

A democratização do ensino trouxe a ideia de uma escola para todos. No entanto, essa escola, tende a ser fechada em si mesma, onde o aluno é apenas mais um entre muitos, não interessando as suas curiosidades e os seus ritmos na construção do seu percurso, (Alves, 2001). O autor refere ainda que, muitas escolas procedem assim a uma educação em série dos seus alunos, apetrechando-os por vezes com saberes “livrescos” e privando-os do verdadeiro sentido do saber.

Freinet (1996), refere a importância de um ensino respeitador da individualidade de cada criança e defende que o ensino não deve ser estático. Segundo o autor, o ensino não está só nos livros, está também na vida, no dia a dia da criança, defendendo por isso uma maior articulação entre a escola e a vida de modo a dar sentido e significado às aprendizagens. Para tal, Freinet criou um escola ligada à vida onde os alunos traziam os seus interesses para dentro da sala e a partir deles realizavam as suas aprendizagens.

Estes aspectos referidos por Alves (2001) e Freinet (1996) ocorrem numa escola a que Pacheco (2004) atribuiu o nome de “Escola de uma nota só”. Esta escola, segundo o autor, aplica por vezes um ensino directivo, igual para todas as crianças, não respeitando a individualidade e o ritmo de cada um, bem como, os seus interesses e as suas curiosidades. É uma escola que, por vezes, não dá à criança a liberdade de seguir o seu percurso na aprendizagem.

Tais factos têm por vezes lugar em algumas escolas, onde a organização e o modo de funcionamento são concebidos segundo o professor e não segundo o aluno. Abreu (1990), refere que a criança é um ser curioso, como tal, a sua aprendizagem não pode centrar-se apenas no contacto com o professor e com o livro; esta tem de ser interligada ao mundo para que as aprendizagens tenham significado e importância na vida da criança.

O presente estudo foi ao encontro de uma escola diferente, tentando entender se de facto uma organização que tem em conta as crianças, o seu saber individual, o seu ritmo, a significação das aprendizagens, a cooperação e a inclusão poderá ser uma escola de qualidade.

A escola escolhida foi a Escola Básica Integrada Aves/ São Tomé de Negrelos, ou Escola da Ponte como é mais conhecida e como irá ser denominada neste estudo.

Foi revisto um quadro concreto de aspectos a ter em atenção para que o estudo não se tornasse num documento descritivo, vazio de saber científico. Escolheram-se indicadores de qualidade como meio de interpretar e analisar os processos existentes na escola.

Qualidade

Morgado (2003), descreve quatro momentos de evolução no estudo da qualidade nas escolas. O primeiro momento ocorre nos anos 60, princípios dos anos 70 com a utilização de um modelo focado nos recursos humanos e materiais utilizados pelas escolas e nos resultados obtidos. A viragem para o segundo momento aconteceu na década de 70, quando se procurou estudar mais aprofundadamente os processos da escola. Nessa altura, começaram-se a estudar também outras variáveis como a liderança, o clima social, entre outras, e, nos resultados obtidos pelos alunos, começaram a ser tidas em conta as atitudes dos mesmos. O terceiro momento surge nos finais dos anos 70 inícios dos anos 80, onde se verificou que seria também importante estudar os processos da escola, tendo em vista o seu aperfeiçoamento. O quarto momento teve início nos finais dos anos 80, sendo utilizado ainda hoje. Neste, os estudos da qualidade têm em conta o aspecto contextual, o processual e os resultados obtidos. No entanto, ainda se verificam estudos focados apenas nos resultados. O estudo que tem em conta a contextualização da escola, os seus processos e os seus resultados, revela-se assim um estudo mais completo e transmissor de uma ideia de qualidade como um todo, permitindo compreender os processos existentes dentro da instituição.

Inclusão

O trabalho com crianças deficientes ou com dificuldades permanentes na aprendizagem nem sempre esteve assente no princípio da inclusão. Foram duas conferências a nível mundial que vieram alterar a situação que se vivia até então. A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos em 1990, onde sessenta países assinaram um compromisso onde se propunham estabelecer programas de modo a dar resposta às necessidades educativas fundamentais, garantindo uma educação básica para todos os cidadãos. Mais tarde, a Declaração de Salamanca, em 1994, em que noventa e dois países e vinte e cinco organizações assinaram uma declaração de princípios onde se prevê que “a aprendizagem deve ser adaptada às necessidades da criança, em vez de ser esta a ter de se adaptar às concepções predeterminadas”, (p. 7).

Sebba e Ainscow (1996), definem a inclusão da seguinte forma: “A educação inclusiva descreve o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejam frequentar provenientes da comunidade local e, fazendo isto, reduz necessidades de excluir alunos.”, (p. 112). É então cada vez mais importante a escola reconhecer as diferenças que existem entre as suas crianças e criar respostas de modo a combater as dificuldades que todos os alunos sentem durante o seu percurso de aprendizagem escolar.

Diferenciação

Santos (1991), refere que a escola pouco evoluiu, sendo que esta vinha mantendo a sua organização centrada na doutrina dos professores, dando pouco espaço ao aluno para se expressar e, em liberdade, realizar o seu percurso. Nóvoa (1992), refere que uma pedagogia de sucesso será aquela que terá o seu ponto de partida nas aprendizagens contextualizadas, dando-lhes um sentido real, reproduzindo processos sociais adjacentes. Pacheco (1993) faz referência à escola como lugar onde a criança possa desenvolver a sua caminhada no saber orientada pela sua curiosidade e ajudada pelo professor que será então, o seu companheiro de jornada. Em 1995, Candeias e Nóvoa, elaboram uma reflexão sobre Educação Nova onde se destaca a naturalidade das

aprendizagens e o trabalho segundo os interesses das crianças. Nunes (2002), após uma análise à literatura de Freinet conclui a importância da escola permitir ao aluno trazer coisas do seu dia a dia para as ligar às aprendizagens curriculares, criando-se assim uma aprendizagem com significado.

Estes aspectos estão intimamente relacionados com o trabalho diferenciado que deve ser desenvolvido pelas escolas. Para Morgado (2003), este tipo de trabalho assenta numa gestão flexível do currículo, de modo a ter-se em conta a diversidade de alunos existentes na escola. O trabalho diferenciado é uma ferramenta que fará com que o aluno progrida no percurso escolar. Aliado a este, deverão também ser tidos em conta os interesses do aluno, ligando as aprendizagens do currículo às vivências de cada um, fazendo com que estas ganhem sentido.

Organização das escolas

“A escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos.” (Barroso, 2003, p. 31). Alves (2001), Niza (2004) e Pacheco (1998, 2001, 2004), referem que muitas escolas ainda se organizam como se os seus alunos fossem todos iguais, não reconhecendo as diferenças que existem entre eles.

Estudo

Apresentamos assim o estudo de uma forma sintética.

A revisão de literatura centrou-se nos aspectos ligados à qualidade e a práticas geradoras de diferenciação e inclusão, sendo o enfoque final dado à organização das escolas. Estes aspectos por nós abordados permitem-nos enquadrar e analisar os dados posteriormente recolhidos. Após esta revisão literária, elaborou-se um conjunto de factores importantes que as escolas deverão presente nos seus processos educativos e organizacionais.

Tendo por base essa leitura e o conjunto de factores tidos por nós como importantes de existirem numa escola, procedeu-se à recolha de dados, sendo esta realizada em dois momentos distintos: num primeiro momento, procedeu-se à observação da escola e à nossa integração no seu meio de modo a que se pudesse entender toda a organização e

funcionamento. Procedeu-se ainda a algumas recolhas informais de dados, tentando-se perceber as ligações entre estes aspectos com os da literatura presente.

Num segundo momento procedeu-se a uma recolha formal de dados. Realizámos pesquisas em documentos oficiais e entrevistas à comunidade escolar de modo a se aferir quais os processos de qualidade presentes no quotidiano da escola para posteriormente se realizar o cruzamento de dados recolhidos com a revisão de literatura de modo a serem elaboradas as conclusões do estudo.

CAPÍTULO I

1- INDICADORES DE QUALIDADE E PROCESSOS PRESENTES EM ESCOLA EFICAZES

Por vezes o termo “qualidade na educação” poderá surgir ligado apenas ao produto final, neste caso, aos valores obtidos pelos alunos de uma determinada escola. Praia (2002), refere precisamente este aspecto como sendo limitador dos estudos: “a Qualidade da Educação está associada, quase sempre, a normas marcadas por uma objectividade, quiçá cega, traduzidas num resultado/produto final, em que a excelência se associa à eficácia com que tais normas são atingidas.” (1992, p.27). O autor refere no mesmo texto que “É a prevalência do quantificável.” (1992, p. 27). Assim sendo, os estudos sobre a qualidade deverão ter em conta as outras dimensões da escola, podendo deste modo entender-se o porquê do resultado obtido.

Morgado (2003), refere que o estudo da qualidade nas escolas conheceu uma evolução até aos dias de hoje. O autor refere quatro momentos cruciais dessa evolução:

1- Década de 60, início de 70, utilizava-se um modelo “input.output” que focava os recursos humanos e materiais utilizados pelas escolas e nos resultados obtidos. Estávamos perante uma crença que levava a afirmar que quanto mais se investisse em meios financeiros na escola, melhores seriam os resultados.

2- Na década de 70, procurou-se estudar mais profundamente os processos da escola, alargando-se as variáveis a estudar. Foi então que se começou a considerar como variáveis, a liderança, o clima social, as expectativas, entre outras. No final, analisavam-se as atitudes dos alunos resultantes da relação dessas mesmas variáveis.

3- No final da década de 70 e durante a década de 80 surge uma corrente mais profunda do que a dos estudos anteriores. Nela, eram estudados os processos da escola tendo como fim o seu aperfeiçoamento, conferindo-se assim um maior dinamismo à qualidade, visto que, através dos estudos eram realizados ajustes nos processos de modo a se tornarem mais eficazes.

4- Esta fase teve o seu início nos finais da década de 80 e ainda se encontra em vigor. É nesta fase que as variáveis de nível contextual são ainda mais aprofundadas, introduzidos modelos de estudo mais sofisticados. O facto de serem introduzidas as variáveis de nível contextual, prende-se com o entendimento de que cada escola é uma realidade única.

A evolução dos conceitos da avaliação das escolas trouxe-nos até um ponto onde são tidos em conta os valores e princípios orientadores dos projectos, permitindo analisar a sua execução. A avaliação deverá servir para realizar ajustamentos para que sejam atingidos os objectivos estabelecidos com o projecto. A avaliação faz parte integrante do processo educativo, não podendo ser considerada separadamente.

1.1- Tipos de avaliação de escola

Segundo Venâncio e Otero (2003), para se poder avaliar uma escola há que compreender em primeiro lugar a sua cultura organizacional, pois, as escolas existem enquanto organizações.

Venâncio e Otero (2003), referem Fernández e Guitérrez, (1996), sobre a importância dos estudos a escolas terem sempre em conta duas linhas orientadoras: a primeira tem em conta a cultura da escola, a liderança, a sua organização e a segunda vê a cultura de uma forma diferente como os valores, formas de comunicação, comportamentos partilhados, tradições, entre outras. É através do cruzamento dos vários itens analisados que se entende a dinâmica existente. Visto estas linhas orientadoras serem bastante amplas e gerais, houve a necessidade de estabelecer parâmetros mais concretos de modo a que os processos existentes pudessem ser analisados e avaliados.

Segundo Díaz (2003), existem pelo menos três tipos de Modelos de Avaliação da Qualidade das Escolas e dos processos nelas existentes, são eles: os modelos centrados nos resultados, os modelos centrados na melhoria escolar e os modelos centrados nos aspectos organizacionais. Tendo por base Díaz (2003) elaborou-se o seguinte quadro onde são descritos os modelos e os seus objectivos de observação.

Quadro 1

Tipos de Modelos de Avaliação da Qualidade das Escolas		
Centrados nos resultados	Centrados na melhoria escolar	Centrados nos aspectos organizacionais
“A qualidade dos serviços prestados nas escolas pode medir-se fundamentalmente através dos resultados académicos obtidos pelos seus alunos, se bem que não sejam de	“Estes modelos (...), incidem mais na análise dos aspectos que devem ser melhorados dentro das instituições educativas. Estas investigações consideram as	“As instituições educativas são realidades muito complexas nas quais interagem elementos de natureza muito diversa (recursos físicos, e financeiros, alunos, professores) que, por sua

<p>esquecer os efeitos positivos que a educação exerce sobre os indivíduos no campo afectivo e social” (Díaz, 2003, p. 15)</p>	<p>escolas como organizações com características próprias, que podem considerar a consecução dos objectivos fixados. Por isso, a avaliação deve identificar e intervir sobre elementos internos que geram um mau funcionamento da organização ou que não contribuem para melhorar o seu comportamento.” (Díaz, 2003, p. 18)</p>	<p>vez, se vêem influenciados pelo meio em que a escola desenvolve as suas actividades.” (Díaz, 2003, p. 15)</p>
--	---	--

Estes diferentes modelos, revelam preocupações diferentes em relação ao que se considera importante avaliar numa escola, bem como o que se considera qualidade na escola.

Seja qual for o tipo de modelo que se utilize para avaliar uma escola, há que ter em conta que nenhum deles é suficientemente completo de modo a que permita uma avaliação rigorosa da instituição. Torna-se então necessário cruzar os diferentes modelos de avaliação, adaptando-os à realidade a avaliar, pois os processos vividos são sempre diferentes de escola para escola. Importante será que se venham a criar modelos de avaliação mais coerentes com as tipologias de organização e cultura institucional convencionadas, dado que a avaliação deve sempre constituir uma componente da cultura organizacional.

Partindo deste tipo de abordagens, Díaz, (2003), sintetiza seis tipos de escola.

Veja-se o quadro abaixo:

Quadro 2

Diferentes tipos de escola consoante as suas preocupações	
Tipo de escola	Características
<p>A instituição educativa como organização fragilmente articulada</p>	<p>A escola desenvolve a sua actividade com normalidade.</p> <p>A supervisão é deficiente e o pessoal docente que nela trabalha não estabelece relações de grupo ou interdisciplinares. Não existe também, uma continuidade nas acções que têm como finalidade atingir os objectivos do projecto.</p>

A escola como construção social e ordem negociada	A organização da escola tem por base as relações sociais existentes na escola. A importância das interações entre os actores deste tipo de escola faz com que tenha que se estudar em profundidade os indivíduos e gerir as diferentes formas de estar dos mesmos.
A instituição escolar como realidade política	O poder é o factor chave para exercer influência nos seus intervenientes e gerir o dia-a-dia. Para além do poder, existe também negociações constantes que têm apenas o interesse como base negocial. As interações existentes visam reforçar o poder instituído.
Os estabelecimentos escolares como sistemas culturais	Acredita-se que a escola é mais do que aquilo que se vê. É assim que surge a dimensão cultural, com elevada importância pois é esta que estrutura as relações e a organização escolar.
As escolas como anarquias organizadas	Neste tipo de instituições não existe um controlo rigoroso dos processos nela existentes. Nas tomadas de decisão, o processo não é linear, e a decisão é tomada, tendo em conta o momento, não sendo assim possível estudar uma melhor solução.
A escola como ecossistema	A escola é encarada como um conjunto de relações vividas num meio concreto.

Estes seis tipos de escola são resultantes de estudos realizados através dos modelos de avaliação referidos anteriormente.

1.2- Indicadores de Qualidade

Sendo ainda muito vasto o universo de instituições educativas que poderiam encaixar em cada tipo de escolas a cima referidos, houve então a necessidade de continuar a restringir o que realmente seria importante verificar quando se avalia uma instituição escolar. Desta necessidade, advêm os indicadores de qualidade, que para Marchesi e Martín (1998), são meios de informar sobre o funcionamento da educação e o que se passa num determinado momento. Os mesmos referem que a própria denominação de indicadores de qualidade configura muitos pontos de vista diferentes, sendo por isso importante encontrar os pontos em comum, o que nos alerta para o facto

dos indicadores variarem consoante o nível de ensino em que se está, a comunidade, a sala de aula e até o que se pretende verificar, sendo considerado cada caso como um caso específico.

Marchesi e Martín (1998), referem um estudo realizado por Rutter & outros, datado de 1972, em escolas secundárias donde resultaram sete factores relacionados com a eficácia das escolas: o sistema de controlo dos alunos que utiliza o apoio e o prémio mais do que o castigo; proporcionar um bom ambiente de trabalho aos alunos e aos professores; a implicação dos alunos, (mais responsabilidade e participação na vida escolar); o desenvolvimento académico dos alunos; o comportamento dos professores, na perspectiva de manifestarem atitudes positivas para tratar dos problemas dos alunos; a gestão da aula, na perspectiva de que sendo preparada previamente, mantém a atenção dos alunos e a ordem na sala de aula e por último, a gestão da estrutura da escola, quando envolve a participação dos professores e do director da escola.

Tendo por base um interesse pela análise do funcionamento a nível pedagógico das escolas, constituídas as variáveis de nível contextual, Scheerens (2004) realizou um estudo sobre os pontos referidos nos estudos sobre a eficácia das escolas dos seguintes autores: Purkey e Smith (1983), Levine e Lezotte, (1990), Scheerens, (1992), Cotton, (1995), Sammons, Hilliman e Mortimore, (1995). Destes estudos resulta uma lista de itens que visam melhorar a eficácia da escola. Tendo por base o trabalho de Scheerens (2004), elaboramos um resumo dos factores em que os devidos autores obtêm consenso no reforçar a eficácia das escolas. Começamos por enunciar os vários elementos dos indicadores:

Purkey e Smith (1983), citados por Scheerens (2004):

- Política orientada para os resultados;
- Espírito de cooperação e ambiente disciplinado;
- Objectivos claros relativos às aprendizagens base;
- Avaliação Frequente
- Formação e aperfeiçoamento do pessoal
- Direcção afirmada
- Tempo consagrado às tarefas, reforço e repartição por níveis
- Alto nível de expectativas

Levine e Lezotte, (1990), citados por Scheerens (2004):

- Clima e cultura de produtividade;
- Prioridade dada às competências de aprendizagem fundamentais;
- Acompanhamento adaptado;
- Aperfeiçoamento pessoal orientado para a prática;
- Direcção afirmada
- Forte participação dos pais
- Dispositivos pedagógicos eficazes;
- Alto nível de expectativas;

Scheerrens, (1992), citado por Scheerens (2004):

- Pressão com vista ao sucesso;
- Planificação e elaboração dos programas;
- Potencial avaliativo da escola, acompanhamento da progressão dos alunos;
- Direcção afirmada;
- Apoio dos pais;
- Ensino estruturado, tempo de aprendizagem efectivo, possibilidade de aprendizagem;
- Medidas de incitação extremas a favor da eficácia escolar;
- Características físicas e materiais da escola;
- Experiência do docente;
- Características ligadas ao contexto escolar;

Cotton, (1995), citado por Scheerens (2004):

- Objectivos de planificação e de aprendizagem;
- Consenso, planificação concertada, ambiente disciplinado;
- Objectivos de planificação e de aprendizagem, (tónica posta pela escola na aprendizagem)
- Avaliação (ao nível da circunscricção da escola, da turma)
- Desenvolvimento profissional e colegial;
- Gestão e organização da escola, direcção e aperfeiçoamento da escola, direcção e planificação;
- Participação da comunidade e dos pais;
- Gestão e organização da turma pedagógica;
- Interacções docente/aluno;

- Interações circunscrição/escola;
- Equidade;
- Programas especiais;

Sammons, Hilliman e Mortimore, (1995), citados por Scheerens (2004):

- Visão e objectivos comuns;
- Ambiente de aprendizagem, reforço;
- Concentração nos aspectos didácticos e pedagógicos;
- Acompanhamento da progressão;
- Organismo de formação;
- Direcção profissional;
- Parceria família-escola;
- Ensino orientado para um alvo;
- Alto nível de expectativas;
- Direitos e deveres dos alunos;

Embora sendo factores ainda muito dispersos, há no entanto uma convergência no que diz respeito à importância do seguimento constante do aluno, no trabalho realizado em regime de cooperação. É importante para a escola possuir uma direcção afirmada e respeitada por todos e um bom uso do tempo de aprendizagem, dando espaço ao aluno para se estruturar no seu saber.

Scheerens e Bosker (1997) são referidos por Scheerens (2004), por terem elaborado um estudo onde tiveram em conta as várias linhas orientadoras dos estudos anteriores. Os autores reuniram os questionários e as escalas de vários estudos empíricos sobre a eficácia escolar, e como resultado dessa análise surgiram 13 factores gerais geradores de eficácia e qualidade nas escolas.

Citaremos então o quadro elaborado por Scheerens (2004, p. 44 e 45), elaborado a partir destes treze factores gerais.

Quadro 3

Componentes e factores susceptíveis de melhorarem a eficácia da escola

Factores	Componentes
Resultados, orientação, alto nível de expectativas	• Prioridade expressamente dada ao

	<p>domínio das disciplinas base</p> <ul style="list-style-type: none"> • Alto nível de expectativas • Estatísticas relativas aos resultados dos alunos
Direcção pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • Qualidades gerais de dirigentes • O director do estabelecimento serve de fonte de informação • Tomada de decisão individual ou participada • O director do estabelecimento enquanto coordenador • Controlo global dos processos intervenientes na turma • Tempo consagrado ao papel educativo e administrativo • Conselho e controlo da qualidade dos docentes no quadro da turma • Iniciativa e apoio a favor da profissionalização do pessoal
Consenso e coesão do pessoal	<ul style="list-style-type: none"> • Natureza e periodicidade das reuniões e consultas • Domínios de cooperação • Satisfação face à cooperação • Importância atribuída à cooperação • Indicadores de uma cooperação conseguida
Qualidade dos programas /possibilidades de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Fixação das prioridades em matéria de programa • Escolha dos métodos e dos manuais • Aplicação dos métodos e dos manuais • Possibilidade de aprendizagem • Satisfação face ao programa
Ambiente na escola	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente disciplinado • Importância concedida à disciplina • Regulamento escolar • Punições e recompensas • Absentismo e abandono • Boa conduta e bom comportamento dos alunos

	<ul style="list-style-type: none"> • Satisfação face à disciplina escolar
Convivência	<p>Ambiente geral em termos de eficácia e de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Prioridades fixadas num ambiente susceptível de reforçar a eficácia • Percepções de condições susceptíveis de reforçar a eficácia • Relações entre alunos • Relações entre alunos e docentes • Relações entre membros do pessoal • Relações: o papel do director do estabelecimento • Compromissos dos alunos • Avaliação dos papeis e das tarefas • Avaliação dos empregados em termos de infra-estruturas, de condições de trabalho, de carga de trabalho e de satisfação global • Instalações e edifício
Potencial avaliativo	<ul style="list-style-type: none"> • Importância dada à avaliação • Acompanhamento da progressão dos alunos • Utilização de sistemas de acompanhamento dos alunos • Avaliação dos processos escolares • Utilização de resultados de avaliação • Estatísticas relativas aos desempenhos escolares • Satisfação face às actividades de avaliação
Participação dos pais	<ul style="list-style-type: none"> • Importância dada à participação dos pais na política da escola • Contactos com os pais • Satisfação face à participação dos pais
Ambiente da turma	<ul style="list-style-type: none"> • Relações na turma • Ordem • Atitude em relação ao trabalho • Satisfação
Tempo de aprendizagem efectiva	<ul style="list-style-type: none"> • Importância de uma aprendizagem efectiva

	<ul style="list-style-type: none"> • Controlo do absentismo • Tempo passado na escola • Tempo passado na sala de aula • Gestão da aula • Deveres para casa
--	---

Marchesi e Martín (1998), tendo por base este e outros estudos, (Rutter et al, 1979, Mortimore et al, 1988, entre outros) constataram que as conclusões de todos têm factores muito semelhantes. A partir dessas semelhanças, os autores elaboraram um quadro de processos presentes nas escolas eficazes. O quadro 3 é resultante do quadro de Marchesi e Martín (1998), adaptando-o à realidade deste estudo.

Quadro 4

Processos das escolas eficazes	
Processo	Constituintes do processo
Liderança escolar	Firme e positivo Enfoque participativo Profissional destacado (que queria estar no projecto)
Projecto e visão de metas partilhadas	Coerência nos objectivos Consistência da prática Colegialidade e colaboração
Ambiente favorável à aprendizagem	Ambiente gerador de confiança Ambiente valorizador do saber
Enfoque no ensino e na aprendizagem	Bom uso do tempo de aprendizagem Respeito pelo ritmo de aprendizagem do aluno Ênfase académico Orientação do sucesso
Expectativas elevadas	Altas expectativas generalizadas Expectativas comunicadas Aprendizagens para além do currículo
Construção e manutenção das Regras dos alunos	Disciplina clara e justa Uso da Democracia na resolução de conflitos
Monitorização do progresso de aprendizagem	Monitorização da acção dos alunos Avaliação respeitando os diferentes ritmos

	Controlo do trabalho Avaliação dos resultados da escola
Direitos e responsabilidades dos alunos	Posições de responsabilidades Controlo do trabalho
Ensino estruturado	Organização eficiente Clareza dos objectivos Lições estruturadas Prática adaptada Aprendizagem cooperativa Papel dos professores baseado na escola
Cooperação família- escola	Implicação dos pais

Os indicadores funcionam como referências de avaliação ao funcionamento de um determinado aspecto considerado importante pelos autores anteriormente citados.

Desenvolveremos então cada uma das categorias para que melhor se entenda qual a sua função na qualidade dos processos existentes nas escolas.

Liderança escolar

A liderança escolar é considerada de uma forma geral pela literatura como sendo importante nos processos e relações desenvolvidos nas escolas de qualidade. No relatório da OCDE de 1991 vem descrita a importância da liderança quando refere que um dos indicadores de qualidade a ter em conta é a existência de uma direcção eficaz, assumida, que não se opõe à necessária participação e colegialidade. Assim, a liderança escolar deve agir contextualizando a sua acção, e para que tal aconteça, deverá permitir a participação da restante comunidade escolar na tomada de decisões, privilegiando assim os compromissos assumidos (Marchesi e Martín, 1998).

Projecto e visão de metas partilhadas

Sendo o Projecto Educativo um documento orientador da acção da escola no alcançar de determinados objectivos, assume-se como um documento mobilizador de acção. Por isso, é importante que exista uma unidade e uma participação na sua construção de modo a que todos se sintam identificados com o mesmo (Morgado 2003).

Ambiente favorável à aprendizagem

A criança deverá encontrar um clima de aprendizagem onde se sinta confiante para realizar o seu percurso, sendo valorizada pelo seu saber e encarando o erro como algo de natural que faz parte do processo ensino/aprendizagem (Morgado, 1999).

Enfoque no ensino e na aprendizagem

Tendo em conta as características especiais da escola em estudo, tais como a gestão do tempo de trabalho e de aprendizagem que é da responsabilidade do aluno, o enfoque no ensino e da aprendizagem está orientado para a componente de cooperação e para a implicação dos alunos na organização, gestão e planificação do seu tempo de forma responsável de modo a que a aprendizagem se realize de forma eficaz. Para que tal aconteça, os objectivos deverão ser claros e será necessária uma boa organização do professor e dos dispositivos colocados à disposição dos alunos (Arends, 1995).

Expectativas elevadas

Consensualmente reconhecido o importante papel das expectativas na educação, caberá destacar a importância das expectativas positivas em relação ao aluno e em relação ao professor (Morgado, 2003).

Construção e manutenção das Regras dos alunos

As regras devem de ser elaboradas por todos os alunos de modo a que estas lhes pareçam justas e ao mesmo tempo sejam responsáveis pelo seu cumprimento (Apple e Beane, 2000).

Monitorização do processo de aprendizagem

Visto ser um modelo de trabalho não directivo é necessária a criação de uma organização que permita ao professor e ao aluno controlarem o seu percurso evolutivo. Torna-se então necessária a existência de um maior controlo em relação ao trabalho e às evoluções dos alunos, visto todos estarem em níveis diferentes, (Joyce e Weil, 1985). A

escola terá que criar dispositivos que permitam mapear o percurso do aluno para uma melhor monitorização da sua evolução.

Direitos e responsabilidades dos alunos

Como já foi referido anteriormente, é necessário criar uma cultura de pertença e de responsabilização nos alunos de modo a que estes sintam ligação às responsabilidades da escola, sintam-nas como sendo suas, e não como algo que lhes é imposto.

Ensino Estruturado

O tempo é um bem precioso em educação, por isso há que rentabilizá-lo através duma planificação cuidadosa e preparação rigorosa para as actividades que o professor quer desenvolver com os seus alunos.

A diversidade de alunos torna necessário ter em conta nas planificações e nas actividades, estratégias de modo a inclui-los a todos na aprendizagem, (Arends, 1995 e Morgado, 2003).

Cooperação escola/família

Os pais devem participar e apoiar a escola na construção e tomada de decisões de aspectos que lhes dizem respeito. Em casa, os pais poderão motivar e auxiliar os seus filhos no percurso da construção do saber dos seus filhos (Nóvoa, 1992).

A escola terá então de encontrar dispositivos que tenham como base os indicadores de qualidade referidos na grelha. Realçamos o importante papel do professor na mudança das práticas e da organização das escolas, visto serem eles os profissionais da educação que mais directamente contactam com esta realidade.

1.3- Papel do Professor na Qualidade

Para Marchesi e Martín (1998), o papel do professor está em mudança, pois a escola começou a ser para todos, no verdadeiro sentido da democratização do ensino, trazendo assim alunos que habitualmente não tinham oportunidade de a frequentar ou que a abandonavam precocemente. A escola teve que adaptar-se às novas realidades trazidas

pelos seus alunos. Para tal, um factor importante dessa adaptação da escola passa pelo professor que deverá ser receptivo à negociação com os alunos, permitir uma maior autonomia dos mesmos e abrir as portas da escola à comunidade. Os autores elaboraram uma lista de seis factores que devem estar presentes num trabalho eficaz dos professores: o compromisso com os alunos e a vontade de ajudá-los no seu trabalho; criar e manter uma relação de afecto com os alunos; manter um ambiente positivo; ser paciente e valorizar as produções realizadas por eles; um verdadeiro conhecimento do que está a ser ensinado e do que está para além do currículo; o domínio de vários modelos de ensino; ser reflexivo e trabalhar em equipa, trocando ideias e saberes com os colegas.

Pacheco (1998) refere que um dos maiores obstáculos à mudança do papel do professor e à criação de verdadeiros projectos, entendidos como algo que envolve toda a escola, é o isolamento dos professores, mais concretamente, a monodocência. Para o autor, a monodocência é uma prática redutora “que remete os professores para o isolamento de espaços e tempos justapostos, entregues a si próprios e à crença numa especialização generalista.”, (1998, p. 164). Assim sendo, Pacheco (1998), afirma que “o exercício da monodocência remete o professor primário para o refúgio da sua sala com os seus alunos, o seu método, os seus manuais, a sua falsa competência multidisciplinar. Entregue a si próprio e a uma especialização generalista, o professor primário pouco ou nada aprofunda. Encerrado numa sala, por vezes, em horários diferentes dos de outros professores, como poderá partilhar, comunicar, desenvolver um projecto comum?”, (1998, 164). O autor refere que “a descoberta de valores comuns, permite percorrer um itinerário comum, que reforça vínculos afectivos e é gerador de um intenso sentido de pertença.”, (Pacheco, 1998, 165). A monodocência remete em alguns casos para a pouca colaboração entre professores e para o pouco contacto das várias turmas numa relação de trabalho curricular. Alves (2001) refere que este tipo de organização das escolas poderá transmitir uma ideia à criança de que a vida é cheia de grupos estanques, onde o intercâmbio de ideias e de trabalho é algo pouco frequente, potenciando assim um clima competitivo. Este ponto de vista tem que ser confrontado também, com o ainda mais forte isolamento dos professores dos segundos e terceiros ciclos, que dificilmente constituem grupos pluridisciplinares, com as desvantagens prováveis que isso possa ter para as crianças. De referir então que, um sistema colegial de professores não assenta só na partilha de experiências ou na construção dum projecto em conjunto. Sollé e Coll referem que, “a participação e a colegialidade, em si mesmas,

não constituem um fim a alcançar; são meios indispensáveis para garantir que o ensino ministrado aos alunos obedeça a princípios de coerência e qualidade.” (2001, p. 13). A escola terá que oferecer condições para que estas se possam manifestar. Para Marchesi e Martín (1998), um professor eficaz é aquele que é reflexivo, e essa reflexão deverá ser realizada com os seus pares. Este também deverá ser capaz de usar uma combinação de diferentes factores, tais como o afecto para com os alunos; o domínio do currículo; o conhecimento e domínio de vários modelos de ensino. Estes factores irão contribuir para que o desenvolvimento do seu trabalho se realize de forma eficaz através de práticas geradoras de qualidade.

Outro óbice à criação de um trabalho de qualidade, e que é apontado por vezes como “desculpa” para que os professores não colaborem ou não elaborem práticas de qualidade, é o tempo disponível. O tempo é considerado como o bem mais precioso para os professores. Segundo Arends (1995), é conseqüentemente uma das suas maiores preocupações, visto que é num determinado lapso de tempo que o professor tem de auxiliar o aluno a dominar determinado objectivo ou a terminar determinada tarefa. O mesmo autor apresenta os resultados de um estudo realizado em 1990 por Fisher, com o nome de *Beginning Teacher Evolution Study*, onde são indicados meios de rentabilizar ao máximo o tempo de aprendizagem. Assim, o indicar quais são os objectivos da tarefa e o estruturar a mesma, fazendo referência às suas directrizes, no fundo, uma explicação clara sobre o trabalho a desenvolver, rentabiliza o tempo de aprendizagem bem como o seu sucesso. O mesmo autor cita ainda a componente da cooperação e a implicação dos alunos na organização, gestão e planificação do seu tempo de aprendizagem como meio de potenciar o seu sucesso. É então a partilha da responsabilização e planificação das tarefas que irá fazer com que os alunos se empenhem e se envolvam mais na sua execução, tendo como consequência um maior sucesso na aprendizagem. Para que tal aconteça, os objectivos deverão ser claros e será necessária uma boa organização do professor e dos dispositivos colocados à disposição dos alunos.

Para que na escola existam mecanismos de qualidade e de processos de ensino eficaz, esta deverá ter em conta o facto de que os alunos não são iguais. Para Marchesi (2001), a escola recebe alunos, todos eles diferentes no que respeita aos seus ritmos de aprendizagem, confronto pessoal com o processo de aprendizagem e na construção de conhecimentos. Ainda para o autor, o respeitar as diferenças, deverá fazer parte das

estratégias educativas. Alves (2001) e Good e Brophy (2003), referem que a sala de aula não serve só para aprender matérias, esta serve também para aprender uma manancial de coisas que não vem nos livros, devendo para tal, o professor ser sensível a esses outros aspectos, tais como respeitar as diferenças entre alunos e as suas diferentes motivações e curiosidades sobre o quotidiano.

Segundo Sollé e Coll (2001), estamos perante uma abordagem inclusiva da escola, tendo esta de organizar-se de modo a dar uma resposta eficaz a todos os seus alunos. Os autores referem ainda que uma escola de qualidade será aquela que for capaz de atender à diversidade.

2- INCLUSÃO COMO INDICADOR DE QUALIDADE

Antes de mais, será importante entender todo o percurso realizado até se chegar à inclusão, visto que, foi toda uma alteração na organização da escola e dos conceitos que nos permitiu encarar a diferença do modo como ela é vista hoje em dia.

2.1 –Normalização, Integração e Inclusão

A inclusão nas escolas é normalmente referida na necessidade que há em incluir alunos com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem permanentes, ou seja, alunos com “Necessidades Educativas Especiais”. Rodrigues (2001), afirma isso mesmo ao referir que o conceito de “Necessidades Educativas Especiais” está muito ligado às crianças com deficiência ou níveis de aprendizagem mais baixos do que a “média”, esquecendo-se por vezes toda a diversidade de alunos que existem numa escola. Para o autor, o dar espaço à diferença, é permitir que todos os alunos sejam considerados como seres únicos onde a única coisa que têm em comum é a diferença do outro.

No século XIX, desenvolveu-se a “escola universal”, escola que tinha como finalidade encurtar o desnivelamento entre as várias classes, fornecendo um conjunto de instrumentos comuns a toda a população. Rodrigues (2001), refere que esta escola seria promotora de igualdade pois, aquando da saída das crianças no final da escolaridade, todas seriam portadoras do mesmo conjunto de saberes, permitindo assim uma competitividade de igual para igual. No entanto, para o autor, esta escola que tinha como um dos seus objectivos o atenuar diferenças, começou por ser ela mesma uma criadora das diferenças, pois as práticas desenvolvidas para a educação de todos começaram por acentuar gradualmente as diferenças entre alunos. Niza (1996), refere que em Portugal ainda se decretava a frequência obrigatória da escola, em 1911, já em França existia uma Escala de Inteligência elaborada por Binet e Simon para seleccionar as crianças que não acompanhavam o ritmo de ensino. O autor refere que a exclusão teve por base o facto do aluno não acompanhar o grupo, sendo que, o ritmo era pautado pelo professor que tratava todos como se fossem um só. Assim, “a concepção da escola tradicional e homogénea remete para a criação das escolas especiais (...)”, (Correia, 1999, p. 17). Este movimento de criação das escolas especiais de modo a dar resposta a

um determinado tipo de alunos com uma determinada deficiência tem como grandes impulsionadores os médicos que na primeira metade do século XX, “prescreviam” os tratamentos que deveriam ser dados às crianças que não se conseguiam incluir no ensino da escola obrigatória.

2.1.1 - Normalização

As crianças portadoras de incapacidades originadas por deficiências orgânicas ou funcionais, viam o seu percurso escolar reconduzido pelos médicos para escolas especiais, sendo assim excluídas das outras escolas. Para Niza, (1996), só nos anos 60 é que o modelo educacional começa a substituir o modelo médico em vigor até então. Para o autor, a base desta ruptura está num movimento de normalização originário na Dinamarca em 1940. Em 1959 aprova-se a lei que regulamenta a normalização, que tinha por base a “possibilidade de o deficiente mental desenvolver um tipo de vida tão normal quanto o possível.”, (Bank-Mikkelsen, 1996). Este conceito é aplicado posteriormente a toda a Europa e América, servindo de base para Nirje influenciar a lei Sueca em 1967 onde o conceito de normalização é definido como um modo de garantir “às pessoas deficientes mentais o padrão e as condições de vida quotidiana tão próximos quanto possível das normas e padrões da sociedade em geral.”, (Niza, 1996). O autor refere ainda que o conceito só foi ampliado a qualquer pessoa com deficiência em 1972, através Wolfensberger, aquando da publicação do seu primeiro trabalho de fundo sobre o princípio da normalização da vida aplicável a qualquer tipo de pessoa com deficiência. A integração surge assim como meio de atingir a normalização.

2.1.2 - Integração

Segundo Niza (1996), Wolfensberger (1972), adverte que a inclusão era o oposto da segregação pois iria permitir práticas e medidas que iriam maximizar a participação das pessoas outrora excluídas em actividades comuns. O autor refere ainda quatro formas de integração designadas por Soder (1981), sendo elas a integração física, funcional, social e comunitária. Na integração física, as crianças estavam no mesmo espaço físico, mas com actividades e horários diferentes. Na integração funcional, para além da partilha dos espaços físicos, essa partilha teria de ser feita em simultâneo com as outras crianças. A integração social, é a única forma de integração normalizante, pois implica a

integração de um ou dois alunos numa turma regular, o que permite desenvolver a cooperação e a conseqüente aceitação geradora de uma verdadeira interacção entre pares. A integração comunitária visava a que durante o seu percurso de vida, o jovem tivesse acesso às mesmas oportunidades que os outros membros da comunidade.

Acontece porém que, integrar estava a ser confundido com colocar alguém fisicamente num lugar, sem existir uma qualquer reflexão sobre a criança, bem como a criação de um processo dinâmico para a mesma, (Comité Fish, 1985, citado por Warwick, 2001, p. 112). Warwick (2001), prosseguindo a sua reflexão através de outros autores, conclui que a integração seria apenas o colocar fisicamente a criança num lugar e permitir-lhe, através de apoio, o acompanhamento e participação, na medida do possível, dos programas educativos das escolas.

Seria então necessária uma mudança radical no conceito de integração para que a resposta a dar a todas as crianças fosse mais eficaz e respeitadora das suas diferenças.

2.1.3 - Inclusão

Duas conferências a nível mundial vêm alterar o trabalho realizado com as crianças em vigor até então. A Conferência Mundial sobre a Educação para Todos em 1990, onde sessenta países assinaram um compromisso em que se propunham estabelecer programas de modo a dar resposta às necessidades educativas fundamentais, garantindo uma educação básica para todos os cidadãos. Mais tarde, a Declaração de Salamanca, em 1994, onde noventa e dois países e vinte e cinco organizações assinaram uma declaração de princípios na qual se prevê que “as escolas se devem ajustar na todas as crianças, independentemente das suas condições físicas, sociais, linguísticas. Neste conceito, terão de incluir-se crianças com deficiência ou sobredotadas, crianças da rua ou crianças que trabalhem, crianças de populações nómadas, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de áreas ou grupos desfavorecidos ou marginais. (...) No contexto deste Enquadramento da Acção, a expressão “necessidades educativas especiais” referem-se a todas as crianças e jovens cujas carências se relacionam com deficiências ou dificuldades escolares. (...) As escolas terão de encontrar formas de educar com sucesso estas crianças, incluindo aquelas que apresentam incapacidades graves. (...) O desafio com que se confronta a escola inclusiva é o de ser capaz de desenvolver uma pedagogia centrada nas crianças, susceptível de as educar a todas com sucesso, incluindo as que apresentam graves incapacidades. (...)”

Uma pedagogia centrada na criança é benéfica para todos os alunos e, como consequência, para a sociedade em geral, pois a experiência tem demonstrado que esta pedagogia pode reduzir substancialmente as desistências e as repetições e garantir o êxito escolar médio mais elevado. (...) As escolas centradas na criança são, assim, a base de construção duma sociedade orientada para as pessoas, respeitando quer as diferenças, quer a dignidade de todos os seres humanos.” (p. 6,7).

Warwick (2001), apresenta uma definição de inclusão dada por Sebba e Ainscow (1996), “A educação inclusiva descreve o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos enquanto indivíduos, reconhecendo e reestruturando a sua organização curricular e a provisão e utilização de recursos para melhorar a igualdade de oportunidades. Através deste processo, a escola constrói a sua capacidade de aceitar todos os alunos que a desejam frequentar provenientes da comunidade local e, fazendo isto, reduz a necessidade de excluir alunos.”, (p. 112).

A inclusão colmata assim alguns dos aspectos menos bem conseguidos da integração. Hegarty (2001), apresenta um quadro (quad. 5) elaborado por Porter (1997), onde são visíveis as diferenças entre as duas práticas.

Integração Versus Inclusão

(Quad. 5)

Integração	Inclusão
Centrada no aluno	Centrada na sala de aula
Resultados diagnóstico-prescritivos	Resolução de problemas em colaboração
Programa para o aluno	Estratégias para os professores
Colocação adequada às necessidades dos alunos	Sala de aula favorecendo a adaptação e o apoio

Segundo Correia (2001), a integração não é mais do que juntar as partes num todo, e a inclusão é o fazer parte desse todo.

Continuando a aprofundar os diferentes modos de funcionamento da educação face à diferença, Rodrigues (2001), refere que “a educação inclusiva é, neste entendimento, a verdadeira alternativa aos valores da escola tradicional, da qual a escola integrativa é

uma continuação, dado que lhe permite manter o seu carácter selectivo, monocultural e de exclusão.”, (p. 20).

Rodrigues elaborou um quadro onde são visíveis as principais diferenças entre os três tipos de escola que refere.

Três tipos de concepções de escola

(Quad. 6)

Escola Tradicional	Escola Integrativa	Educação Inclusiva
Indivíduo abstracto	Categorias	Indivíduos e grupos
Produto	Produtos diferentes	Processos
Uniformização	Dicotomia metodológica	Diferenciação
Currículo construído	Dicotomia curricular	Currículo em construção

(Rodrigues, 2001, p.20)

Rodrigues (2001), refere ainda que a implementação de uma escola inclusiva não tem sido tarefa fácil pois há vozes que se levantam no sentido da criação de escolas selectivas, gerando-se assim um conflito que tem vindo a atrasar a implementação da escola inclusiva. O autor refere ainda outro aspecto interessante em todo este processo, “os alunos com Necessidades Educativas Especiais, tradicionalmente vistos como devedores, se tornem através de todo este movimento de integração e de inclusão verdadeiros credores de uma escola mais eficaz e mais aberta que vai beneficiar largos extractos de alunos que de outra forma estariam excluídos do sucesso.”, (Rodrigues, 2001, p20 e 21).

Na passagem de um modelo médico e prescritivo sobre o que o professor deveria fazer no seu espaço de trabalho, Perrenoud (1997), afirma que tendo em vista o currículo, e dado que existem saberes que só se podem aprender no seio de relações sociais, caberá ao professor “acabar gradualmente com o sistema de classes ou por níveis, romper com a estrutura, criar novos espaços-tempo de formação, tentar alargar cada vez mais o alcance dos grupos, das actividades, dos dispositivos didácticos, das interacções, dos regulamentos, da aprendizagem mútua e das técnicas de formação.”, (Perrenoud, 1997). Para o autor, este processo significa que o investimento a ser feito não será na criação de um dispositivo único, de métodos ou materiais especializados, mas sim, investir numa nova maneira de organizar as interacções e actividades de modo a que cada aluno seja o maior número de vezes possível confrontado com as situações

didáticas mais adequadas, referindo ainda a importância de se praticar um apoio integrado e de desenvolver a cooperação entre os alunos. Ainscow (2000), citado por Rodrigues (2003), refere que as escolas que se queiram organizar de forma a oferecer uma maior inclusão devem “investir em seis tipos de mudanças: 1. assumir, como ponto de partida, as práticas e conhecimentos existentes; 2. ver as diferenças como oportunidades para a aprendizagem; 3. inventariar as barreiras à participação; 4. usar os recursos disponíveis para apoiar a aprendizagem; 5. desenvolver uma linguagem ligada à prática; 6. criar condições que incentivem aceitar riscos.”, (p.96). No entanto, Niza (2004), vai ainda mais longe no que respeita a implementar uma escola inclusiva ao referir que se trata “de construir uma alternativa credível à gramática largamente utilizada a partir da proposta seiscentista de La Salle (com os Irmãos das escolas Cristãs de caridade) para ensinar muitos pobres como se fossem um só. É esse modo ou método de ensino simultâneo que Napoleão generaliza e que a Instrução Republicana faz cristalizar no século XIX. O poder dominante dessa gramática que na escola anula identidades (como se fossem um só), tal como La Salle o pensara para os pobres do século XVII, é o mesmo que hoje se afirma nas escolas, desmoronadas pelo tempo, pela irracionalidade e pelo fracasso.”, (Niza, 2004, p. 281-290)

Assim, para o autor, a inclusão, passo importante no caminhar para o fim da exclusão, age como sendo a base de uma sociedade que se quer comunitária e inclusiva, onde cada ser é valorizado pelas suas características e por aquilo com que pode contribuir. Niza (2004), refere ainda que estamos perante uma corrente inclusiva ou adaptativa, visto que a escola inclui e adapta o seu funcionamento de modo a dar resposta às crianças em causa, sendo essa resposta dada pelas “ações de diferenciação do ensino do professor, ou seja, das actividades pedagógicas diferenciadas no trabalho dos professores e dos alunos, com vista a obter maior êxito no trabalho de todos e tendo como referência o currículo nacional, oficial e obrigatório para todos os alunos e professores”, (Niza, 2004, p. 281-290).

2.2-Diferenciação pedagógica

Para Pacheco (2004), muitas escolas são “A “escola de uma nota só”. Só recebem alunos que toquem a escala de dó. Os professores só entendem quem canta num mesmo

tom. Essa escola não consegue entender quem aprendeu música, no campo, ou quem não aprendeu música nenhuma.”, (p. 39).

Pacheco (2001), refere que a escola por vezes pratica um ensino directivo, redutor e castrador do crescimento das suas crianças, visto que a criança é um ser curioso e em tudo diferente da outra criança que está ao seu lado.

“Depois do dilúvio causado pelas suas lágrimas, Alice chega a uma praia onde encontra vários animais, todos eles encharcados e com frio. O pássaro Dodó sugere que façam uma corrida para se aquecerem. Todos começam a correr, cada qual para seu lado, cada qual escolhendo o seu próprio percurso. Era fácil de ver que todos os percursos eram diferentes, dependendo da vontade e do gosto de cada um dos animais. Quando no final da corrida, todos estavam quentinhos e a salvo, perguntaram ao pássaro Dodó quem teria sido vencedor. Como cada qual correu para onde quis, o pássaro Dodó declarou que todos tinham sido vencedores das suas próprias corridas.”, (Pacheco, p. 35, 2004).

Tal como na história, o facto de sermos todos diferentes levará à escolha de percursos diferentes para chegar a um fim e atingir um objectivo. Assim deverá ser a escola, um espaço que contemple as diferenças de cada um e as torne geradoras de aprendizagem. Freinet (1996), refere a importância do aspecto vida em constante relação com a escola, dizendo que “não se pode separar a escola da vida.”, (p. 52). Estes aspectos são reforçados por Niza (1997), quando refere que a formação deverá ser realizada a partir de aprendizagens contextualizadas, com um sentido real, sendo que, estas deverão reproduzir os processos sociais anteriores na sua concretização. Esta referência completa o que o autor escrevera em (1994), onde este referia que “Diferenciar é estabelecer diferentes vias – mas não pode ser nunca estabelecer diferentes níveis de chegada por causa das condições de partida. Diferenciar também não equivale a hierarquizar metas para alunos de grupos diferentes – mas antes tentar por todos os meios, os mais diversos, que todos cheguem a dominar o melhor possível as competências e saberes de que todos precisam na vida pessoal e social.”.

A aprendizagem deverá assim ser realizada em liberdade autónoma, o conhecimento é motivado pelo dia a dia, pelas suas inquietações e curiosidades, sendo o papel do professor o de um orientador, provocador de inquietações e instigador de aprendizagens, passando para os alunos um modelo de investigação e ajudando-os na construção do saber. É necessário gerar espaços onde isto possa acontecer de modo a que a

directividade e a construção de um saber desprovido de sentido possa dar lugar a uma directividade orientadora nas aprendizagens, onde os alunos demonstram vontade de aprender, ligando-as ao sentido que é a realidade de cada um. Para Onofre (2004), a escola terá de criar mecanismos que respeitem a individualidade de cada ser, oferecendo um caminho rumo à aquisição de saberes.

No entanto existiu a necessidade de organizar-se um conjunto de saberes julgados essenciais, que as crianças deveriam atingir no seu percurso escolar. Este conjunto de objectivos e competências foram criadas pelo Ministério da Educação e constitui o Currículo Nacional. No entanto, Norwich (1993), citado por Marchesi (2001), refere que um dos dilemas do currículo comum é: “um aluno com graves problemas de aprendizagem deve aprender os mesmos conteúdos ou conteúdos diferentes dos seus colegas?”, (p.95). Para Marchesi (2001), “a integração educativa baseia-se na premissa da manutenção de um currículo comum para todos os alunos. Os alunos com graves problemas de aprendizagem incorporam-se na escola regular para acederem juntamente com os seus colegas a experiências de aprendizagem semelhantes.” (p.96). Assim sendo, a escola deverá respeitar todos os alunos, visto serem diferentes. Marchesi, (2001), refere ainda que para os alunos com Necessidades Educativas Especiais, o currículo deve ser adaptado às suas possibilidades. Nos casos dos alunos com Necessidades Educativas Especiais, Rodrigues (2001), entende o currículo como sendo o “resultante de um conjunto de valores, conhecimentos, atitudes, opções e práticas sobre a educação, a diferença e o processo de habilitação.”, (p. 29). O autor refere ainda a importância do currículo como sendo um ponto de convergência no trabalho escolar.

Zabalza (1997), revela que o currículo adquiriu um papel por vezes de condutor do dia a dia da escola, retirando espaço às crianças para o gerirem segundo os seus interesses. Morgado (2003), refere que as práticas de planeamento da escola, mais concretamente do professor, estão ligadas à problemática do currículo. Tendo em conta que cada aluno é um ser único, o currículo, bem como as práticas que visem o seu cumprimento, deveriam ser adaptadas à diversidade de alunos existentes nas escolas.

É através da gestão flexível do currículo e da prática de modelos de trabalho diferenciado que se consegue acolher e proporcionar o maior nível de sucesso de todos os alunos (Rodrigues, 2001), “promovendo assim uma escola de qualidade para todos, ou seja, inclusiva.”, (Morgado, 2003, p. 80).

Morgado (2003), citando Niza (1996), refere o trabalho diferenciado como sendo um “processo pelo qual os professores enfrentam a necessidade de fazer progredir a criança no currículo, uma criança, em situação de grupo e através de uma selecção apropriada de métodos de ensino aprendizagem.”, (p. 76). A diferenciação tem assim em conta a criança, o seu ritmo, o seu nível, as suas motivações, promovendo a sua aprendizagem dentro do grupo.

Morgado (2003), refere sete princípios que Tommlinson (2000b), entende serem basilares da filosofia do trabalho em diferenciação:

- Alunos na mesma idade diferem nas suas competências, motivações, estilos de aprendizagem, experiências e contextos de origem;
- As diferenças entre alunos são suficientemente consistentes para se reflectirem nas necessidades de aprendizagem de cada aluno, no seu ritmo de aprendizagem e no tipo de apoio que necessitam do professor;
- Os alunos entendem melhor quando se sentem apoiados;
- Os alunos aprendem melhor quando entendem a relação entre o currículo e as suas motivações e experiências de vida;
- Os alunos aprendem melhor quando as tarefas de aprendizagem são naturais;
- Os alunos aprendem melhor quando a sala ou a escola cria uma comunidade onde eles se sentem respeitados;
- O trabalho central da escola / professores é o de maximizar as competências de cada aluno.

A estes sete princípios, Roldão (2003), acrescenta que é necessária uma transformação da escola num sentido desta não absorver as medidas que se têm vindo a tomar no campo da diferenciação, tornando-as ineficazes devido à organização obsoleta da escola de hoje em dia. A autora refere ainda alguns factores de organização que a escola deverá abandonar de modo a que o seu trabalho se torne inclusivo e conseqüentemente, diferenciado: “outras unidades de agrupamento que não a classe; outras tipologias de trabalho que não a exposição, aplicação, verificação ou apresentação de tarefas rotineiras; abandono da segmentação como critério da organização do tempo e do espaço; abandono da propriedade individual do professor sobre o espaço e o tempo da “sua” aula; abandono do discurso unidireccional – e largamente inerte ou retórico e mecânico da informação, do discurso e da pergunta; organização do espaço e do tempo escolar em formatos diversos, (pequeno grupo, pares, seminário e apresentações por professores e alunos,

horas e tempos dedicados a actividades determinadas e flexíveis; organização do trabalho dos professores em termos de (1) disponibilização consistente e organizada do saber científico e de modos de a ele aceder, (2) passagem de informação estruturante, (3) apoio/tutoria de grupos de alunos por professores que, de facto, originem percursos de aprendizagem individuais e interacções dos alunos na construção do saber, (4) mecanismos constantes de regulação do trabalho desenvolvido e das aquisições e a sua apropriação e uso por todos; acesso a, e incorporação de, outros agentes sociais de divulgação de saber e cultura(s), de forma a permitir o máximo de apropriação cultural efectiva e não reprodução mimética dessa versão particular do saber que se constitui como um corpo de dados inerte a que chamamos “cultura escolar” (Correia, 1999); regulação social externa, face às competências e saberes assumidos como *core curriculum*, equitativamente comum de facto, em cada sociedade e época.” (Roldão, 2003, p. 163). A autora conclui afirmando que “a possibilidade real da diferenciação passa, assim, por uma “nova diferenciação” – ou seja, renovar a matriz da escola sob o signo da diversidade, pois esse é o cenário social e educativo real em que hoje se vive e é sem regresso.” (Roldão, 2003, p. 163).

Niza, (2004), tendo por base a inclusão, a diversidade dos alunos e os valores democráticos elaborou um conjunto de estratégias de trabalho diferenciado, que passaremos a citar:

“Individualizar os percursos dos alunos do trabalho em cooperação: a sua participação como actor na história de trabalho da turma (o currículo vivenciado), enquanto comunidade de aprendizagem;

Diferenciar o atendimento aos alunos: o ensino interactivo, o apoio individual, o acompanhamento sistemático de aprendizagem cooperativa em projectos de trabalho, na resolução de problemas, etc;

Diversificar e tornar acessíveis os recursos colectivos: os que apoiam o trabalho directo nas aulas e que estão atribuídos às respectivas turmas e os recursos didácticos e documentais centrais para toda a escola;

Dar prioridade ao trabalho de aprendizagem curricular dos alunos na sala de aula e na escola: sempre que possam dispor do apoio do professor, em vez de ser sistematicamente diferido para casa;

Fazer compartilhar os alunos nas funções de ensino: para em cooperação poderem atingir mais elevados níveis de sucesso;

Valorizar a heterogeneidade dos grupos de trabalho e das turmas: como forma de dar mais qualidade à educação e mais sucesso às aprendizagens curriculares;

Valorizar as aprendizagens cooperativas: particularmente em díades ou de preferência no interior de um sistema de cooperação educativa;

Assegurar uma gestão-regulação do desenvolvimento do currículo compartilhada com os alunos.” (Niza, 2004, p. 281-290).

A escola deverá então reorganizar-se de modo a que as práticas diferenciadas possam dar a possibilidade ao aluno de gerir o seu percurso em autonomia e desenvolver um trabalho em cooperação com os colegas.

2.3- Trabalho cooperativo

Em muitas escolas é visível uma aprendizagem onde, a interacção é controlada na sua quase totalidade pelo professor, que coloca as questões cabendo ao aluno estudá-las para que a elas possa responder. Neste tipo de trabalho, não se verifica com frequência o interagir e cooperar dos alunos com os pares.

Segundo Matta (2001), citando Vygotsky, “O desenvolvimento é encarado como o produto de interacção social (...).” (Matta, 2001, p. 73). Matta (2001), refere ainda outro contributo importante de Vygotsky: o homem não se consegue desenvolver isoladamente, a sua constante interacção com o outro é que vai fazer com que este se desenvolva com determinadas características, fazendo assim do homem um ser social. Para Joyce e Weil (2002), “Uma sociedade democrática exige que trabalhemos juntos a fim de compreender os mundos e os demais e desenvolver uma perspectiva partilhada que nos permita aprender uns com os outros e ao mesmo tempo nos permita ser donos de nós mesmos preservando em simultâneo uma realidade pluralista.” (p. 73). A escola terá então uma importante missão, a de criar seres activos socialmente. O contexto social da escola, mais em concreto o da sala de aula, permite uma interacção bastante significativa entre os alunos.

Para Dewey (1916) e Thelen, (1960), referidos por Arends (1995), são exemplo dessas interacções de cooperação o facto dos alunos em pequenos grupos buscarem a solução para problemas trazidos por eles. Segundo o autor, toda esta interacção e dinâmica irá contribuir para uma melhoria das competências muito para além das

aprendizagens. Os alunos irão ficar com uma estrutura sólida no que diz respeito às interacções sociais, tendo estas como base a cooperação. Arends (1995, p. 365) define modelos cooperativos da seguinte forma: “um modelo denominado de aprendizagem cooperativa é aquele que vai para além da ajuda aos alunos na aprendizagem de conteúdos e competências escolares, completando-se com metas e objectivos sociais importantes.”.

A cooperação, onde as pessoas trabalham em grupo para atingir os objectivos comuns a todos, apresenta-se mais produtiva do que a competição. Além do mais, segundo Arends (1995), esta motivação para o sucesso do grupo acentua relações mais fortes entre os pares, com vista a terminar a tarefa comum. O trabalho em cooperação desenvolve também processos de comunicação mais efectivos, o que permite uma maior fluência na criação de produções. O mesmo autor, refere ainda que os modelos de aprendizagem cooperativa foram desenvolvidos tendo como finalidade alcançar três objectivos:

- 1- A realização escolar: “pretende promover o desempenho do aluno em tarefas escolares” (Arends, 1995, p. 372), este tipo de trabalho aumenta o valor atribuído às aprendizagens, prevê-se também que os alunos com melhor rendimento possam contribuir para uma melhoria de rendimento nos outros alunos, pois trabalham em cooperação.
- 2- A melhoria das relações entre culturas ou com crianças deficientes: o mero contacto entre diferentes culturas ou com crianças ditas normais com as crianças ditas deficientes não é o bastante para promover a inclusão; ao trabalharem em conjunto para alcançarem o sucesso do grupo, serão criadas oportunidades para que o trabalho e o valor de cada um seja reconhecido, criando assim interacções efectivas.
- 3- As competências sociais: os alunos vivem verdadeiros momentos de cooperação e de interacção social, e só vivendo é que se pode aprender a cooperar e a ser solidário, valores importantes nas sociedades de hoje em dia.

Joyce e Weil (2002) referem o facto no início do trabalho em cooperação os alunos se sentirem perdidos, visto que não possuem qualquer orientação ou experiência neste campo. Segundo os autores, torna-se então necessário fornecer uma base explicativa de como é que se deverá desenvolver o trabalho nestes moldes.

O trabalho cooperativo permite a criação de um sistema de tutoria, onde os alunos com mais saber numa determinada área, auxiliam os restantes colegas de grupo. Segundo Good & Brophy (2003), os dois tipos de tutoria mais frequentes entre alunos são os “Cross- Age Tutoring” e os “Peer Tutoring by Classmates”.

No primeiro, os autores referem que a tutoria é atribuída a um aluno mais velho que tem a seu cargo alunos mais novos. Estes verificaram que o tipo de relação altera os comportamentos de ambos, pois o mais velho tem tendência a se auto valorizar com a função que desempenha e tem a preocupação de se tornar um bom modelo para que o elemento mais novo o tenha como referência. O aluno mais velho mostra-se também mais atento ao desenvolvimento do seu tutorado e revela um acompanhamento mais eficaz do que o realizado por um professor. O elemento mais novo, vê no seu colega tutor um elemento de referência ao qual vai moldar o seu comportamento. Existe também por parte do aluno mais novo um maior à vontade para se dirigir ao seu colega tutor no que diz respeito à exposição de situações.

Este tipo de relação é benéfica para os dois. O facto de existir alguém próximo que dedica do seu tempo a ensinar o outro mais novo, aumenta e fortifica o entusiasmo e os laços de relação, fazendo com que por vezes o aluno aprenda mais com o seu tutor do que com o seu professor.

No segundo tipo de tutoria, a tutoria “Peer Tutoring by Classmates” implica que um aluno seja responsável por outro só em determinado aspecto, por exemplo, o aluno A fica encarregue de tutorar o aluno B na matemática. Simmons (1995), referido por Good & Brophy (2003), declaram que um aluno pode melhorar bastante o seu sucesso na aprendizagem se tiver um acompanhamento suplementar de um par na área em que este apresenta mais dificuldades. Este tipo de tutorias também pode ser usado apenas em algumas situações específicas definidas pelo professor, situações essas que visam sobre tudo a resolução de trabalhos ou de situações problemáticas.

Ambos os modelos de tutoria beneficiam o trabalho cooperativo e estimulam a aprendizagem para as duas partes. Quem explica toma consciência do seu saber, tornando-o assim mais consciente e claro, quem recebe, irá estruturar as suas aquisições, pois durante todo o processo existem muitas interações.

O trabalho diferenciado e em cooperação acontece nos modelos inclusivos, modelos que, segundo Morgado (2003), revelam uma eficácia sustentada, tendo por base estudos

realizados nas últimas décadas, entre os quais o autor refere os realizados por Walther-Thomas, Korinek e McLaughlin & Williams, (2000).

2.4-Práticas geradoras de diferenciação, inclusão e cooperação

Apresentaremos agora algumas práticas geradoras de diferenciação e de inclusão. A análise destas práticas prende-se com o trabalho que é realizado na Escola da Ponte onde alguns dos aspectos dos modelos pedagógicos serviram de inspiração para o trabalho que nela é desenvolvido. O estudo destes aspectos permitiu um melhor entendimento do porquê de alguns dispositivos e modos de organização do trabalho.

2.4.1- Escola Nova

Educação Nova é um termo genérico que começou a ser usado a partir dos finais do século XIX. Este termo estava associado a um movimento educativo que tinha como característica a inovação das práticas em educação, em alternância às escolas de então (Figueira, 2004).

A escola Nova, é nova em relação ao ensino denominado de “Tradicional”. Candeias (1995), refere que as formas da educação da Escola Nova entraram em ruptura com o que à época se chamou ensino Tradicional. O autor refere que este surgimento desta nova forma de relação face ao ensino tradicional ocorreu numa fase em que decorria a massificação do ensino, em que “a escola básica era controlada pelos Estados industriais”, (1995, p. 13). Assim, a escola começou a ser um lugar de produção em série, de seres, em tudo semelhantes às fábricas. Candeias (1995) refere “que as crianças, pelo seu número e concentração e pelos métodos empregues nas escolas, deixavam de ser «pessoas», para se converterem em peças de uma fábrica, a escola, cujos objectivos (...) era produzir cidadãos em série (...)”, (p.14).

A educação era assim entendida como “domesticação do ser humano” (Candeias, 1995), e segundo o mesmo autor, “as suas pedagogias eram entendidas como algo de «anti-natural», (...) porque se tratava de «moldar» pela força se necessário fosse, pois essa força estava presente nas pedagogias associadas à punição física e psicológica.

O autor cita Rousseau como sendo uma das origens remotas da Educação Nova quando, no seu livro “Emílio”, descreve práticas diferentes onde centra a natureza das

aprendizagens na criança e nas suas vontades. Continuando ainda a citar o autor, este afirma que “A Natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos inverter esta ordem, produziremos frutos precoces, sem gosto e sem maturidade, e que não tardariam a apodrecer: teremos jovens doutores e crianças velhas. A infância tem maneiras de ver, de pensar, de sentir, que lhe são próprias: tanto vale exigir que uma criança tenha cinco pés de altura aos dez anos, como capacidade de juízo na mesma idade. Com efeito, para que lhe serviria a razão nessa idade? Ela é o travão da força, e a criança não precisa desse travão.

Não dêem aos vossos alunos nenhum tipo de lições verbais, posto que as únicas lições que eles devem receber, recebê-las-ão da experiência; também não devem impor nenhum castigo, já que ignoram o que possa ser a sua culpabilidade; nem os obriguem a pedir perdão, visto eles não terem o poder necessário para vos ofender. Não tendo eles a noção de moralidade nas suas acções, não poderão realizar nenhum acto imortal que seja merecedor de repressão ou castigo.”, (p. 16).

Após Rousseau, outros autores surgiram confirmando o papel da criança na condução das suas aprendizagens. É o caso de Pestalozzi (1746-1827) e de Fröbel (1782-1852), que, para Figueira, (2004), são autores referidos ao longo do tempo por “homens da Educação Nova”, (p. 44). Estes três autores, de entre outros, evidenciam uma preocupação com a natureza da criança, que conduzirá mais tarde, (século XIX, XX), à criação da psicologia infantil e também dará origem a uma inovação dos processos educativos. Atravessava-se uma época onde o “Higienismo Educativo”, a “Medicina Pedagógica”, a “Ciência Pedagógica”, o Político-económico” e o cultural tinham um elevado peso nas escolas. Como o apoio da higiene escolar, da psicologia e da médico-pedagogia constaram-se as práticas da escola tradicional. Esta era acusada, segundo Adolphe Ferrière (1929) citado por Nóvoa (1995), como sendo uma escola de ensino livresco, anti-natural, abstracta e afastada dos verdadeiros interesses das crianças.

As duas preocupações de final de século abordadas anteriormente em conjunto com estas três correntes irão unir-se com a medicina experimental e a pedagogia de modo a intervir sobre a criança através da instituição escola. Segundo Figueira (2004), esta intervenção será orientada tendo em atenção vários factores: o espaço e os edifícios escolares; os programas e horários; o mobiliário escolar; a alimentação e o repouso; o rastreio de doenças e os estudos antropométricos de modo a determinar o que seria adequado à criança realizar. O autor refere que “estas preocupações, que decorrem da novel constituição destes ramos da ciência, projectam a criança para o centro do palco

educativo, e simultaneamente obrigam e criam condições para um novo papel da escola e em relação a ela. À habitual instrução ministrada até então, contrapõe-se agora uma verdadeira educação, que promova a formação completa da criança, - o futuro homem.” (Figueira, 2004, p. 46). Esta nova visão da criança, em conjunto com as novas práticas criam uma visão de Educação Nova que, segundo Figueira (2004), se irá materializar em novos programas e métodos relacionados com as atitudes sociais que irão originar as novas escolas, as Escolas Novas. Aliado a estes aspectos, existem outros que propiciaram a evolução e a instalação da Educação Nova. Para Nóvoa (1995), os três aspectos são, “ (a) o reforço do papel do Estado na área da educação de massas; (b) a afirmação colectiva dos professores, em termos do seu estatuto socioprofissional, mas também no plano da formação especializada e do associativismo docente; (c) os esforços de cientificação da pedagogia, a serem lidos em paralelo com o discurso das ciências sociais e humanas.” (Nóvoa, 1995, p. 26)

(a) O poder político, foi percebendo ao longo dos tempos que, uma das melhores maneiras de esbater as diferentes culturas e de propagar e perpetuar a sua ideologia é através da educação, mais especificamente, a escola. Sendo assim, “a escola transforma-se num elemento central do processo de homogeneização cultural e de invenção de uma cidadania nacional.” (Nóvoa, 1995, p. 26). A escola de massas teve a sua origem num processo já anterior, “a escola de massas consolida modelos de organização escolar e de acção pedagógica que têm revelado uma grande estabilidade e permanência (Barroso, 1993, citado por Nóvoa, 1995, p. 27). É nesta altura que se dá corpo à maneira de se ver o ensino, “alunos agrupados por classes graduadas, com uma composição homogénea e um número de efectivos pouco variável; professores actuando sempre a título individual, com perfil de generalistas (ensino primário) ou de especialistas (ensino secundário); espaços estruturados de acção escolar, induzindo uma pedagogia centrada essencialmente na sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos, que põem em prática um controlo social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e do trabalho pedagógico.” (Tyack & Tobin, 1994, citado por Nóvoa, 1995, p. 27). Assim, o sistema já antes conhecido ganhou uma estrutura de suporte, contribuindo, para que seja ainda mais difícil de idealizar uma nova maneira de fazer escola.

(b) Com a institucionalização da escola, tornou-se pertinente formalizar um processo já anterior, o da profissionalização do pessoal docente e a consolidação do seu associativismo Nóvoa (1995), refere ainda que esta profissionalização é regida por uma

política normalizadora e cheia de regras estatais, onde a escola é um lugar de excelência para disciplinar os professores e torná-los agentes difusores do projecto político em vigor. As escolas tornam-se, assim, em instrumentos de controle social.

O associativismo docente surge a par com esta nova função de escola. A razão de ser deste reforço associativo é a de promover as ligações entre professores e a de realizar três grandes reivindicações: “a melhoria do estatuto socioeconómico, um maior controlo dos professores sobre a sua profissão e a definição da carreira docente.” (Nóvoa, 1995, p. 28). É o facto de os professores passarem a estar mais unidos e na escola começarem a gerir os processos por padrões próprios, que vai perpetuar as características da escola de massas.

(c) Foi na segunda metade do século XIX que se assistiu a um emergir da Pedagogia como ciência. Segundo Nóvoa, a Pedagogia tem contribuições de várias ciências, nomeadamente, da psicologia e da sociologia, a qual Durkheim defendia, dizendo que a “Pedagogia dependia mais da sociologia do que de qualquer outra ciência”, (Durkheim, 1902, citado por Nóvoa 1995, p. 29). Esta teve dois momentos históricos, “um primeiro de consolidação intelectual e institucional da Ciência da Educação e o segundo momento onde se assistiu a um pôr em prática de várias teorias”, (Nanine Charbonnel, 1998, citado por Nóvoa, 1995, p. 29). Estes dois momentos, contribuíram para a afirmação da Pedagogia, pois realizaram-se muitos estudos, e assistiu-se à implementação e à constante observação que irá dar força à Pedagogia enquanto ciência, embora esta, no seu início estivesse muito dependente da Psicologia. Esta dependência da Psicologia levou Ferdinand Buisson (1896) citado por Nóvoa (1995, p. 29) a referir que “não é humilhante para a pedagogia considerá-la como uma ciência de aplicações, e de aplicações de segunda mão.”. Nóvoa (1995, p. 29) afirma que a “cientificidade da pedagogia deve ser equacionada à luz do processo histórico de construção das ciências sociais e modernas, o qual não é compreensível sem uma referência à crise de autoridade intelectual e moral do final do século XIX; a especialização do conhecimento concede aos novos profissionais uma função de autoridade no interior do seu campo disciplinar, para além de os legitimar num discurso de normalização social.”. Assim, a Pedagogia começa a ter afirmação por mérito próprio, ficando a Sociologia e a Pedagogia num segundo plano, fazendo com que o ensino se torne num local científico, com objectivos e uma base de sustentação própria.

Esta evolução e afirmação da Pedagogia como ciência, permitiu classificar a educação antiga e o surgimento de novas práticas, sendo aqui que a escola nova ganha

um impulso, com um conjunto de novas práticas que servem de alternativa ao tradicionalismo da escola.

Tendo por base o que de menos bom era feito na “escola tradicional”, ou seja, a transmissão dos conhecimentos exclusivamente pelos livros, sem a contextualização do real, o saber que não tinha por base a compreensão, a falta de respeito pela criança, entre outros, deram origem a uma organização de escola diferente onde se procurou combater todos estes aspectos. Assim, para melhor se entender o programa da Educação Nova, e tendo por base Nóvoa (1995), elaborou-se o Quadro 7 onde são visíveis as dimensões organizativas da Escola Nova.

Quadro 7

Programa da Educação Nova	
Dimensão	O que se pretende
Laboratório de pedagogia prática	<ul style="list-style-type: none"> • servir de referência ao sistema público de ensino • funciona de preferência em regime de internato • localização em zonas rurais • procura criar ambiente saudável • proximidade com a Natureza
Coeducação dos sexos	<ul style="list-style-type: none"> • incentivo de relações sociais de ambos os sexos • incentivo de relações de cooperação entre ambos os sexos
Trabalhos manuais	<ul style="list-style-type: none"> • poderoso meio de educação intelectual • o ensino deve-se organizar segundo métodos activos, que estimulem o gosto pelo trabalho e a criatividade
Espírito Critico	<ul style="list-style-type: none"> • desenvolver o espírito crítico através da aplicação do método científico • ensino baseado em factos e experiências na actividade pessoal da criança e nos seus interesses espontâneos • conjugação entre o trabalho individual e em colectivo
Autonomia dos educandos	<ul style="list-style-type: none"> • quotidiano alicerçado na autonomia dos alunos

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• a autoridade não é exercida do exterior para o interior, mas sim o inverso |
|--|--|

Como salienta ainda Nóvoa (1995), este programa era feito de ideias e de acção, ideias essas que nos anos vinte eram um rasgo de inovação e que agora são conhecidas de muitos.

Fruto da época, o impacto da Educação Nova foi limitado, sendo mesmo quase esquecido e ficando apenas entre os que a praticavam, algumas práticas e algumas formas organizativas de escola. É no entanto, importante realçar talvez o mais valioso dos contributos para a educação de hoje em dia, que é a alteração da maneira de ver a criança, “o espírito de abertura para com a criança na tentativa da sua compreensão, na atitude de inconformismo em relação às praticas pedagógicas rotineiras, no desejo de instaurar na sala de aula e no ambiente escolar em geral, um clima de amizade e de confiança recíprocas entre alunos e professores.” (Figueira, 2004, p. 52).

Será então de destacar por interesse directo, para melhor se entender a organização do trabalho na Escola da Ponte, a evolução do modelo organizativo da Escola Nova para outros modelos de trabalho que procuraram aprofundar e melhorar a organização de modo a conseguir dar respostas a necessidades mais específicas que se deparavam em certas escolas. É importante destacar por interesse directo, o Dalton Laboratory e o plano Winnetka.

2.4.2. Dalton Laboratory e Plano Winnetka

Planos inspirados nas pedagogias da Escola Nova, que tinham como objectivo um melhor ajuste à realidade das várias escolas onde eram implementados. Exemplo disso foi o trabalho desenvolvido por Helena Parkhurst, que no ano de 1904 ao deparar-se com uma classe com oito níveis diferentes, lugar de professor único numa escola rural e com quarenta alunos, cria um sistema de onde o aluno pudesse trabalhar em algo que lhes interessasse até que esta o pudesse verificar, pois apenas podia trabalhar com um nível de cada vez. Surge assim o Dalton Laboratory, ou plano Dalton, que segundo Niza (2003), consistia na criação de espaços funcionais de trabalho intelectual individualizado e especializado nas aprendizagens, sendo estas orientadas por planos

individuais, que guiariam o aluno no seu percurso e servindo também de controlo para o professor. Estes planos tinham como base o currículo, sendo cada tema tratado em oito fases: introdução, tópico, problemas, trabalho escrito, trabalho de memória, conferência, referências bibliográficas e relações com outros assuntos.

Como particularidade deste plano, nota-se a excessiva individualidade do trabalho do aluno. Charlton Washburn em Winnetka, nos arredores de Chicago, introduziu uma vertente mais interactiva com os seus pares. Instituiu actividades criativas e de grupo, de modo a contrariar o individualismo e o ensino por classes. Segundo Niza (2003), foi no “Teacher’s College” de San Francisco, que a partir de 1913 se desenvolveu este modo de organização do trabalho, onde durante o dia existiam duas horas de trabalho colectivo e três de trabalho individual. O programa é reorganizado em unidades de trabalho para que os alunos possam evoluir de uma forma independente em relação aos ciclos escolares. O trabalho era realizado tendo por base ficheiros de auto-instrução e auto-correctivos e os manuais.

Niza (2003), refere que Freinet acompanhou e visitou esta escola, sendo notória a sua sensibilidade para o tipo de planificação existente. Freinet, em (1996), refere que estas forma de organizar e planificar o trabalho lhe surgem como uma alternativa ao classicismo das lições programadas pelo professor, tendo estes o manual como seu orientador. Freinet defendia a criação junto das escolas dum modelo onde o aluno pudesse produzir os seus textos e fichas, em alternativa ao manual e de tempos onde o aluno investigaria sobre os saberes que queria aprender naquele dia. As aprendizagens do aluno estavam assim intimamente ligadas com a vida lá fora, servia de motivador e também de motor de busca de aprendizagens.

2.4.3- Escola Moderna

A originalidade das concepções pedagógicas da Educação Moderna não se fundamentam simplesmente no facto de atribuir à criança um papel activo na aula; outros educadores já tinham frisado a necessidade da Escola Activa. Ao partir apenas à procura de um método integrado na vida, Freinet conseguiu descobrir naturalmente a Escola Activa; conseguiu organizar uma escola viva, continuação natural da vida de família e comunidade, que se encontra em todas as escolas modernas. Freinet defendia que as coisas boas da Educação Nova deveriam também ser empregues na escola do

povo, e não só nos Liceus, para onde só iam os mais afortunados. Outro ponto em desacordo seria o falsear da naturalidade das aprendizagens que era utilizada nos liceus. Partindo destas contradições e do mau estar sentido pelo facto dos professores serem profissionais isolados, Freinet decide criar a “Escola do Povo”, origem da Escola Moderna.

Freinet vê a criança como um ser cultural, um ser que tem uma personalidade que condicionará a sua maneira de estar e de aprender. Assim, a escola deveria oferecer aos seus alunos “oportunidades diversificadas de expressão livre, portadoras das realidades do seu quotidiano que, ao serem partilhadas e reflectidas, se constituíam como reorganizadoras de um novo mundo, situado mais perto dos interesses de classe das crianças do povo.” (Nunes, 2002, p. 75). Esta é a ideia chave da Educação Moderna, o trazer as coisas do seu dia-a-dia para a escola e a partir dessas descobertas adquirir conhecimento através de um trabalho com sentido para a criança, sendo a introdução da imprensa um reflexo disso mesmo.

Segundo Nunes (2002), Freinet não inventou nada, este apenas pegou numa série de dispositivos que estavam dispersos pelas várias teorias e juntou-os de maneira a formar um modelo de escola assente na cooperação, no tratamento experimental, na planificação do trabalho, no método natural de leitura, no trabalho de ficheiros e na introdução da imprensa escolar. Freinet não se limitou a agrupar estes vários dispositivos, conferiu-lhes vida e interactividade de modo a que juntos pudessem formar um modelo de trabalho. Freinet percebeu também que era importante criar um movimento de professores que pudessem cooperar e partilhar experiências. Segundo Nunes (2002), Freinet sabia que para ter uma escola melhor iria precisar de todos os professores disponíveis. Assim, quando as escolas tivessem uma verdadeira autonomia, os professores poderiam começar a influenciar e a criar um movimento que teria como finalidade uma melhor educação nas escolas.

Em Portugal o Movimento da Escola Moderna, MEM, surgiu em 1966. Desde cedo, o MEM contou com o empenho de muitos profissionais da educação para dar dinamismo e força às práticas e aos valores pelos quais se batiam. Este movimento conta com uma forte componente de participação e cooperação entre os seus membros, estando a formação sempre presente, e sendo frequente o reunir dos professores em grupos de trabalho ou em formação. Este Movimento presta também apoio aos professores na sua prática, criando uma rede de interações entre profissionais da

educação que Freinet defendia. Segundo Niza (2003), “(...) o que chamamos de Escola Moderna não é para nós uma instituição educativa, mas um devir pedagógico. É uma forma de pensar e de agir na educação escolar que decorre da construção em desenvolvimento da nossa profissão de Educadores, pelo trabalho de reflexão e aprendizagem que, em cooperação, vamos edificando no interior do Movimento.”, (Niza, 2003, p. 3).

No Modelo da Escola Moderna está também presente a democracia, aspecto importante no trabalho cooperativo e inclusivo.

A expansão do Movimento Escola Moderna Português, (MEM) deu-se nos anos 70 e 80 – é ao longo destas duas décadas que os docentes do MEM se distanciam das concepções pedagógicas iniciais, como resultado da análise crítica do trabalho pedagógico nas turmas e nas escolas. Neste processo permanente de formação crítica, os docentes do MEM foram construindo e transformando modelos de organização social do trabalho pedagógico, numa dialéctica entre a sua formação e a educação que promovem.

Fundamentos e evolução do modelo de trabalho pedagógico

Por se tratar de um modelo de organização e de gestão das práticas de aprendizagem e educação, é chamado de Modelo Pedagógico em analogia com o conceito de modelo de ensino de Joyce e Weil (1985): “um modelo é mais do que uma estratégia ou método específico. Consiste num plano geral, ou padrão, para auxiliar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes ou competências. (...) possui uma base filosófica subjacente e um conjunto de prescrições docentes destinadas à prossecução dos resultados educativos esperados”, (p. 11). A pedagogia é entendida como uma cultura, algo por nós construído para guiar a acção, mas logo transformado pela reflexão crítica. Este modelo cultural de organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de desenvolvimento sociomoral dos educandos estrutura-se a partir de alguns conceitos nucleares, que visam construir a formação democrática através dos circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática directa, assentando esta estrutura no trabalho cooperativo, projectos de investigação, de estudo ou de intervenção social, quer seja esta realizada na escola ou na sociedade, (Niza 2005).

O Modelo português do MEM foi evoluindo e aos poucos foi-se destacando do modelo originalmente concebido por Freinet nos seguintes aspectos:

- Portugal foi operando a deslocação do modelo de uma “Pedagogia Freinet” para um modelo contextualizado teoricamente pela reflexão dos professores que o vêm desenvolvendo. Evoluiu-se de uma concepção empirista da aprendizagem para uma interacção sociocêntrica, radicada na herança sociocultural a redescobrir com o apoio dos pares e dos adultos;
- Os circuitos de comunicação ganharam muita importância, tendo-se existido a uma alteração do enfoque que anteriormente estava colocado nas expressões;
- Do enfoque pedocêntrico, o acto pedagógico passou a ser orientado por uma visão sociocêntrica “onde a interacção (entre pares e com professor), organizada para fins concretos de actividade educativa, de estudo e de intervenção por projectos cooperados, ganha progressiva qualidade no desenvolvimento dos educandos;
- Freinet deu prioridade às técnicas pedagógicas. No MEM, sustenta-se que “a educação escolar assenta na qualidade da organização participada que define como sistema de treino democrático. Passou-se, assim, igualmente, para a tomada de decisão por consenso negociado onde a consciencialização dos fenómenos e o exercício de clarificação moral são mais determinantes e onde a votação só ocorre quando as pressões temporais o impõem. ”, (Niza, 1996, p. 140);
- “Da assembleia social fundada na assembleia cooperativa, passou-se a uma regulação radicada no conselho (de função institucional) que institui e reinstitui as normas sociais para a promoção moral e cívica dos alunos, sem mediações burocráticas excessivas, antes de forma directa e auto-sustentada.” (Niza, 1996, p. 140);
- “Também os instrumentos de organização e de regulação educativa utilizados por Freinet têm vindo a ser reestruturados e refundamentados pelo MEM, como é o caso das formas de planeamento do trabalho e da transformação de sentido do “Jornal de Parede” em “Diário” da turma (Niza 1996), enquanto instrumento de regulação formativa.”, (p. 140).

Todas estas alterações que provocaram a originalidade do modelo Português em relação aos dos restantes modelos de Escola Moderna espalhados pelo mundo, devem-

se ao facto de se ter instituído o Movimento Português como sendo um movimento de reflexão e de formação cooperada entre os profissionais da educação.

Exemplo disto são os “Grupos Cooperativos”, onde os profissionais se juntam de modo a discutirem e aprofundarem o conhecimento numa determinada área de interesse, os vários encontros pedagógicos que têm por base comunicações e discussões de práticas entre profissionais da educação.

Organização do modelo de trabalho

Sabendo que os primeiros tempos de trabalho da Escola da Ponte tiveram inspiração em práticas do trabalho do Modelo da Escola Moderna, tendo por base Niza (2004) iremos elaborar uma breve descrição da organização.

Os circuitos de comunicação

A comunicação é um dos mecanismos centrais da pedagogia do MEM enquanto factor de desenvolvimento mental e de formação social. Decorre da condição de se aceitar, na escola, como fundamental, a criação de um clima de livre expressão dos alunos, que ao nível das suas falas, dos seus escritos, ou das actividades representativas e artísticas em que se envolvem. A cultura da “expressão livre” herdada de Freinet (1996) assegura a autenticidade da comunicação, promove e dá sentido social às aprendizagens escolares (por oposição ao didactismo). Também na escola se estabelecem circuitos múltiplos de comunicação que estimulam os alunos a construírem, em interacção, os conhecimentos sobre o mundo e a vida, promovendo-se assim as aprendizagens em interacção comunicativa, fazendo avançar as crianças no seu desenvolvimento psicológico e social.

As estruturas de cooperação educativa

A cooperação, como processo educativo em que os alunos trabalham juntos a pares ou em pequenos grupos de modo a conseguirem atingir um objectivo comum, tem-se revelado a melhor estrutura social para aquisição de competências, o que contraria toda a tradição individualista e competitiva da organização do trabalho herdada de La Salle. A estrutura cooperativa pressupõe que cada um dos membros do grupo só possa atingir o seu objectivo se cada um dos outros o tiver atingido também, enquanto a estrutura competitiva significa que um indivíduo só atinge o seu objectivo quando o outro não o

atingir. O que distingue fundamentalmente a aprendizagem cooperativa é o facto do sucesso de um aluno contribuir para o sucesso do conjunto de membros do grupo.

Participação democrática directa

É fundamental para o Modelo do Movimento da Escola Moderna Português a participação democrática directa na organização e gestão do currículo e da escola enquanto formação para a vida democrática. Os valores, as atitudes e competências sociais e éticas que a democracia integra constroem-se enquanto os alunos, com os professores, em cooperação, vão desenvolvendo a própria democracia na escola. A democracia na interacção escolar e formativa quer uma participação directa e não em forma de delegação ou de representação. A relação democrática do MEM pressupõe a gestão cooperada, pelos alunos, com o professor, no currículo escolar; tal parceria compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas na apropriação do currículo e integra todo o processo de aprendizagem. Algumas características do Modelo que são promotoras de atitudes e valores democráticos:

- O governo cooperado das aprendizagens e das relações sociais que as engendram;
- O controlo democrático e directo das decisões e poderes;
- O uso sistemático do debate e da negociação de objectivos e procedimentos;
- O uso de estruturas de cooperação na apropriação e construção da aprendizagem;
- O desenvolvimento constante da partilha.

A organização da sala de aula: espaços e materiais

O cenário de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular deste ciclo de educação escolar. À volta da sala, junto às paredes, vão-se sucedendo as áreas de apoio. As áreas de apoio geral à organização do trabalho correspondem, normalmente, a uma armário para materiais colectivos, a uma bancada de ficheiros para trabalho autónomo e a um placard onde se fixam os mapas de registo da evolução do trabalho e o diário da turma. As áreas de apoio específico ao programa servem de suporte às actividades de desenvolvimento dos domínios disciplinares programados. São elas o atelier de expressão plástica, a oficina de teatro, a área de apoio à educação musical, um núcleo de

documentação e informação, o laboratório de ciências e matemática e a oficina de escrita e edição, com o expositor de correspondência.

O desenvolvimento da acção educativa: as actividades semanais

O desenvolvimento do trabalho de aprendizagem parte de um contracto explicitado nos primeiros dias do ano escolar que por sua vez decorre da apresentação do currículo sob forma de listagem de competências e de conteúdos a desenvolver nos domínios disciplinares para o ano ou anos do programa. Este contacto honesto e transparente com o que os alunos têm de aprender é fundamental para que possa despertar interesses, para dar origem aos primeiros projectos de estudo e de pesquisa e, acima de tudo, para que os alunos saibam as competências que terão de dominar no decorrer daquele ano lectivo. Os planos anuais e cada domínio programático deverão constituir-se em mapas de verificação do desenvolvimento curricular, que serão também registos evolutivos de cada aluno. No 1º ciclo do ensino básico a unidade básica de desenvolvimento curricular é a semana; é importante ter em conta alguns tempos estruturantes do currículo que se constituam em rotinas de trabalho – é o caso do tempo para o Conselho de Cooperação, distribuído em dois momentos diários, no princípio e no fim do dia, tendo depois um momento mais alargado ao fim da semana, o tempo para Comunicações e o tempo de Estudo Autónomo. A estes tempos centrais associam-se outros momentos de trabalho e de aprendizagem mas com uma vertente virada para o colectivo, é o caso das sessões colectivas de Trabalho de Texto, sessões colectivas de Matemática. Estas actividades são planificadas no Plano ou Agenda Semanal e no Plano Diário.

O clima social e democrático de formação

O clima socio-afectivo da acção educativa define-se tendo por referência as relações pessoais entre alunos e professores, o modo de regulação do trabalho de aprendizagem e a possibilidade de escolha das actividades que definem os níveis de liberdade, de autonomia e de segurança emocional dos alunos. No caso do modelo de educação de Escola Moderna, a relação dos alunos entre si e com o professor assenta num contrato democrático de convívio e trabalho, construído através da organização, planeamento e avaliação cooperadas de aprendizagem de um programa cultural oficial, aprendizagem

contextualizada nas comunidades e nas escolas, em diálogo vivo com as culturas e os saberes dos alunos. É em Conselho que se produzem e clarificam as regras sociais, e que se regulam os projectos, os produtos e as emoções. O professor apoia, estimula e envolve-se nas decisões. O Conselho de Cooperação Educativa, ou o “Conselho de Turma”, como é vulgarmente designado é um momento fundamental da vida do grupo, pois tudo passa por ali. No “Conselho de Turma” há a leitura do “Diário de Turma”, documento exposto num local fixo e acessível na sala de aula, onde os alunos do grupo e da escola podem registar, ao longo da semana as coisas que gostaram, na coluna do “Gostei”, as coisas que não gostaram, na coluna do “Não Gostei”, e as propostas de coisas que gostariam de alterar ou fazer na escola na coluna do “Proponho”. O “Diário de Turma” é lido à sexta-feira, pelos Presidentes daquela semana e, os assuntos são discutidos entre todos. Para Serralha (1999), “Os incidentes vividos são o motor de crescimento. Cresce-se a partir deles. Este poder dizer e ouvir o que se passa com cada criança e à sua volta faz nascer uma enorme rede de interacções. A solidariedade que se desencadeia entre eles é promotora do crescimento pessoal, social e moral.”, (p. 62,63). A autora cita Nunes (1987, p. 113), para que melhor se entenda o porquê da importância do “Diário de Turma” e do “Conselho de Cooperação Educativa”, “é fundamentalmente um espaço que o grupo e o indivíduo possuem para exprimir as tensões, os conflitos, as emoções e sentimentos. É esta última possibilidade que dá a este instrumento um valor excepcional para a educação moral e social das crianças. É a partir da expressão dos seus sentimentos, conflitos, etc. e de os apresentar e discutir no grupo (na assembleia de turma) que a criança vai formando e adequando as suas atitudes e comportamentos morais face aos outros.”, (p. 65,66). Resta então referir que este “Conselho de Cooperação Educativa”, evoluiu da “Assembleia Cooperativa” de Freinet que tinha como principais funções tratar de aspectos relacionados com a contabilidade e organização logística das actividades dos alunos.

O “Conselho de Cooperação Educativa”, é apenas um dos aspectos que torna o modelo de trabalho do MEM assente em valores como a autonomia e responsabilização dos alunos bem como a democracia, valor esse que só se aprende vivendo.

2.4.4- Escolas Democráticas

Tendo por base Apple e Beane (2000), que estudaram quatro escolas americanas que implementaram com sucesso práticas democráticas nos seus currículos, fazendo posteriormente paralelismo com Perrenoud (2002), iremos abordar a temática das escolas democráticas, bem como as suas práticas.

Elaboraremos então, uma breve reflexão sobre as escolas democráticas e a democracia na escola. A democracia, segundo uma visão americana dada pelo autor Apple e Beane (2000), é “a base através da qual nos governamos a nós próprios, (...)”.

Mesmo não existindo uma definição concreta de democracia, ninguém está disposto a perder os direitos que esta lhe confere. A democracia poderá ser então uma múltipla forma das coisas. Nas escolas, por vezes, aprende-se que a democracia é “uma forma política de governo que envolve o consentimento dos governados e a igualdade de oportunidades.”, (Apple e Beane 2000). O mesmo autor refere ainda que os alunos aprendem também que podem participar de forma directa e plena em determinados acontecimentos, como por exemplo as eleições.

No entanto a democracia não pode ser ensinada, tem de ser vivida para que possa ser compreendida. Perrenoud afirma que “Não seria possível ensinar a democracia à razão de alguns minutos por semana e durante o resto do tempo obedecer a outra lógica?” (2002, p. 47).

Joyce e Weil (2002), referindo Dewey (1961), realçam a importância de toda a escola se organizar como uma democracia em miniatura, onde através de uma activa participação nos processos democráticos, os alunos aprendem a melhorar a sociedade e constroem um projecto em comum, sendo essas decisões tomadas por todos e respeitando as diferenças existentes entre eles. A participação de todos nas tomadas de decisão poderá ser realizada por grupos de alunos, comissões responsáveis por algo em específico, comissões ou grupos de trabalho que envolvem sempre professores e alunos na planificação da acção e nas tomadas de decisão. Visto estarem os dois grupos representados, professores e alunos, as planificações e as tomadas de decisão têm em conta as preocupações e os objectivos a atingir das duas facções. Estes espaços de discussão, segundo Perrenoud, (2002) criarão nos alunos um saber ouvir, saber pensar, reflectir, debater e respeitar opiniões contrárias, tendo como finalidade chegar a um acordo ou a um compromisso.

Para que não exista uma manipulação dos resultados pela maioria, o ênfase da escola democrática não está colocado na competição ou no vencer, mas sim, na cooperação e na colegialidade. O aluno está constantemente a ser solicitado para a participação e intervenção no grupo, contribuindo positivamente para a sua melhoria em aspectos como a integração, o respeito pelo outro, diluindo assim as diferenças que possam existir entre os vários alunos.

Perrenoud (2002) refere que montar uma escola democrática é como montar uma cidade. Há que encontrar mecanismos de ordem social e pedagógica que façam funcionar a escola e que contribuam para a formação dos alunos. A escola terá de criar espaços de debate e de participação dos alunos e de responsabilizá-los pelas suas decisões, decisões que foram tomadas através de um processo de participação de todas as partes onde ocorre a reflexão e negociação da decisão a tomar. Esta lógica democrática terá de ser eficaz na resolução de problemas que se apresentem à comunidade escolar, terá de criar regras e mecanismos que sejam funcionais, pois caso contrário, poder-se-á optar por soluções que não privilegiem a responsabilização e o compromisso.

Tendo por base esta pequena reflexão, iremos fazer uma breve abordagem das práticas elaboradas pelas escolas democráticas que Apple e Beane (2000), estudaram. Estas têm como características estarem “empenhadas numa educação que se constrói apoiada nas necessidades, culturais e histórias dos estudantes e da comunidade. Estão também vinculadas a princípios anti-racistas, anti-homofóbicos e anti-sexistas e organizam-se em torno de uma profunda preocupação com a justiça social.”, (Apple e Beane, 2000, p. 8).

As escolas estudadas por Apple e Beane (2000) neste estudo, tinham em comum uma realidade de crianças pobres e de uma cultura diferente, sendo que, estas escolas se confrontavam ainda com orçamentos limitados, recursos humanos insuficientes, exigências bastante grandes face ao padrão da média e da excelência. Estas escolas desenvolveram um trabalho muito semelhante. Articularam o currículo de modo a que se relacionassem as várias culturas de estudantes, criaram-se mecanismos que envolvessem os alunos na aprendizagem e procurou-se que os professores sentissem satisfação no seu trabalho.

Faremos então uma breve análise das escolas estudadas e das suas estratégias.

“Central Park East Secondary School” é uma escola alternativa e está inserida num clima de aprendizagem de sucesso, tendo este vindo a ser criado nos últimos vinte anos nas escolas primárias de “Central Park East”. A maior parte da população escolar reside num bairro junto à mesma, o “East Harlem”, onde a maioria dos habitantes, (85%) são latinos, afro-americanos e onde mais de 20% se encontra abrangido pelo ensino especial. Esta escola tem vindo a desenvolver estudos de acompanhamento dos seus alunos em que se verificaram os seguintes resultados: 97,3% dos alunos terminam o secundário e 90% deles estuda na universidade.

A escola tem como principal objectivo “ensinar os alunos a utilizarem convenientemente a sua inteligência, prepará-los para uma vida vivida em pleno e que seja produtiva, socialmente útil e satisfatória em termos pessoais.”, (Apple e Beane, 2000, p. 58). A escola foca também a importância de aprender a aprender, a capacidade dos alunos investigarem em colaboração e a sua responsabilização. Esta escola orienta-se pelos princípios definidos pela “Coalition of Essential Schools” que são os seguintes:

- Menos é mais: não importa saber muitas coisas superficialmente mas sim saber poucas coisas e aprofundadamente;
- Personalização: os professores deverão ter poucos alunos;
- Estabelecer metas: é-se exigente com o trabalho realizado pelos alunos, estes deverão mostrar domínio no trabalho escolar;
- Estudante como trabalhador: o aluno é estimulado a aprender em autonomia, descobrindo respostas e soluções para os seus projectos, aprende fazendo, não se limitando à repetição dos livros.

Nesta escola foi criado um sistema que desse oportunidades aos menos desenvolvidos: organizou-se o edificio escolar de forma natural de modo a se tornar interessante e onde os professores e os alunos pudessem trabalhar em forma de partilha, e em ambiente de colegialidade, onde todos se conhecessem. As classes são pequenas, e foi criado um júri composto por alunos e professores para avaliarem o trabalho apresentado pelos alunos, tendo como ideia principal o aprender investigando e o aprender fazendo. Outro aspecto importante é a educação democrática: “Teríamos de fazer com que a ideia de um cidadão, com um poder, de certo modo, abrangente, e com capacidade de desempenhar papéis efectivos na vida pública e privada, fosse algo viável, imaginável e atraente.”, (Apple e Beane, 2000, p. 62). Foi então criada uma estrutura onde os professores, pais e alunos pudessem discutir e tomar decisões sobre as

coisas da escola. Esta escola tem como preocupação a educação das crianças a nível dos domínios técnicos, ao instruí-los no sentido do saber e da vivência em democracia e em sociedade, ao responsabilizá-los e ao proporcionar-lhes mecanismos onde estes podem decidir sobre as coisas da escola.

“Rindge School of Technical Arts” em “Massachusetts” tem como base do seu trabalho o envolvimento dos alunos na criação e estudo de projectos que sejam orientados para as necessidades da comunidade. Deste modo, integra-se o conhecimento curricular com o do quotidiano. Sendo uma escola vocacional, orienta-se para a ligação entre o currículo teórico e a prática da aprendizagem de uma profissão. Nesta escola também é notório o combate ao preconceito instalado de que uma escola vocacional é destinada a alunos de classe baixa.

O trabalho em projecto de intervenção na cidade potencia a relação de grupo, pois discute-se a intervenção. Trata-se de uma alternativa às aulas e à relação professor aluno, sendo que, tem ainda o cliente que é real e não alguém criado para o fim. Outro factor é os grupos não serem fixos, o que permite uma rotação de trabalho muito grande bem, como o estabelecimento de cooperação entre todos os membros da escola. Os alunos têm também o direito a escolher os projectos onde querem participar, sendo que não são obrigados a fazer parte de um projecto que não queiram. O trabalho é realizado num regime cooperativo, tendo sempre em vista os seus interesses. A avaliação é realizada através dos projectos apresentados. As relações com os professores são geridas de forma democrática. O papel de cada um destes é o de conselheiro, instrutor, privilegiando o que os alunos sabem como ponto de partida. Para esta escola, o maior problema ainda é o preconceito da sociedade, de que a escola vocacional é sinónimo de formar crianças de baixo rendimento escolar e social.

“La Escuela Fratney” é uma escola gerida por pais e professores no estado de “Wisconsin”. É uma escola bilingue e multicultural. Na altura do estudo, a escola tinha 360 alunos, que estavam distribuídos desde o jardim-de-infância até ao 5º ano, 65% da população escolar era hispânica, 20% afro-americana, 13% branca e as restantes asiáticas e indígenas e norte-americanas. A escola tem um programa para alunos com necessidades e um outro ainda para crianças com “necessidades extremas”.

A criação desta escola envolveu toda a comunidade para a sua regeneração, visto que estava condenada a ser demolida e a dar lugar a um centro de formação para professores.

O programa “Fratney” tem um enfoque no quotidiano e no realçar dos aspectos positivos dos alunos. A escola também considera importante as crianças aprenderem duas línguas, uma delas a sua língua materna e a segunda a língua do país, e, através desta aprendizagem, ir-se-á incutir nos alunos o respeito pela multiculturalidade. Este factor também estabelece uma relação íntima com a cultura de origem dos alunos. Existem dois professores que trabalham em conjunto com duas turmas, ou seja, conduzem as aulas para um grupo que pode ir de 54 a 60 crianças. Esta escola tem ainda no seu programa uma componente de educação multicultural e anti-racista. Este programa baseia-se na valorização de factos como a alimentação, aparência das pessoas, e no estudo das figuras importantes das várias culturas existentes na escola. A aprendizagem é realizada de forma cooperativa, os alunos trabalham tendo por base o grupo. A gestão do currículo é feita de acordo com os interesses de cada turma: esta escolhe o seu projecto e incentiva-se a que se crie uma mensagem crítica sobre a temática em estudo. Os incidentes ocorridos são analisados e discutidos com todos de modo a se providenciarem soluções e retira-se o que se pode aprender com aquela situação para que não volte a acontecer. Nesta escola valoriza-se a cultura de origem dos alunos, mostrando que somos todos diferentes mas que precisamos de cada um para fazer o sucesso do grupo.

“Marquette Midle School”, localizada em “Wiscontisin” tem matriculados 600 alunos, sendo estes provenientes de diversas culturas bem como de bairros diferentes. As turmas são heterogéneas, estando incluídos nestas os alunos que têm necessidades educativas. A escola tem como objectivos o currículo integrado, a planificação realizada em conjunto com os alunos, a aprendizagem cooperativa e o ensino em equipa. Estes factores foram sendo implementados ao longo do tempo com as sugestões dos alunos. Todo este trabalho foi realizado tendo por base a valorização pessoal de cada aluno e as suas origens. Foi também criada uma constituição pelos alunos, que tem como pontos, entre outros:

- “Temos consciência e valorizamos as nossas diferenças individuais. Reconhecemos que cada pessoa é única;

- Aprendemos a resolver os conflitos, o que pode significar aprender a viver com a não-resolução;

- Cada pessoa prestará verdadeira atenção a todas as outras pessoas;

- A aprendizagem terá de ser significativa;

- Reconhecemos que as pessoas aprendem de modos diferentes.” (Apple e Beane, 2000, p. 143, 144).

Estes são alguns dos exemplos da constituição elaborada por uma turma.

Foi também criado um tempo de partilha nas manhãs de segunda-feira, onde os alunos poderiam mostrar os seus projectos ou outra coisa que considerassem importante.

Começaram a desenvolver-se projectos onde os alunos, tendo em conta os seus interesses, e em grupo, procuravam respostas para as suas questões. O trabalho é realizado na maior parte do tempo em grupo, sendo os alunos directamente envolvidos na avaliação, autoavaliando o seu trabalho e discutindo essa avaliação com os professores. Destaque-se ainda outro aspecto relevante, que é a participação dos alunos nas reuniões de pais e professores.

Esta escola caracteriza-se por ser reflexiva. Todo este processo de crescimento é constantemente questionado de modo a aperfeiçoar-se cada vez mais.

Todas estas escolas se caracterizam pelo constante envolvimento dos alunos nas tomadas de decisão, no trabalho em grupo, na responsabilização do seu percurso, partindo sempre dos seus interesses para o currículo e ligando a escola à comunidade. As escolas escolhidas por Apple e Beane (2000), para a realização deste estudo têm também em comum o grande respeito pelo aluno como ser individual e uma forte corrente inclusiva, visto que na escola todos estão com todos, não existem separações.

Apple e Beane (2000), referem que para estes projectos existirem foi necessário por parte da escola uma reorganização e uma reestruturação de si mesma, uma capacidade de pensar numa escola diferente. Os autores referem também que o facto de serem diferentes faz com que sejam discriminadas, quer positiva, quer negativamente. Os autores terminam o livro com a seguinte afirmação: “Poderíamos, assim, descobrir que este volume se tornaria somente o primeiro de uma série que relata a urgência de escolas democráticas. Deste modo, podemos afirmar que a nossa melhor esperança para contrapor as tendências arrogantes que, actualmente, são impostas às escolas por grupos

com agendas políticas autoritárias, por centralistas e por privatizadores é precisamente demonstrar que existem escolas públicas que de facto funcionam e que o fazem ao trazerem a verdadeira democracia para a vida. A vida e o futuro dos nossos filhos estão em jogo. Não podemos esperar que sejam os outros a decidir.”, (Apple e Beane, 2000, p. 175).

3- ORGANIZAÇÃO DE ESCOLA

Nóvoa, (1992) citando Brunet (1988), refere que embora a escola esteja inserida e se relacione com um meio cultural amplo, acaba por criar uma cultura interna, assente nos seus valores próprios e crenças que são os que ela transmite aos educandos que a frequentam. Lima (1998), num estudo que realizou sobre a organização escolar, verificou que é fácil identificar a escola como um espaço físico, o mesmo já não se pode dizer das funções sociais da escola e dos seus processos educativos. Existe no entanto, uma identidade comum às escolas, a de que estas servem para educar. Sendo cada escola única e irrepetível na sua identidade cultural. O autor conclui que seria difícil elaborar uma definição de organização de escola. Após a revisão das várias definições, o autor concluiu que “afigura-se-nos difícil (para não escrever impossível), mas principalmente de benefício duvidoso, procurar com base naquela diversidade extrair uma definição ainda que mínima, ou tentar a construção de uma constelação de características e de elementos, tantas vezes incompatíveis entre si, para conseguir uma caracterização genérica.”, (Lima, p. 63, 1998). O autor conclui assim que a escola é uma micro-organização dentro da macro-organização que é o sistema educativo, sendo que, a individualidade emerge do seu projecto educativo, único, que lhe confere um carácter particular.

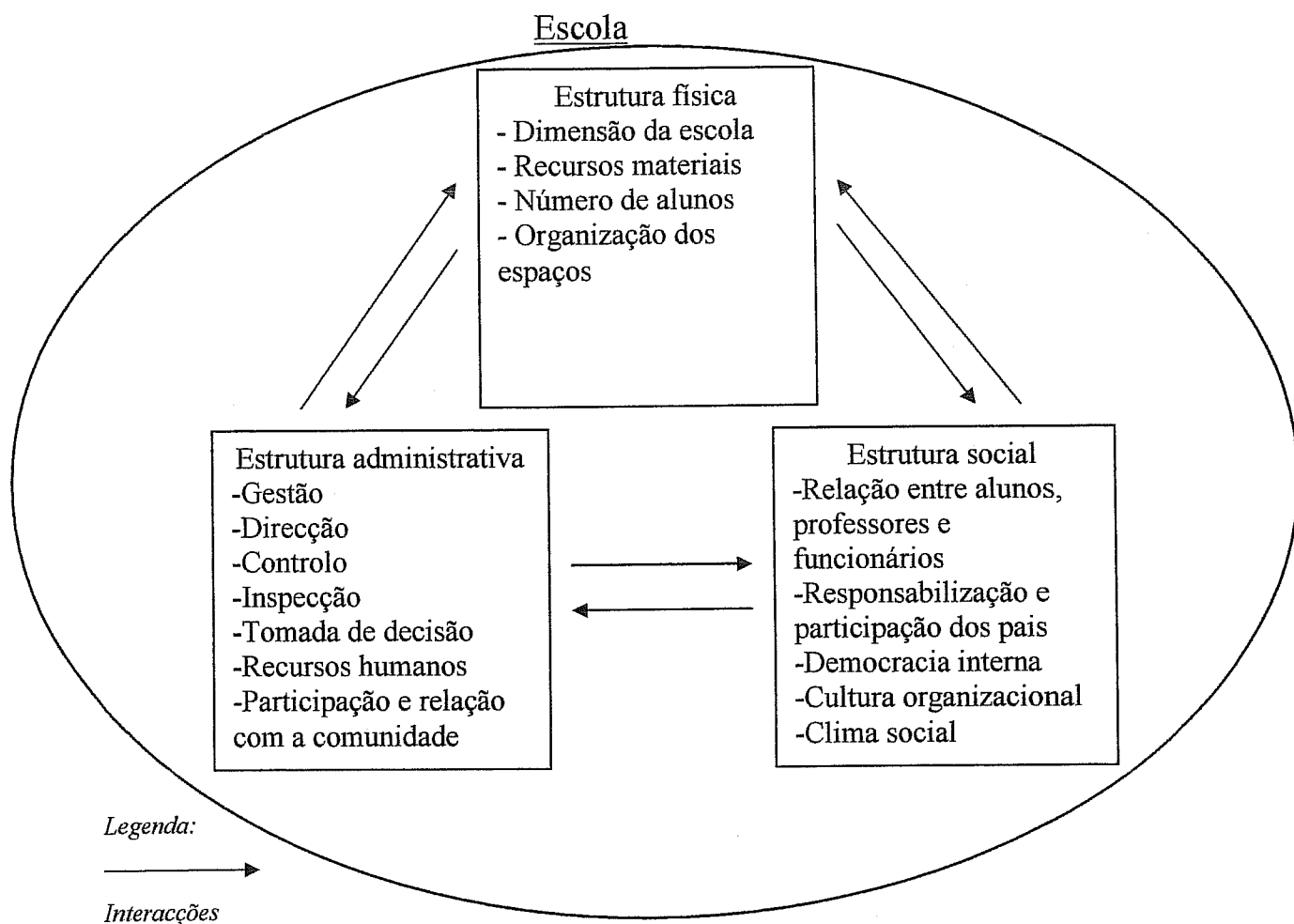
No entanto, os autores acima referidos vão mais longe ao concordar que existe uma carga burocrática excessiva nas escolas, tornando mais complexa a sua organização e gestão. Nóvoa (1992), completa esta afirmação quando refere que a classe docente tem dificuldades em se organizar entre si, não só por falta de recursos mas também devido à falta de competências, sendo frequente neste tipo de organizações a exclusão dos professores voluntariosos, trabalhadores e inovadores, com sucesso nas suas práticas. Lembra ainda o autor que o sucesso da execução dos projectos não se deve só à legislação mas também à vontade e empenho de todos os seus participantes, quer na troca de ideias e práticas, quer na cooperação. No entanto, “devido à ausência de uma verdadeira cultura de concentração e de cooperação (auto) organizada, os estabelecimentos de ensino não reúnem, à partida, as melhores condições para a criatividade colectiva, para a difusão e o debate sereno de ideias pedagógicas, para lá

dos currículos formados por pessoas que se encontram regularmente ou se agrupam por afinidade”, (Nóvoa, p. 74, 1992).

Não caindo na definição fácil e concreta da organização escolar, podemos no entanto definir com uma maior clareza o seu funcionamento como organização: “O funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interacções que se produzem no seu seio, nomeadamente entre grupos com interesses distintos.”, (Nóvoa, p. 25, 1992). Podemos encontrar no quadro abaixo, as que são para Nóvoa (1992), as três grandes dimensões organizativas de uma escola:

Diagrama 1

Organização de escola



Assente nas interacções desenvolvidas entre os vários sectores, a organização de escola resulta do modo como estas interacções ocorrem e dos mecanismos resultantes das mesmas.

O projecto educativo, fio condutor de uma acção, sendo um documento identificativo da individualidade de cada escola, será também um criador de

organização em torno de um determinado fim a alcançar, conferindo outra dinâmica à organização da escola.

Com a entrada nos anos 90, outros valores se levantaram, bem como novas exigências à “máquina” da educação. Assim, a autonomia passou a ser uma das prioridades do Sistema Educativo Português. Para Nóvoa (1992), a autonomia significa dotar a escola de mecanismos próprios e eficazes de modo a responder adequadamente às questões que vão surgindo. O autor refere ainda a importância desta autonomia como meio de criação de uma verdadeira identidade de cada escola, facto este que irá fazer com que esta crie um elo de ligação e motivação para com os seus participantes de modo a que se empenhem na melhoria das condições, na maior qualidade do processo de ensino / aprendizagem e no cumprimento do Projecto Educativo.

As alterações que estão a ser introduzidas pela macro-organização que é o Sistema Educativo Português nas várias micro-organizações têm como principal função um aumento da identidade, autonomia e melhoria da qualidade do ensino. Sabendo-se, no entanto, que a máquina educativa tem uma marcha lenta, estas alterações ainda irão demorar alguns anos a surtir os efeitos desejados, sendo que, não nos deveremos esquecer, que para além de todas estas questões, como já foi anteriormente referido, muitas das escolas funcionam com a mesma estrutura de trabalho que era utilizada no século XVII pelas escolas dos irmãos de La Salle. Alves (2001), Niza (2004), e Pacheco (1998, 2001, 2004), referem que muitas escolas ainda se organizam como se os seus alunos fossem todos iguais, não reconhecendo as diferenças que existem entre eles. O trabalho docente ainda é realizado, muitas das vezes, em isolamento, refugiando-se assim o professor na monodocência e na sua falsa noção de competências multidisciplinares ou na sua disciplina, justificando a ausência de cooperação pela especificidade do seu âmbito curricular. Barroso (2003), descreve a organização de algumas escolas do seguinte modo: “A permanência e naturalização de um modo uniforme e de organização pedagógica, cuja matriz essencial é “o ensino em classe”, constituem um dos factores mais estruturantes do “modelo escolar” que está na base do desenvolvimento da escola pública. Este modelo, está associado originariamente à construção de uma pedagogia colectiva, caracteriza-se fundamentalmente, pelo princípio da homogeneidade e constitui uma das marcas mais distintivas da “cultura escolar”, e das suas rotinas, aquilo a que Tyack e Tobin (1994) chamam de “gramática escolar”. A organização por classes, para o autor, surgiu como necessidade da escola em adaptar ao ensino colectivo o que era praticado no ensino doméstico, onde o professor e

o aluno se relacionavam face a face. Este tipo de organização foi sofrendo alterações e, com a adopção do ensino simultâneo e com o aumento do número de alunos, tendo em vista o alcançar de uma maior homogeneidade, as classes começaram a ser utilizadas como modo de agrupar os alunos segundo a sua idade e o seu conjunto de saberes. O passar do tempo, trouxe à “classe” um novo significado, a esta começou a corresponder um ano de escolaridade, (Barroso, 2003). Barroso conclui assim que “a escola massificou-se sem se democratizar, isto é, sem criar estruturas adequadas ao alargamento e renovação da sua população e sem dispor de recursos e modos de acção necessários e suficientes para gerir os anseios de uma escola para todos, com todos e de todos.” (p. 31), sendo que, para o autor, “esta contradição é responsável pela perda de sentido do trabalho pedagógico (entre o desejo de instruir, a necessidade de educar e a utilidade de estudar), quer para os alunos quer para professores, e pelo agravamento de conflitos e situações de ruptura no quotidiano escolar, em particular na sala de aula.” (2004, p. 31). Este tipo de organização por níveis, implica uma avaliação massificada, trabalhos extra, motivos que geram stress escolar. Trianes (2004), tendo por base estudos realizados nesta área por Bauwens e Hourcade (1992), e Spirito e al., (1991), refere que a primeira fonte de stress é o trabalho escolar, mais concretamente, os testes e os trabalhos de casa.

Para que as escolas com a sua crescente autonomia, e com a criação dos seus projectos educativos, condutores das suas acções possam conduzir uma mudança de modo a alcançar um trabalho de qualidade. Para que a mudança se concretize, a liderança dos seus processos de organização são essenciais para se atingirem os objectivos propostos nos projectos elaborados.

3.1- Liderança Escolar

É hoje conscientemente aceite que uma das condições mais relevantes que contribui para a qualidade e a eficácia nas escolas é a existência ou a formação de líderes. Para Bolívar (2003), outro ponto onde a literatura está em concordância é o da necessidade de uma forte liderança como sendo um dos pontos centrais para o sucesso de um processo de mudança.

Numa escola, principalmente quando esta age de modo diferente, é necessária uma condução do projecto e uma liderança eficaz. Segundo Rego e Cunha (2003), “(...)

liderar consiste em exercer influência, guiar, orientar.” (p. 176). Estes autores referem também uma série de características comuns aos líderes, sendo elas: o interesse pelo futuro; o desejo de mudança; pensamento a longo-prazo; alguém que é cativado por uma visão; uma correcta distribuição do poder; tratar dos porquês; capacidade de simplificar; uma perspectiva social alargada e confiar na instituição. Os autores referem ainda que caberá ao líder a responsabilidade de condução de um determinado grupo de seguidores na perspectiva de uma mudança desejada. Categorizando três tipos de possíveis líderes, os autores anteriormente citados transmitem uma imagem de como esses processos poderão ser conduzidos.

Observemos então o quadro seguinte onde isso é visível:

Quadro 8

Três tipos de lideranças		
Líder visionário	Líder gestor	Líder estratégico
Fomenta fortemente uma mudança e dá principal destaque à manutenção da organização no futuro, realizando por isso investimentos que a curto prazo destruirão a organização.	Tenta manter a ordem existente, dando destaque a uma manutenção a longo prazo da organização existente, não fazendo por isso investimentos que poderão trazer a ruína à organização.	Este líder combina as duas formas de estar anteriores de modo a viabilizar a organização a longo prazo sem lhe retirar a estabilidade a curto prazo.
<ul style="list-style-type: none"> • A mudança é realizada segundo a opinião das pessoas. • A relação é construída de modo empático e é baseada na intuição. • Acredita nas pessoas. • Decide segundo o seu quadro de valores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tenta manter a ordem já existente. • A mudança tem como principal orientação a necessidade. • A relação é baseada nos papéis de decisão. • As decisões são tomadas segundo referências racionais e sempre com a perspectiva de orientação para o longo prazo sem prejudicar o presente. 	<ul style="list-style-type: none"> • Combina as duas maneiras de liderança. • Forte ênfase na ética, pois é nela que baseia as suas decisões. • Usa metáforas e modelos diferentes para justificar conceitos aparentemente divergentes. • As decisões pretendem-se de impacto imediato mas sem pôr em causa o futuro.

Quadro baseado no quadro apresentado por Rego e Cunha (2003, p. 183).

Os autores referem que o líder ideal será aquele que for capaz de conciliar estas três perspectivas de acordo com o momento que está a ser atravessado no decorrer da sua liderança.

Complementando este quadro, Rego e Cunha (2003), elaboraram um conjunto de 7 características ou capacidades presentes num indivíduo para que este seja um líder eficaz: energia e capacidade de resistir ao stress e às pressões; autoconfiança; controlo interno da organização; maturidade emocional; honesto e íntegro; motivação para o sucesso e para o poder social. Para os autores, estas características terão uma função muito importante no líder, transmitindo uma imagem de confiança, motivando assim a sua comunidade para alcançarem o objectivo pretendido.

Bolívar (2003), cita um estudo realizado por Bolam em 1993, onde foram estudadas cinquenta e sete escolas Inglesas. Da análise dos resultados, resultaram uma lista de oito características presentes nas direcções das escolas eficazes.

Passemos a citar as oito características:

- “1- Liderança forte e com objectivos claros por parte da direcção;
- 2- Acordo e consistência entre a direcção e os professores sobre as metas a atingir, os valores, a missão e a política da escola;
- 3- A direcção trabalha com uma equipa coesa;
- 4- Implicação dos professores nas decisões sobre metas, valores e missão da escola;
- 5- Uma cultura profissional e uma forma de trabalhar em colaboração;
- 6- Normas de melhoria contínua para professores e alunos;
- 7- Estratégia de liderança que promova a manutenção e desenvolvimento de características relacionadas com a cultura de escola;
- 8- Capacidade de compromisso na resolução de problemas relacionados com a implementação de reformas.” (Bolívar, 2003, p. 260).

Bolívar (2003), refere que a liderança deverá assim desenvolver um enfoque participativo dos restante intervenientes no processo, de modo a que o projecto e a meta a alcançar seja construída e desejada por todos. Será importante que a escola possua uma boa organização de modo a que todos possam participar na elaboração e execução do projecto, bem como da escolha dos objectivos a alcançar com o mesmo. Esta participação colectiva na construção do projecto, é condição de uma prática de qualidade onde o respeito pela diversidade e cooperação no trabalho conduzirá a práticas inclusivas.

CAPÍTULO II

1- PROBLEMÁTICA DO ESTUDO

“A existência da instituição escolar é algo tão antigo e tão inerente à nossa sociedade e à nossa forma de viver que, por vezes, ou não nos perguntamos porque existe a escola, ou então, damos a esta pergunta uma resposta simples: para guardar as crianças, entretê-las e para reproduzir a cultura existente.” (Sollé e Coll, 2001, p. 17).

Uma das razões para a existência da escola, segundo Roldão, é o de proporcionar uma passagem e apropriação das bases culturais que são necessárias para a integração social dos indivíduos, ou seja, uma “preparação para”, sendo que, esta visão tem sido cada vez mais posta em causa à medida que a sociedade vai ficando mais complexa. Roldão comenta esta mudança da escola com o facto dos alunos terem necessidade de adquirir um conhecimento mais global da sociedade, e também, usando a expressão “formação ao longo da vida”, a escola deverá permitir ao aluno o construir das suas ferramentas de modo a ir-se apropriando dos saberes.

Pacheco (2001) afirma que apesar destas necessidades de mudança a escola permanece com a mesma matriz. Para o autor, este aspecto está bem visível: na organização curricular, que remete para segundo plano os objectivos relativos aos valores; a desvalorização da cidadania; a sua marcada organização por disciplinas e uma organização excessivamente burocrática que desvaloriza as capacidades de tomada de decisão por parte das próprias escolas. O autor valida esta crise com os vários resultados visíveis no panorama escolar, dando especial destaque ao insucesso e à má preparação dos alunos, o ambiente de indisciplina e de violência que se vive nas escolas, a desmotivação por parte dos professores e um descrédito nas políticas reformadoras de que a escola tem vindo a ser alvo. Pacheco afirma assim que a escola está num processo de mudança e que “a escola tal como existe hoje vai ter de desaparecer”, (Pacheco, 2001, p. 69), não sucedendo o mesmo à escola como instituição.

Após analisar estes e outros factores, Rodrigues (2003) reforça a importância que a escola tem em se reorganizar em torno de novos eixos de modo a que a inclusão, a participação e o envolvimento dos alunos tendo em vista o fim da exclusão, seja uma realidade cada vez mais próxima.

Barroso (2003), aponta ainda o facto da escola se ter massificado, mas de não se ter organizado de modo eficaz para dar resposta à diversidade de alunos que a ela acorrem, mantendo assim a organização de outrora.

Alves (2001), Niza (2004), e Pacheco (1998, 2001, 2004), entre outros autores já referidos neste estudo, puseram em causa a organização e as práticas que a escola tem vindo a praticar de à muitos anos até hoje, referindo que é urgente repensar a escola, pois, esta escola, tal como está não serve para dar resposta às necessidades de hoje em dia, Niza (2004).

Têm surgido ao longo dos anos projectos e movimentos em Portugal, como é o caso do Movimento da Escola Moderna, que, de algum modo, têm tentado introduzir novas práticas nas escolas de modo a conseguir responder à exigência da diversidade, da inclusão e dotar as aprendizagens dum sentido, respeitando os ritmos dos alunos.

É também no contexto educativo Português que ao longo dos anos uma escola se tem debatido com estas questões e tem levado a cabo um projecto que tem em conta muitos dos factores abordados anteriormente.

A Escola da Ponte vive uma rotina nas suas práticas. O fruto do seu trabalho tem como inspiração alguns autores de relevo no que diz respeito ao repensar a escola, (Adolfo Lima, António Nóvoa, Freinet, Paulo Freire, Vygotsky, entre outros), mas, a origem do seu modelo de trabalho tem um grande enfoque no aluno e no seu percurso. Estes dois factores aparecem muito vinculados no Modelo da Escola Nova e nas suas consequentes adaptações, (Dalton Laboratory) e no Modelo da Escola Moderna.

Será então possível a criação de um projecto, de uma escola, onde exista uma ruptura com a tradicional organização por classes, onde o ritmo do aluno se pauta pela planificação do professor, onde todas as crianças são tratadas como se de uma só se tratasse?

Caso seja possível elaborar um projecto que rompa com alguns dos classicismos organizacionais da escola, será que esse projecto terá práticas eficazes ou alguns indicadores de qualidade considerados relevantes para que a escola seja uma escola com qualidade?

2- OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO

A Escola da Ponte utiliza um conjunto de práticas inspiradas em modelos pedagógicos e de trabalho (já aqui abordados), que interligados dão uma consistência na acção que tem como finalidade o atingir dos objectivos propostos no projecto educativo. Fará então sentido explorar esses modelos de modo a entender melhor o trabalho desenvolvido. É um objectivo ambicioso, mas o observar essas práticas e descrevê-las enquadrando-as numa teoria de modo a que ganhem uma consistência de um modelo de trabalho e de organização em educação, foi algo que foi uma forte motivação para a execução deste trabalho.

Para que a consistência não existisse apenas no plano teórico, houve necessidade de encontrar um meio que “certificasse” as práticas usadas até então. A escolha recaiu sobre indicadores de qualidade presentes nas escolas eficazes, não como meio de aferir o grau de qualidade, mas sim como meio de perceber se as práticas utilizadas são de acordo com a teoria existente, práticas eficazes e geradoras de um ensino eficaz e de qualidade, podendo assim melhor enquadrar os propósitos e antever alguns resultados fruto do trabalho realizado nesta escola em particular.

O trabalho terá então dois grandes objectivos orientadores:

- a) Descrever as práticas da Escola da Ponte de modo a conseguir entender um modelo de trabalho e organização em educação;
- b) Analisar essas práticas através de indicadores de qualidade.

Outro aspecto importante deste trabalho será também, o inspirar metodologias de trabalho geradoras de escolas com uma maior qualidade de ensino. Não é de modo algum objectivo deste trabalho o de servir de guião para a construção de réplicas de Escolas da Ponte, mas sim, como já foi referido, que sirva de inspiração para a criação de práticas diferentes e com qualidade, até porque, cada escola é portadora de uma realidade diferente e por esse motivo, terá sempre que existir adaptação ou a reelaboração de um projecto à escola em causa. Só assim se respeitará a individualidade de cada centro educativo, bem como das suas realidades.

3- METODOLOGIA DO ESTUDO

Morgado (2003), refere o facto de que “a partir do final da década de 80 a investigação sobre a qualidade na escola tem vindo a caracterizar-se pela consideração de forma mais significativa de variáveis de nível contextual, pelo reforço e sofisticação metodológica no desenvolvimento dos estudos em torno de três eixos: efeitos da escola, eficácia e qualidade da escola e aperfeiçoamento e mudança na escola.” (p. 149).

Segundo Morgado (2003), está a emergir a educação para todos, através do desenvolvimento de escolas inclusivas, capazes de acolher a diversidade dos alunos, sendo por isso pertinente a elaboração de um estudo alargado a toda a escola.

3.1- Considerações metodológicas e descrição do percurso da investigação

Esta investigação caracteriza-se pelo seu carácter qualitativo, pois enquadra-se num estudo sobre educação onde os dados são recolhidos directamente do ambiente natural em contacto directo com a realidade a investigar. Segundo Bogdan e Biklen (1994), este é o primeiro de cinco factores que definem uma investigação qualitativa. Embora esta não possua todos os cinco factores, estes servem apenas para conferir o grau de mais ou menos qualitativa à investigação. O segundo factor, de acordo com os dois autores já referidos, é a descrição dos dados recolhidos da investigação. O investigador apresenta descrições das entrevistas, fotografias, vídeos, tudo para que melhor se possa entender o contexto da investigação, relegando assim os dados numéricos para segundo plano. O terceiro ponto, revela outro aspecto importante que é o interesse que o processo tem, dando assim um ênfase menor ao resultado. Para a investigação qualitativa, o saber porquê de determinadas atitudes, maneiras de estar ou mecanismos é mais importante do que os resultados. O quarto ponto é a forma como a investigação é construída. À partida, o investigador não possui uma ideia final do objecto do seu estudo, utilizando por isso algum do seu tempo da investigação para aferir o quadro de objectivos a serem investigados. Poder-se-á dizer que o estudo se desenvolve de baixo para cima e não como o habitual estudo onde se procura a confirmação das hipóteses. Por fim, a importância do significado neste tipo de abordagem onde o investigador tem interesse em saber o que está por detrás de determinado ponto de vista, não se limitando por isso ao facto consumado.

No presente estudo encontram-se grande parte destes aspectos referidos por Bogdan e Biklen (1994), sendo por isso correcto afirmar-se o seu carácter qualitativo.

Para Nóvoa (1992), os estudos às instituições escolares têm de contemplar três grandes áreas em que a escola se divide, e segundo as quais se organiza: as estruturas físicas; administrativa e social da escola.

Outra particularidade deste estudo é o facto de ser um estudo de caso numa perspectiva de relato dos acontecimentos a uma dada altura da vida daquela instituição, sendo que nunca se poderá esquecer todo o passado, pois foi esse que determinou o presente e que será o nosso objecto de estudo.

Um estudo de caso é caracterizado por alguma ambiguidade no que diz respeito ao objecto em concreto a estudar (do todo). Há que observar primeiramente o local para depois se enveredar por um objecto de estudo concreto. Bogdan e Biklen, (1994) referem precisamente este aspecto no que diz respeito ao estudo de caso como sendo um funil, pois no seu começo é a parte larga, onde se procura o local e o objecto de estudo, procuram-se os factores de verdadeiro interesse, elaboram-se possíveis estratégias para a recolha de informação e de realização do estudo. À medida que se vai avançando no estudo, na recolha de informação e no elaborar novos planos de acção ou ajustando apenas os iniciais, vai-se circunscrevendo cada vez mais objectivo que se quer estudar, sendo esta a parte mais estreita do funil. Após a escolha do local, a Escola Básica Integrada Aves São Tomé de Negrelos, ou Escola da Ponte, como é mais conhecida, marcou-se uma visita à escola, de modo a perceber em linhas gerais o trabalho que lá poderia ser realizado e apresentar uma intenção de estudo. Na primeira ida ao local explicou-se quais os objectivos do estudo e observou-se a dinâmica de funcionamento da escola de modo a que a nossa presença se pudesse enquadrar o mais discretamente e inclusa, possível. O coordenador explicou-nos o trabalho desenvolvido na escola e o porquê da sua diferença em relação às outras. De seguida, uma aluna mostrou toda a escola e explicou todos os mecanismos, espaços, actividades e como é que aprendiam na escola. Nesse dia existiu ainda oportunidade de viver o momento forte da democracia da escola, a “Assembleia de Escola”.

Quanto ao facto da nossa presença provocar alteração no comportamento do meio que se ia observar, constatou-se que a escola recebe muitas visitas diárias, tantas que os

alunos já nem reparam no constante movimento do entrar e sair das pessoas. Elaborou-se então um plano de visitas, que consistiam em estar na escola em interacção com o meio de modo a estabelecer relação com a população a estudar e observar, fazendo assim com que a nossa presença fosse o mais natural possível.

A observação ao local tinha como objectivo entender o funcionamento da escola, as suas rotinas, as pessoas, as actividades, sendo que a conjugação de todos estes factores iriam transmitir o sentir e o estar da escola e sendo uma observação participante, o que iria permitir um entrosamento no grupo.

No período de inclusão trabalhou-se com os alunos e professores, observaram-se os viveres da escola. Conversou-se com professores e alunos, conversas que iam desde o mais banal do estado do tempo, até ao como é que se aprende na escola. Foram de extrema importância estes dias, pois fizeram com que passássemos a ser membros do grupo e a elaborar um esboço das questões a colocar nas entrevistas. Estes dias, ajudaram-nos também a delimitar o objecto de estudo.

Após este segundo momento, realizou-se nova visita à escola de modo a observar-se e recolher informação em forma de entrevista aberta, pois a utilização de um diálogo aberto com os actores iria despertar um maior sentimento de liberdade para poderem verbalizar o seu sentir em relação à escola e às vivências que tinham lugar. A entrevista iria também possibilitar o aprofundar do “saber porquê”, algo que um questionário fechado poderia não deixar transparecer. Segundo Tuckman (2002) há que elaborar questões que permitam aferir um conjunto de objectivos tidos como essenciais no que diz respeito à recolha de dados para a elaboração ou aferição do estudo. Assim, elegeram-se como factores a recolher, indicadores de qualidade que estivessem presentes na escola e nos seus processos de ensino e funcionamento. Tendo por base uma grelha elaborada por Marchesi e Martín (1998), elaborou-se três tipos de entrevista muito semelhantes mas que tratavam de alguns aspectos específicos, consoante a população inquirida. Procedeu-se à elaboração de um guião de entrevista para os alunos, outro para os professores e outro para os pais, sendo que a estrutura da entrevista não era rígida; o que se pretendia era que as pessoas conversassem livremente sobre as questões que lhes iam sendo colocadas.

Em relação à amostragem, a questão prendeu-se com o número de seus constituintes e quem seria escolhido para fazer parte da amostra. Para Tukman (2002), a melhor maneira de não distorcer uma determinada realidade através da amostra é a selecção aleatória da mesma. Assim, dos 195 alunos foram escolhidos aleatoriamente 24. Dos 27

docentes que leccionam nesta escola, foram escolhidos aleatoriamente 8. No que diz respeito aos encarregados de educação, no seu total de 190, dado que 5 crianças foram acolhidas por IPSS, foram entrevistados 4 pais, sendo um deles o Presidente da Associação de Pais da escola. A baixa recolha de informação junto aos pais deve-se ao facto de estes não terem o peso determinante para o objecto de estudo, sendo importante no que diz respeito ao entender de uma realidade diferente. Foi também recolhida informação junto do professor que há mais tempo está na escola, como meio de perceber toda uma caminhada que tem sido feita e o porquê.

Esta amostra mostrou-se credível, embora o seu número em relação ao todo seja pequeno, mas devido ao facto de ser aleatório esta conseguiu transmitir a imagem do todo.

Após a recolha de informação, a análise de conteúdo foi realizada num programa de computador “Nvivo”, que tem como função facilitar este tipo de trabalho. A grelha de análise foi sendo elaborada ao longo da recolha, adequando-se assim às necessidades de análise.

3.2- Recolha de dados em documentos oficiais

Bell (1997), refere-se à recolha de dados documentais como um processo importante para melhor completar outras análises realizadas no decorrer da investigação. A autora refere assim existirem documentos escritos, sendo esses os mais usados nas investigações em educação mas existem também outro tipo de documentos que são, os registos fotográficos ou em vídeo.

Nos documentos escritos a autora separa-os em dois grupos, os de fonte primária, que são todos aqueles que surgem durante a investigação ou que são produzidos pela instituição, e os de fonte secundária, que são todos aqueles que são interpretações da acção da instituição ou de documentos produzidos pela análise de documentos primários.

Os documentos são assim uma fonte de informação relevante pois permite ao investigador uma análise precisa sobre determinada informação, sendo que, como está escrita, está de certa forma imutável, oferecendo assim ao investigador uma hipótese de estudo mais directa.

Neste trabalho foram analisados vários documentos de produção directa e indirecta, visto que a Escola da Ponte tem sido objecto de estudo de vários investigadores e

instituições. A análise documental teve um importante papel no decorrer da investigação, pois permitiu observar e entender alguns dos mecanismos e formas de estar da escola. Os documentos analisados permitiram também contextualizar partes do estudo, sendo referidos como referências bibliográficas.

No entanto, a análise do Projecto Educativo de Escola da Escola da Ponte revelou-se de extrema importância, pois nele estão descritas as formas de estar, da escola se organizar e as suas linhas orientadoras. Há então necessidade de cruzar este documento com a grelha dos indicadores de qualidade anteriormente apresentada de modo a permitir aferir se, aquando da construção do projecto e no seu pôr em prática já estão presentes alguns desses indicadores, criando desde logo à partida uma escola com princípios de qualidade. Um outro documento que será analisado no final deste trabalho é o relatório de “Avaliação Externa do Projecto Fazer a Ponte”, realizado em 2003 com o intuito de aferir a qualidade do projecto e das suas práticas. A análise deste documento será realizada como elemento de confronto ou comparação dos resultados obtidos pelos dois estudos.

3.3 - Recolha de dados das entrevistas

Bogdan e Biklen, (1994), referem que numa investigação qualitativa, as entrevistas podem assumir um papel dominante na recolha de informação mas poderá não ser o único, pois a observação participante e a leitura e análise de documentos referentes à realidade que está a ser estudada poderão fornecer dados de extrema importância para que o investigador tenha uma ideia mais precisa de como é que a população daquele estudo em particular entende e observa o meio que a rodeia. Os mesmos autores referem que antes da entrevista formal, poderão acontecer alguns momentos de conversa mais estruturada as quais poderão ser consideradas entrevistas não formais, isto para que o investigador possa conhecer melhor os sujeitos em causa e quais as possíveis questões a elaborar para num futuro momento de entrevista formal, a fim de nesse momento recolher informações com mais precisão para o estudo.

Tendo em conta os objectivos do estudo, foram realizadas entrevistas abertas, (Anexo A) visto oferecerem uma base mais flexível onde o entrevistado pode abordar uma maior globalidade de assuntos, (Bogdan e Biklen, 1994).

Assim, considerou-se importante entrevistar os três grandes grupos de frequentadores da escola, sendo eles os Alunos, os Professores e os Pais. Nas entrevistas tentaram-se recolher informações referentes a indicadores de qualidade, do funcionamento das práticas da Escola da Ponte e do tipo de participação da comunidade educativa na escola.

Assim foram considerados os seguintes tópicos:

Alunos:

- 1- O uso da democracia como meio de liderança escolar
- 2- Que visão têm do professor
- 3- Consciência da organização da escola
- 3- Eficácia do ensino praticado
- 4- Consciência da participação da comunidade na escola
- 5- Satisfação em relação à escola

Professores:

- 1- O uso da democracia como meio de liderança escolar
- 2- Participação activa na construção do Projecto de Escola
- 4- Organização do trabalho docente
- 5- Eficácia do ensino praticado
- 6- Tipo de relação escola/família

Pais:

- 1- Se estão constituídos como um movimento organizado
- 2- Qual o tipo de participação nas actividades escolares
- 3- Relação escola/família
- 4- Consciência do trabalho desenvolvido pela escola

Cada um destes pontos serviu de base à elaboração de uma ou mais questões, sendo apresentada aos entrevistados com uma formulação idêntica ao exemplo:

“Então como é que eles aprendem aqui na escola, são muito autónomos, são responsáveis, como é que eles aprendem?”

3.3.1- Procedimentos

Desenvolveu-se um processo idêntico ao citado por Bogdan e Biklen (1994), sendo assim as várias observações participantes tiveram como finalidade entender o funcionamento da escola e conhecer os indivíduos de modo a que não existisse uma resistência à entrevista no momento da realização da mesma. As entrevistas foram precedidas de várias conversas informais com alunos, pais e professores a fim de entender quais seriam as questões a elaborar. Também foram analisados vários documentos e trabalhos produzidos a partir da realidade em estudo.

A amostragem foi escolhida aleatoriamente, como meio de garantir uma representatividade mais ampla e o mais fiel possível do objecto de estudo em causa, (Tuckman 2002). Assim, num universo de 195 alunos, foram sendo chamados alunos aleatoriamente até perfazer um total de 24, sendo essa a amostragem pretendida. Num universo de 27 docentes escolheram-se 7 aleatoriamente mais o coordenador, o que faz um total de 8 docentes. No que diz respeito aos pais, a amostra não seguiu o critério das amostragens anteriores, visto que dos 190 pais, entrevistámos o Presidente da Associação de Pais e os outros pais escolhidos de uma forma aleatória. O que se sucedeu, é que aleatoriamente os pais escolhidos já tinham estado, ou estavam ligados de alguma forma à Associação de Pais da escola.

Como meio de não distorcer a amostra, a entrevista com um dos fundadores do projecto não foi contabilizada para a análise. No que diz respeito ao Presidente da Comissão Instaladora, este optou por não conceder uma entrevista formal devido ao período que a escola estava a atravessar. No entanto, as entrevistas informais a estes dois elementos nos deram, foram fundamentais para melhor entender os objectivos e o funcionamento do projecto, o modo de trabalhar e da organização da escola, estando por isso presentes noutros aspectos não menos importantes do estudo.

As entrevistas foram realizadas de forma individual, (à excepção de uma entrevista a dois pais), no último trimestre do ano lectivo de 2002/2003, sendo estas registadas em vídeo para que se procedesse à sua transcrição e posterior análise.

3.3.2- Tratamento de dados

Os dados recolhidos nas entrevistas, após a sua transcrição, foram objecto de uma análise de conteúdo. A presente análise foi realizada com o auxílio do *software* “NVivo”, pois, tal como Bogdan e Biklen (1994), referem, a informática é um meio que permite uma rápida recuperação de dados bem como uma maior flexibilidade no acto de os analisar e corrigir alguma eventual falha ocorrida durante a fase de codificação.

A codificação teve lugar após uma primeira leitura do material recolhido, tendo em vista o encontrar padrões de resposta, bem como de vocabulário comum.

Esta codificação prévia serviu para melhor organizar as categorias de codificação da qual iriam constar os códigos retirados através da análise de conteúdo, que Morgado (2003), citando Léon (1980), indica como sendo “uma técnica de investigação utilizada com vista a uma descrição objectiva, sistemática, e quanto possível quantitativa do conteúdo manifesto das comunicações com um objectivo final da interpretação.”, (p. 180). Morgado (2003), refere ainda com base em Vala (1986), que “o conteúdo das entrevistas é submetido a uma divisão por unidades de registo semânticas, ou seja, unidades de inferência que são «recortadas» independentemente do seu modo de inscrição léxico-semântico. Estas unidades podem, ou não, coincidir com frases completas.” (p. 181).

Bogdan e Biklen (1994), referem que a criação das categorias deverá ser um processo em constante construção de modo a que se consigam encaixar os dados que vão surgindo ao longo da análise. Embora os mesmos autores refiram que por vezes há informações que podem ser introduzidas em mais do que uma categoria, neste trabalho houve um extremo cuidado para que tal não sucedesse: a cada código corresponderá apenas a uma categoria ou sub-categoria.

No respeitante à análise dos dados, estas foram calculadas tendo por base os seguintes pressupostos:

- 1- Número de ocorrências nas Categorias e Subcategorias
- 2- Número de sujeitos que referem as ocorrências registadas

A introdução destes factores permitiu obter dois valores, sendo o primeiro, a média de respostas, onde é calculado o numero de respostas dadas por cada elemento da amostra e o segundo valor correspondente ao desvio padrão, onde se

pode analisar se existe uma maior dispersão nas respostas às questões, ou se pelo contrário, os indivíduos são mais concisos e directos quando respondem às questões. A obtenção destes valores em conjunto com o número de ocorrências, ou seja, número de vezes que foi referida determinada categoria, dar-nos-á uma visão dos aspectos mais presentes no quotidiano da escola, os quais estejam relacionados com o objecto de estudo.

4- APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Procederemos então à apresentação, análise e discussão dos dados.

Esta apresentação encontra-se organizado da seguinte forma: em primeiro lugar será analisado o Projecto Educativo da Escola da Ponte. Esta análise servirá para melhor entendermos a sua organização, os seus objectivos e os seus valores para se poder proceder ao cruzamento do projecto com a acção e quais os seus resultados no campo da qualidade. Será também analisado o relatório de avaliação externa do qual a escola foi objecto de estudo, de modo a poderem-se comparar os resultados obtidos, visto que, o tema em estudo bem como o objecto são os mesmos.

A segunda parte deste capítulo será dedicada aos dados recolhidos através das entrevistas e à sua análise.

4.1- Análise da organização da escola através do Projecto Educativo de Escola

“A Ponte surgiu de um sonho, uma ideia de escola diferente.”

(Pacheco, 2003)

Projecto Educativo de Escola como indicador de Qualidade na Escola

O Projecto Educativo de Escola é um documento que tem como objectivo a melhoria da qualidade na escola.

Quando se elabora um projecto têm-se em vista aspectos que estão a prejudicar funcionamento pretendido de um determinado estabelecimento de ensino. Esses aspectos, ou os mais importantes, são alvo de um levantamento que irá identificar as causas de tais aspectos. Essas causas serão discutidas por toda a comunidade escolar e a partir dessa discussão será elaborado um plano de acção que terá como principal objectivo uma mudança de modo a que esses aspectos não interfiram no bom funcionamento da comunidade escolar. Para que o processo resulte, o grupo terá que unir-se e em conjunto por em prática as acções previstas para a realização do projecto elaborado.

Assim, o projecto melhorará o funcionamento da escola e aumentará a sua visibilidade, pois permite que se vejam as diferenças entre ela e os restantes estabelecimentos de ensino, pois, a identidade da escola está marcada no projecto

elaborado. Quando existe uma identidade, algo com a qual nos identifiquemos, há um sentimento de pertença que fará com que as pessoas se empenhem para que seja preservado o bom-nome e funcionamento da escola em questão.

Os projectos foram um meio das escolas abrirem as suas portas à comunidade envolvente, dando a conhecer o que se passava para além dos seus portões de entrada. Foram também à comunidade buscar meios e ferramentas das quais não dispunham para que pudessem executar com sucesso o projecto ao qual se tinham proposto. Estes projectos criaram laços entre a comunidade e a escola, que em vez de caminharem separadamente o mesmo caminho, uniram esforços e recursos, para o fazerem em conjunto. As relações de troca que se estabelecem em todo este processo são benéficas para ambos, pois a escola mostra aos alunos a comunidade onde está inserida bem como o seu funcionamento, e a comunidade ambienta os futuros membros activos para o que poderá ser um amanhã diferente.

A quando da elaboração de um projecto, algo de tão dinâmico, estamos a envolver toda uma série de domínios escolares até então desligados de tudo o resto. Um projecto é uma acção multidisciplinar, onde é necessária a colaboração de tudo e de todos. Assim, será dado um sentido às aprendizagens e às realizações escolares, pois as disciplinas estarão ligadas entre si e todas trabalham para atingir um determinado fim. Isto irá fazer com que o projecto tenha um papel de racionalizar os recursos existentes bem como de mobilizar os esforços necessários para que todo o trabalho seja assertivo e não algo que é sub dimensionado, feito em vão que depois será algo a deitar fora pois não era necessário.

Assim, em qualquer projecto existe a definição do grupo, que é constituído por vários “eu” mas que agora, unidos na busca de um mesmo ideal, dão sentido ao projecto. Um grupo unido terá sempre mais força, quer na luta quer na realização. Se um ganha, todos ganham, se um perder, todos perdem. O grupo é assim um gerador de conflitos, aprendizagens, amizades, produção, mas acima de tudo, um factor de união e crescimento, que é feito em conjunto com os seus pares e que conduz a um atingir do objectivo, transformado em projecto, de mudança.

Posto isto, um projecto é sinónimo de indicador de qualidade, que será visível a quando do seu processo de concretização de mudança.

A leitura e recolha de informação do documento em análise teve como principais objectivos a busca dos princípios orientadores da acção, os seus objectivos, as origens, o

porquê dum projecto com estas características, como é realizada a condução e o pôr em prática do projecto. A leitura será constantemente confrontada com a realidade encontrada, permitindo assim constatar se o projecto corresponde à realidade existente.

Projecto Educativo da Escola da Ponte

Ninguém conhece melhor uma escola e qual a sua realidade do que as pessoas que nela estão diariamente.

O projecto implica sempre uma mudança em algo que se julga não estar a contribuir para um bom funcionamento de uma causa, neste caso, para o bom funcionamento da escola em questão. Na Escola da Ponte, o que se pôs em causa foi a própria escola bem como os seus mecanismos e modos de transmitir o conhecimento. Foi assim que nasceu um projecto de mudança da escola tal como a conhecemos, foi assim que em 1976 nasceu o Projecto “Fazer a Ponte”.

Cada escola é uma realidade única e irrepitível; o projecto educativo é o reflexo dessa realidade.

A escola da Ponte não foge a esta regra, sendo uma escola única no nosso contexto educativo. O seu projecto educativo deve ser analisado numa perspectiva única, com um novo olhar. Não será numa perspectiva criada ao acaso, ou um olhar inconsciente, será sim uma perspectiva inovadora e um olhar aberto à mudança, pois só assim este projecto terá um enquadramento e uma contextualização adequadas à sua realidade e vivência.

Uma vez que o projecto educativo é um elemento próprio de cada escola, o que lhe confere identidade para além das pessoas que o constituem, é de realçar que o projecto da escola da Ponte tem sofrido alterações com o passar do tempo, mas a sua filosofia mantém-se.

Existem várias definições de projecto, bem como de Projecto Educativo de Escola. As que mais pareceram poder adaptar-se como referência foram: projecto educativo é o “Elemento estruturante da vida da Escola, definindo as intenções educativas das instituições, as dinâmicas de organização, articulando as participações de todos os protagonistas e os processos de gestão curricular.”, por outras palavras, é o que identifica uma escola bem como o trabalho que esta pretende desenvolver; “(...) o projecto concretiza uma intenção, define um fim e prevê um certo número de meios para o atingir, precisa-se sob a forma de programa de actividades sucessivas através das

quais estes meios são realizados”, Bru e Not, (1987) citados por Barbier (1996). Nesta definição, resumidamente, temos o percurso que um projecto deve realizar bem como aquilo que é necessário para a sua realização. O Projecto Educativo da Escola da Ponte (P.E.E da E.P.), é um documento basilar na vida da escola, pois este norteia a acção da mesma. O projecto expresso no seu título “Fazer a Ponte”, elege como principal objectivo o de estabelecer a relação com o que está em redor do aluno, o professor, a escola e o meio. Este projecto veio pôr em causa os vários isolamentos que eram vividos pela comunidade educativa daquela escola. O que se pretende é que se crie toda uma rede de pontes de comunicação de modo a permitir, o questionamento, a reflexão, o respeito pelo outro e pelo seu ritmo, a solidariedade, a democracia, e muitos outros aspectos só possíveis de vivenciar em comunidade.

O projecto é apresentado em duas partes. A primeira, onde constam as situações que instigaram a mudança, os objectivos a atingir o percurso a realizar. Na segunda parte podemos encontrar uma caracterização contextual de onde se vai desenvolver o projecto e a base teórica que apoia e justifica a mudança pretendida.

Origem do projecto da Ponte

O trabalho que se pretende desenvolver tem em vista um desejo de mudança. Segundo Ackoff (1973), citado por Barbier (1996), este “consiste em conceber um futuro desejado, assim como os meios para o atingir”. O autor apresenta um projecto como um plano para chegar a um desejo, é um meio de conceber uma mudança. Este desejo de mudança tem origem segundo Barbier (1996) numa carência ou num sofrimento. Ainda segundo o autor, “Desejos, motivos e motivações explicam o aparecimento de um projecto e remetem, portanto, indirectamente para a acção à qual corresponde este projecto (...)”. Na Escola da Ponte existiu um questionamento da escola tal como ela era, pois esta não estava a funcionar.

“Não poderemos falar de uma situação, mas de um conjunto de situações interligadas que, em 1976 e nos anos subsequentes, provocaram interrogações e mudança na organização da escola, na relação entre a escola e os encarregados de educação dos alunos e nas relações estabelecidas com diferentes instituições locais.” (P.E.E da E.P., 2001, p. 2). Ainda segundo o mesmo documento, na sua introdução, refere que era necessário pôr em causa a escola que existia, pois esta não funcionava.

Essas situações de não funcionamento estão retratadas no projecto educativo da escola. Assim, no que diz respeito aos professores poder-se-á destacar que a monodocência era uma prática redutora e “(...) que remetia os professores para o isolamento(...)”, (P.E.E.da E.P., 2001), p. 2). Citando ainda o mesmo documento, “Encerrado numa sala, por vezes em horários diferentes dos outros professores, como poderá partilhar, comunicar, desenvolver um projecto?”, (P.E.E.da E.P., 2001), p. 3).

No que diz respeito às crianças, “O trabalho escolar era totalmente centrado no professor, enformado por manuais iguais para todos, repetição de lições, passividades.”, (P.E.E.da E.P., 2001, p. 3). O documento refere ainda que “Obrigiar cada uma a ser um outro-igual-a-todos é negar a possibilidade de existir como pessoa livre e consciente.”, (P.E.E.da E.P., 2001, p. 3). Pode-se ler na mesma página a preocupação com a inclusão de alunos com culturas diferentes ou com Necessidades Educativas Especiais. Sendo um dos grandes objectivos a educação para a cidadania e o viver em democracia, o mesmo projecto refere “(...) que não passaria de um grave equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade fosse concebida como um mero *adestramento cognitivo*.”, (P.E.E.da E.P., 2001, p. 4).

Na relação com os Encarregados de Educação era classificada em 1976 como sendo uma “(...) relação individual que raramente assumia formas institucionalmente mais organizadas visando uma colaboração permanente.”, (P. E. E. da E.P., p. 4). Pode-se ler ainda que os pais só eram chamados à escola quando se pedia para castigarem os filhos. A escola funcionava num edifício degradado, sem condições e nas férias as crianças ficavam ao abandono. A fraca participação dos pais é retratada nesta frase, “Na primeira vez que se convidou os pais para uma reunião (Outubro de 1976), entre duzentos alunos responderam três pais ao convite.”.

No que diz respeito às relações com as instituições locais ou as autarquias procurava-se “A corresponsabilização comunitária seria fundamental para que a escola não se fechasse sobre si mesma.”, (P.E.E da E.P., 2001, p. 4).

Está assim bem presente na origem do projecto a reflexão realizada na escola da altura e o desejo de mudança, sendo que nessa mudança estão presentes a “Implicação dos pais”, “Um respeito pelo ser individual” que é cada aluno e incutindo uma educação onde o uso e a vivência da “democracia” estão presentes. Também o pôr fim à monodocência, fazendo com que os professores trabalhassem em ambiente de

“colegialidade”. Estes factores estão presentes na grelha dos indicadores de qualidade. É de realçar o aspecto da escola querer pôr fim a vários tipos de isolamento, o da escola em relação aos pais, o dos professores em relação aos alunos e o dos alunos em relação aos seus pares, fazendo assim com que as intenções do projecto estejam direccionadas à partida para o ambiente de cooperação, o uso da democracia como mediador das relações e o respeito pelo individual, contribuindo este para a construção do colectivo.

Aspectos teóricos adjacentes ao projecto Educativo da Escola da Ponte

Podemos encontrar no projecto um bom quadro teórico que fundamenta a opção de mudança que se criou nesta escola.

No início do projecto pode-se encontrar um breve enquadramento histórico sobre as escolas de tipo P3, que é a escola onde se desenrola o projecto em causa. Este projecto teve a sua origem em 1963 no âmbito da OCDE. Foi um “projecto de ajuda” aos países mediterrânicos que tinha como objectivo desenvolver a escolaridade obrigatória. Neste âmbito um dos objectivos foi harmonizar as construções escolares. Em Portugal, uma equipa multidisciplinar foi criada para estudar e elaborar um plano de acção que tinha em vista dar resposta a este e a outros aspectos.

O projecto destaca também a Formação Contínua, “O objecto de toda a formação não é adquirir conhecimentos, mas sim adquirir a capacidade de adquirir conhecimentos”, (P.E.E. da E.P., p. 39). A formação contínua é encarada como uma maneira de reflectir e de desenvolver novas práticas. Esta formação contínua de professores é apresentada como dado essencial na passagem da monodocência para o trabalho em grupo, para a reflexão na acção e para uma investigação/acção. A formação junta as duas dimensões, a pessoal e a profissional.

O projecto apresenta uma reflexão contextualizada teoricamente sobre os aspectos da mudança. A necessidade de mudar e o que será necessário fazer para que essa mudança se concretize está expresso nesta parte do documento “há que compreender a natureza das mudanças (...) e construir vias que facilitem essas mudanças, afastando outras que, sob aparência de novo, guardam as velhas formas e as velhas concepções”, (P.E.E. da E.P., p. 41). O texto reflecte também sobre o papel da comunidade e do professor neste processo de mudança, “Acontece mudança sempre que um professor se decifra através de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, reduz o desfasamento entre a imagem que faz de si próprio e a que os outros têm dele.”, (P.E.E.

da E.P., p. 42). Para concluir esta parte referente à mudança, existe uma chamada de atenção para a necessidade da reflexão na acção, “O profissional competente actua reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade.”, (P.E.E. da E.P., p. 43).

Sobre a autonomia é referida a importância da tomada de posse por parte do grupo na acção do desenrolar do projecto, “A procura de sentido pela acção torna pertinente o esforço desenvolvido em comum. A procura de sentido para a acção outorga ao projecto uma autonomia de novo tipo, que se desenvolve num dispositivo harmoniosamente conflitual, susceptível de auto-regulação e de evolução.” (P.E.E. da E.P., p. 45).

O projecto reflecte sobre a necessidade do próprio projecto, “Se existe nas escolas um projecto de mudança contextualizado, existe o pretexto e a necessidade do encontro.” (P.E.E. da E.P., p. 45). O projecto é analisado como factor de reunião, de união e de crescimento do grupo que nele está envolvido. O projecto é apresentado como factor de crescimento, regulador de conflitos e como transformador de conceitos e opiniões. Para finalizar, o projecto é apresentado como espaço de partilha e como meio de estabelecimento de laços afectivos.

No que diz respeito à monodocência, o texto reflecte sobre as dificuldades que um professor tem durante as suas práticas, pois encontra-se isolado na sua sala com os seus alunos. Este isolamento passa depois para as crianças e para a escola que não age como um todo, mas como retalhos do mesmo pano. É como se de um prédio se tratasse, onde em cada sala vive uma família que nada tem a ver com a família do lado a não ser o facto de morar no mesmo prédio. Sendo assim, os poucos momentos de encontro como reuniões de conselho ou de projecto, não passam de meras reuniões de condomínio. Houve a necessidade de quebrar este isolamento de dar o sentido à escola como um verdadeiro todo. Surgiu a partilha que por sua vez é geradora de solidariedade e o aprender com os outros, “Aprender com os outros será, sobretudo, um modo de viver no presente e em colectivo a angústia do tempo que passa, a partilha dos saberes e afectos.”, (P.E.E. da E.P., p. 49). Na Escola da Ponte todos são professores de todos e todos são alunos de todos, estão todos empenhados em querer o melhor para todos.

O documento reflecte ainda sobre a dificuldade de permanência de um quadro estável devido ao sistema de colocações.

Para finalizar o enquadramento teórico, existe um capítulo sobre a necessidade de uma investigação na acção. “A integração teoria-prática contribui para o esbater da

territorialização das diferentes componentes do saber pedagógico, assim como possibilita a constante ligação à prática pedagógica acompanhada de uma descentração reflexiva dessa prática.”, (P.E.E. da E.P., p. 52).

A fundamentação teórica vem tornar válidas as orientações que queriam ser dadas ao projecto mas, vem também acrescentar itens ao projecto que quando analisados através da grelha dos indicadores de qualidade se encaixam. São eles a formação de professores reflexivos, a participação e o envolvimento na liderança e na construção do projecto de escola, criando-se metas compartilhadas por toda a comunidade e o querer estabelecer uma aprendizagem cooperativa, quer por parte dos alunos, quer por parte da ajuda do professor. A criação das metas a alcançar pressupõe uma antecipação do futuro.

Antecipar o Futuro

Um projecto pressupõe essa imagem antecipada do futuro, do que se quer alcançar, pois o projecto é um conjunto de acções a realizar e não acções já realizadas. “Um projecto significa um diferente modo de viver o presente pela antecipação do futuro.”, (Macedo, 1995, p. 95). A dimensão do tempo futuro está sempre presente nas nossas vidas, pois o seu planeamento é constante, como refere o autor Pineau (1987), citado por Macedo (1995), “Esperar o futuro é já optar, já que o futuro – o nosso – não existe fora das nossas reflexões, projectos, auto-organização.”, (p. 96).

O que se pretende atingir no Projecto Educativo da Escola da Ponte está definido nos seus objectivos:

- “Na organização da escola: concretizar uma efectiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal a todos os cidadãos, diferentes ou não, para que o bem-estar de uns não se realize em detrimento de outros. Promover nos diversos contextos em que decorrem os processos formativos uma solidariedade activa e uma participação responsável.”

- “Na relação com os encarregados de educação, autarquia e instituições locais: operar transformações nas estruturas de comunicação, pela intensificação das interações entre agentes educativos. A essência do nosso projecto é a ideia de que o sucesso dos nossos alunos depende da solidariedade exercida no seio de equipas

educativas locais, que facilita a compreensão e a resolução dos problemas comuns.”, (P.E.E.da E.P., 2001, p. 5).

Mais uma vez o reforço de alguns indicadores encontrados até então nesta análise, o da participação dos pais e de outros agentes educativos e o respeitar e proporcionar aprendizagens individualizadas para cada aluno. De realçar também a formação social e democrática que o projecto se propõe alcançar aquando da sua execução.

Envolvimento da comunidade na execução do Projecto

Um projecto como plano de acção por si só não teria qualquer efeito, este necessita de actores que o ponham em prática. Um projecto é um orientador e um motivador de acções, realizados pelos actores envolvidos. Boutinet, (1996), “O projecto implica que um actor se coloque como actor do que prevê realizar.”,(p.6). O mesmo autor refere ainda que, “ Constitui uma injunção face à realidade que pretende modificar (...). O projecto compromete o futuro. Fá-lo através dessa nova relação que contribui para instaurar, entre o actor e o seu meio, uma relação que se transforma em acção.”, (Boutinet, 1996, p.8). Como explica ainda Perretti, citado por Barbier (1996 p. 54) “o projecto veicula uma noção de mobilização dos seres e das coisas (...), no seio do projecto existe a noção de transformação de energia: a energia manifesta-se em actualização no momento em que potencializa outra energia e reciprocamente.”. Um projecto articula e orienta o trabalho de quem nele está envolvido pois o projecto deve de ser pensado, elaborado e escrito num duplo sentido, “como processo e como produto de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de determinados resultados.” (Canário, 1992, p. 29).

Para que haja uma mobilização e empenho na execução do projecto educativo pela comunidade escolar é necessário que este “Assegure a legitimidade das finalidades acordadas transformando-as em referência da acção colectiva da escola.” (Macedo, 1995, p. 119). Para que isto aconteça é necessário que os diferentes envolvidos no projecto educativo partilhem os objectivos, participem na elaboração do projecto e reconheçam a importância do objecto a construir, ou seja a sua finalidade. Só isto irá

permitir a união o grupo e fazer com que este trabalhe afincadamente para que o projecto seja uma realidade.

A Escola da Ponte criou dispositivos que envolvessem todos os participantes na construção e execução de um projecto educativo. O mais significativo é a Assembleia de Escola, onde os alunos e professores, pais e membros da comunidade local se podem expressar relativamente aos assuntos da escola. “A reunião em assembleia é um momento de trabalho colectivo por excelência onde cabe, por exemplo, a introdução de temas de estudo, apresentação de produções, análise de inquéritos, de dificuldades ou a discussão de alteração às regras instituídas.”, (P.E.E da E.P., p. 14). Tendo como seu grande objectivo o de ser uma escola não uniformizadora, instituíram-se dispositivos de autonomia responsável e solidária. Os pais fazem parte deste projecto, pois como já foi referido, um dos objectivos do projecto era criar pontes de comunicação com todos os membros da comunidade educativa. Sendo assim, os pais são óptimos parceiros na ajuda da construção do projecto educativo: reúnem-se mensalmente, discutem o que está a acontecer na escola e o que pode ser feito para ajudar.

Este é um dos dispositivos que visa cumprir o envolvimento de todos na construção do projecto, que é um aspecto apontado como sendo um indicador de qualidade. A Assembleia de escola está presente em mais dois indicadores de qualidade: o “uso da democracia” e o dar aos alunos posições de responsabilidade, comprometendo-os assim com as decisões e com as acções a tomar. Este aspecto fará sentir o projecto como sendo algo pertencente a todos e não como algo imposto, cujo sentido poderá ser facilmente questionado.

A boa organização passa pela planificação cuidada da acção de modo a que esta não tenha resultados indesejados. Assim, a planificação é algo de muito importante, pois vai ser o orientador da acção e o garante do pôr em prática o projecto educativo. A planificação não pode ser vista como algo de isolado do restante processo, segundo Barbier (1996), “As práticas de planificação não aparecem isoladas, mas directamente ligadas a outras práticas que resultam de um trabalho de representação aferente às acções.” (p. 78). A planificação tem como função “explicitar para uma determinada acção, os objectivos pretendidos com a sua concretização e que provocam o recurso a essa mesma acção (...) bem como definir (...) os objectivos da acção propriamente ditos”, (Barbier, 1996, p. 79).

O que iremos encontrar na Escola da Ponte é um calendário de acções em permanente construção, interligadas, fazendo parte de uma estrutura construída para que a concretização do projecto educativo seja uma constante do dia a dia da escola.

Concretização, coordenação e avaliação do projecto

Depois de planificado o projecto e de definidas as suas estratégias de acção, há que pô-lo em prática. É nesta parte de pôr em movimento o que está no papel que por vezes o projecto se depara com a “Complexidade das inter-relações entre os diferentes sub-sistemas do sistema escola, as inter-relações entre este e os outros sistemas com quem estabelece interacção, nomeadamente com os outros níveis do sistema educativo e com organizações locais. Esta imprevisibilidade não se compadece com planificações duras, pouco participadas na sua concepção, dado que, cada vez mais, se impõe com maior evidência o carácter incerto e imprevisível dos fenómenos sociais como refere Nóvoa (1990) citado Macedo (1995, p. 116), afirma que a “incerteza que reflecte um novo protagonismo do actor social e confirma a importância da negociação nas organizações como a escola.” É por estes motivos e por outros imprevisíveis que possam não ter sido levados em conta na elaboração do projecto mas que estão a ter influência na execução do mesmo, que este deve ter uma avaliação constante ou periódica.

O documento refere o tipo de coordenação do projecto, que é realizada de forma colegial, e onde o coordenador funciona como um interlocutor e como um “atenuador de inferências.” (P.E.E. da E.P., p. 44).

A Coordenação do projecto é feita de uma forma colegial. Existe uma coordenação no plano organizacional e pedagógico. “O coordenador age como agregador de vontades e não como dirigente. As suas funções são de coordenação e ligação com o exterior.”, (P.E.E. da E.P., 2001, p. 44). A liderança é feita por um líder que se pretende carismático, o seu poder é outorgado e, acima de tudo, é um representante de um todo; caso contrário será escolhido outro líder. Este aspecto, assegura assim uma liderança positiva na qual os outros membros se revêm e participam na construção do projecto em comum. Isto fará com que as metas sejam novamente compartilhadas por todos e exista uma colaboração na construção do projecto.

O conceito de avaliação é algo de muito concreto, mas é posto em prática de uma maneira muito vasta. No projecto educativo a avaliação deve ser vista como “juízo de valor sobre essa acção, tendo como referência os objectivos e projectos que ela visa alcançar.” (Barbier 1996, p. 80). Macedo, (1995), utiliza um conceito de avaliação que vem completar o referido anteriormente. A autora refere que a avaliação pode servir para aumentar o capital de conhecimento e que é um suporte de reflexão, de comunicação, de formação, análise e de apoio à decisão. A autora refere ainda que “Não se trata de demonstrar, nem de medir, o desfasamento a distância em relação a um modelo geral e único.”, (p. 138). A avaliação é, encarada acima de tudo como um instrumento de reflexão da acção.

A avaliação deve ser algo de sistemático e o mais abrangente possível. Barbier (1996), indica uma série de tópicos de avaliação:

Avaliação dos objectivos a alcançar: avaliação do processo, avaliação interna, avaliação informativa, avaliação dos resultados

Avaliação no quadro das acções mais amplas, onde se insere a acção principal, atendendo aos objectivos e problemas suscitados: avaliação externa, avaliação do impacto da acção, avaliação dos efeitos da acção.

Sendo assim, a avaliação deve ser prevista e planeada aquando da concepção do Plano Educativo de Escola. O que avaliar? Critérios de referência? Quais os instrumentos a utilizar? São algumas das questões às quais a avaliação deve responder.

A avaliação também tem uma outra função, a função de controlo. Segundo Macedo, (1995), entende-se controlo “como processo de medição do grau de conformidade (...) relativamente a uma norma, a um modelo pré-fixado (referente)”. Mede-se assim o distanciamento que existe entre estes dois pontos e, traça-se uma estratégia para se aproximar do referente, ou caso se esteja no “bom caminho” analisam-se as estratégias e continua-se a acção.

Posto tudo isto, poder-se-á dizer que a avaliação “é a procura do sentido para a acção numa perspectiva de transformação.” (Macedo, 1995, p. 140).

A Avaliação na Escola da Ponte é vista como uma oportunidade de aprender. “Tendo a avaliação um carácter contínuo e sistemático e por ser indispensável contemplar o ritmo de cada aluno, a nossa avaliação tem por marco de referência o ciclo, e nunca o ano de escolaridade.”, (P. E. E. P., 2001, p. 9). Sendo a criança encarada na Escola da Ponte como um ser único e irrepitível, foi por isso necessário criar um mecanismo que avaliasse a criança quando esta sentisse que estaria pronta para

ser avaliada. Assim, a avaliação é marcada com o professor no “Eu já sei”, dispositivo que consiste na marcação do objectivo já dominado pelo aluno para ser avaliado pelo professor, esta marcação é realizada quando o aluno se sente preparado para ser avaliado, respeitando-se o ritmo de cada um. Citando o mesmo Projecto, a avaliação também acontece quando o aluno elabora um plano, um relatório, um álbum, uma colectânea de textos, o jornal da escola, bibliografias, ficha de auto-avaliação, teste de itens seleccionados pelos alunos, teste sociométrico, a acta, a comunicação, o quadro de solicitações e o registo de disponibilidade, etc. A avaliação é uma constante e decorre de uma panóplia de documentos onde se recolhe a informação sem ser necessariamente nos testes.

Há ainda reuniões semanais do corpo docente para análise das práticas e dos acontecimentos de maneira a reflectirem e a se aproximarem do cumprimento do projecto. Se existir algo que não esteja a funcionar correctamente são desencadeados mecanismos que corrijam ou eliminem a situação, pois, é através dos elementos recolhidos no terreno e “filtrados” pela avaliação que se pode continuar a conduzir a acção de maneira a atingir os objectivos propostos. A intenção é que no final do projecto, esteja o mais perto possível da mudança idealizada aquando da concepção do mesmo.

Todos estes aspectos demonstram que a escola é reflexiva no que diz respeito às suas práticas e que para que todo este processo seja dinâmico e contínuo, a autoavaliação e a retroavaliação são uma constante. Para além do mais, a escola aproveita essas mesmas avaliações para se aferir e alterar ou reforçar práticas, criando um dinamismo avaliação-acção.

4.1.2- Descrição e análise das práticas da Escola da Ponte

Fará então sentido o cruzar do projecto com a acção e verificar se o planificado ganha vida na prática.

Será apresentado o lado prático do projecto, o dia-a-dia da escola, as suas vivências e as suas maneiras de estar e de agir, fazendo-se a ligação com o projecto educativo de escola analisado anteriormente.

Primeiro momento

. Aquando da primeira visita à Escola da Ponte, fomos surpreendidos, pois em lugar das tradicionais salas onde o professor expunha matéria e os alunos acompanhavam, encontrei mesas juntas, onde os alunos interagem uns com os outros e com os livros, indo buscar informações para cumprirem o seu objectivo. Outro aspecto que se destacou foi o silêncio com que tudo acontecia. Num pavilhão onde estariam perto de cinquenta crianças e alguns professores, o ruído não era maior do que o que existe numa conversa entre duas pessoas. Como pano de fundo, ouvia-se Mozart, Beethoven, entre outros. A escola não tinha paredes a dividir as salas, tudo acontecia num espaço amplo, onde os computadores e os livros dividiam o espaço com os painéis de registo. Tudo acontecia de uma maneira natural e organizada. Os alunos nem sequer notaram a nossa presença, foi como se não existíssemos. Foi-nos pedido para aguardar que iriam buscar uma aluna para nos mostrar a escola e explicar o seu funcionamento. Veio uma aluna e com um a vontade de criança e a sabedoria de um adulto mostrou-nos cada lugar da escola e como esta funcionava.

A dada altura, não resisti e sentei-me numa mesa onde estavam alunos sentados. Perguntei o que estavam a fazer, e responderam-me que estavam a trabalhar, a aprender um objectivo. Pedi que me explicassem e mostraram-me o plano da semana onde tinham os objectivos que tinham planeado aprender. Agora, havia que cumprir o plano e estudar os objectivos a que se tinham proposto. Isso era feito de forma individual ou em grupo mas sempre com os colegas do grupo presentes. O grupo servia de suporte às aprendizagens, pois quando não se sabe alguma coisa ou se está com dificuldades, pede-se ajuda ao grupo.

Em cada espaço, existem vários professores. Mal damos pela sua presença, pois estão sentados junto dos alunos e ajudam-nos nas suas dificuldades ou avaliam os objectivos que os alunos dizem já dominar. O professor caminha pelas aprendizagens que o aluno entendeu levar a cabo naquele momento. Se um grupo de alunos tiver dificuldades num determinado objectivo, combina com o professor uma aula directa; onde é exposto e trabalhado esse objectivo de uma forma mais directiva, isto acontece depois do aluno ter esgotado todos os recursos de ajuda disponíveis.

Nesta escola o aluno investiga o que quer aprender e ajuda o colega a aprender. Tem uma responsabilidade que pode ser o cuidar do jardim ou o de arrumar os cabides.

Todos se mostram disponíveis para ajudar, professores, alunos, auxiliares, pais, todos estão disponíveis. Na parte da tarde, visto ser sexta-feira, assisti à Assembleia de Escola, onde os alunos decidiam sobre aspectos da escola, onde mostravam trabalhos e onde davam a sua opinião sobre os acontecimentos que estavam a decorrer. Em conjunto ouviam opiniões, tomavam decisões, tudo isto sem nunca esquecer o respeito pelo outro.

Na Escola da Ponte o primeiro valor é o da solidariedade. No Projecto Educativo de Escola, afirma-se que “Para exercer a solidariedade é necessário compreendê-la vivê-la em todo e qualquer momento.”, (P.E.E.da E.P., 2001, p. 12). Para tal, em cada grupo existe uma criança com uma maior necessidade de apoio por parte dos pares. A intenção é que os colegas acompanhem o trabalho desse aluno visto que nem sempre é possível a um professor fazê-lo. “A integração justifica-se pelo conceito que a criança faz de si própria: aluno normal que precisa de ajuda. Como todos os alunos são tratados como alunos especiais, as discriminações cedem lugar à entreajuda.”, (P.E.E.da E.P., 2001, p. 13).

Podemos encontrar no P.E.E da E.P. “como é que se aprende e se ajuda a aprender na Escola da Ponte”, (P.E.E.da E.P., 2001, p. 7). A aprendizagem realizada na Escola da Ponte é respeitadora dos ritmos individuais dos alunos onde a investigação do que se quer aprender é uma constante. O Aluno busca a informação nos materiais (livros, internete, ...) disponíveis de maneira a aprender e ultrapassar o objectivo a que se autopropôs no plano da quinzena, sendo que nunca está sozinho, pois o grupo ao qual pertence é uma fonte de apoio em caso de dúvida. O professor é um elemento sempre presente que ajudará o aluno quando todos os outros recursos já estiverem esgotados. O professor tem também um outro papel que é o de ser o tutor de um grupo de crianças. O professor-tutor reúne semanalmente com o seu grupo, vê o trabalho realizado com os alunos, ajuda na elaboração do plano da quinzena, conversa sobre tudo. O professor tem também a seu cargo um grupo de uma determinada responsabilidade, reúne com esse grupo e em conjunto analisam o desenrolar dos trabalhos. Na escola existem diversos equipamentos que precisam de uma constante manutenção ou cuidado. Um grupo de alunos fica encarregue desse mesmo material, por exemplo: Os alunos que têm a responsabilidade dos Cabides terão de zelar pelos cabides, verificar o seu estado e avisar o professor se algum estiver partido e em conjunto tomar medidas para solucionar o problema.

O professor trocou o isolamento das suas práticas na sua sala “(..) pela prática efectiva de um trabalho em equipa, onde todos os professores são (tais como todos os alunos) especiais.”, (P.E.E.da E.P., 2001, p. 13). Sendo assim concretiza-se o ensino diferenciado, citando ainda o mesmo documento “(...) um mesmo currículo para todos os alunos desenvolvido de modo diferente por cada um, pois todos os alunos são alunos diferentes.”, (P.E.E.da E.P., 2001, p. 13).

Na escola há níveis de evolução, a iniciação, que é onde os alunos aprendem a ler e escrever, bem como as regras da escola. O nível seguinte é o desenvolvimento. Este nível vai desde o 2º ano até ao 6º ano, sendo que se o aluno por algum motivo não estiver preparado para transitar para o nível seguinte, ficará num nível intermédio que é a transição. Neste o aluno aprofundará os conhecimentos que lhe servirão para transitar para o nível desenvolvimento. A evolução do aluno vai sendo contabilizada pelo número de vezes, assim o aluno que está à no 3º ano, na escola da Ponte está na 3ª vez, e assim sucessivamente.

A escola está organizada por espaços temáticos, o pavilhão das línguas, o de matemática e ciências, o das expressões, e o da iniciação. Os alunos dirigem-se ao espaço indicado no horário e lá estudam os objectivos planeados relacionados com o espaço, pois lá existem livros que os alunos podem consultar para pesquisarem sobre os assuntos que estão a aprender. Os professores estão sempre presentes para apoiar, estar e avaliar os alunos.

As expressões estão interligadas com tudo o resto através dos projectos. O grupo escolhe o projecto que pretende desenvolver e aprofundam-no e apresentam-no com o recurso às expressões.

Assim os alunos têm autonomia e mobilidade para escolherem o seu percurso e o desenvolverem, pois os momentos de trabalho em grupo, individual ou em projecto ou o recurso aos vários dispositivos como computadores, livros, etc, estão sempre à mão do aluno.

Linhas orientadoras da Escola da Ponte

A Escola da Ponte seguiu um caminho diferente no que diz respeito ao pôr em prática as suas acções. Os professores trabalham em equipa, os alunos trabalham em

grupos, a autonomia e a responsabilização é uma constante. Estas e outras escolhas fazem parte de uma filosofia diferente e pouco usual nas escolas de hoje em dia. Para Sprinthall e Sprinthall, (1990), um modelo é uma inclusão de várias estratégias de ensino que têm como finalidade alcançar um determinado resultado, sendo que, um modelo só se pode designar eficaz quando as pessoas que trabalham segundo esse modelo dominarem as técnicas que dispõem e as conseguirem combinar de modo a obter os resultados desejados.

Quais serão então os resultados desejados na Escola da Ponte?

Sarmento (2004) refere a reinvenção do aluno que foi realizada pela Escola da Ponte. Segundo o autor, a escola dá a oportunidade e as condições para que a criança existente em cada um dos seus alunos siga o seu percurso na aprendizagem académica e social. Isto acontece devido ao trabalho cooperativo, ao trabalho docente de ajuda e apoio nas aprendizagens e a um viver democrático e participativo. Tudo acontece com um forte sentimento de união e de inclusão de todos os membros da escola. A escola trata os seus alunos como seres sabedores de saberes competentes e seres capazes de decidir sobre os seus problemas e percursos a seguir. As pessoas assumem um papel fundamental, sendo o resultado final pretendido, a solidariedade e a interajuda / cooperação.

Quais são as linhas orientadoras para a Escola da Ponte alcançar esses resultados?

Sarmento (2004), defende que o facto o aluno ser reconhecido como um ser inteligente, com saberes e responsável pelo seu percurso, fará com que tenha a oportunidade de realizar aprendizagens motivadas, pois escolhe o que pretende aprender. Não se quer com isto dizer que o aluno é capaz de entender o que lhe fará falta no seu futuro profissional, nem tão pouco que este vagueia pela escola ao sabor do seu humor. O que se quer é que o aluno retire prazer das suas aprendizagens e que através da mediação e da relação estabelecida com os membros do grupo, elabore o seu plano de aprendizagem e o vá cumprindo e adquirindo novos saberes entusiasticamente.

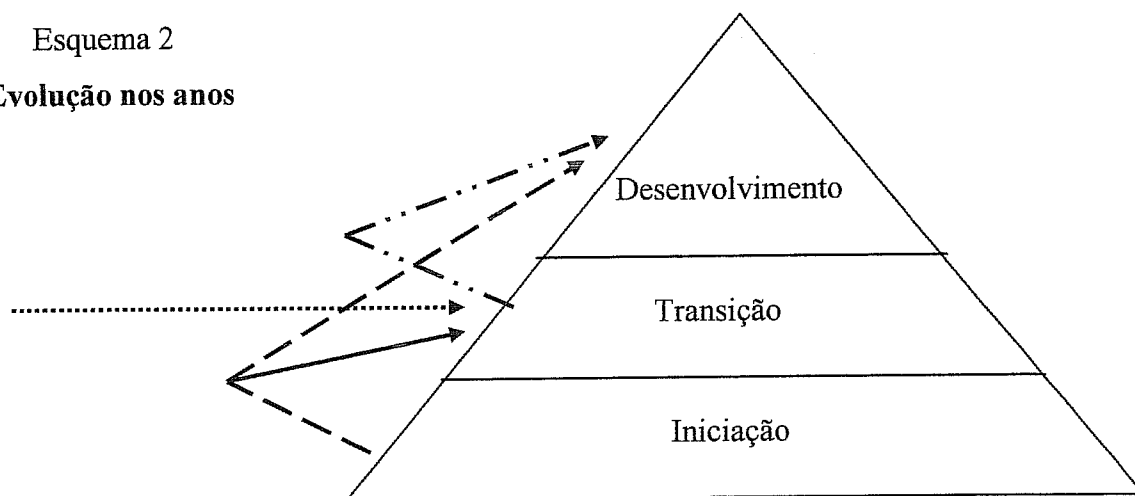
O mesmo autor refere outro factor importante no dia a dia da escola que é a partilha do poder de decisão com os alunos, o exercício vivo da democracia. Isto acontece na assembleia de escola que se torna num mecanismo de participação na construção de um

projecto comum e de participação nas decisões escolares mas, também é um dispositivo por excelência de educação para a cidadania e para a democracia, pois na escola existe uma forte cultura de que se aprende a participar participando.

Práticas da Escola da Ponte

Definir o Modelo da Escola da Ponte é algo difícil, pois não é oficialmente um modelo, visto que não está descrito em livros, nem tão pouco se encontra replicado em outras escolas. A este conjunto de práticas darei o nome de modelo, pois como já foi referido anteriormente, é um conjunto de práticas que têm como fim o sucesso dos alunos. Será então esta a primeira filosofia da Escola da Ponte. Esta não tem como objectivo a criação de outras escolas iguais mas a abertura para que as pessoas possam ver em funcionamento uma escola diferente e levar ideias para a sua escola, ideias que tenham como finalidade o melhorar do estar dos alunos nas suas escolas. Refiro que uma aluna nas entrevistas referiu ter sido mais fácil a sua adaptação à Escola da Ponte pois a professora já lá tinha estado e com ela levou muitas ideias para a sua sala. É assim uma ideia de escola aberta, para receber e acompanhar quem a visita, quer nos seus espaços. A escola construída segundo a tipologia P3 que ainda se mantém até hoje com os espaços amplos e abertos para que a socialização e a inclusão dos alunos aconteça no espaço escola. O outro motivo de não existirem paredes é o facto de não existirem salas de aula, pois não há aulas, cada espaço serve para diversas finalidades, adequando-se às necessidades do momento. Existem porém espaços próprios para determinados momentos, como é o caso da iniciação ou da transição. Por motivos de falta de espaço, a escola viu-se obrigada a organizar-se de maneira a que determinadas áreas se tornassem mais estáticas de modo a oferecer o maior nível de matérias possíveis. É o caso das expressões, do pavilhão das ciências e o das línguas.

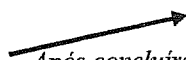
Esquema 2
Evolução nos anos



Legenda



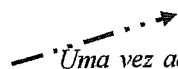
Após concluírem a iniciação, dominarem os processos e mecanismos da escola e evidenciarem um bom nível de autonomia e de capacidade de trabalhar em grupo, os alunos passam, directamente para o desenvolvimento.



Após concluírem a iniciação constata-se que ainda não possuem autonomia suficiente ou que ainda não dominem bem as bases dos mecanismos da escola e do trabalho em grupo, passam pela transição, antes de passarem para o desenvolvimento.



Alunos que vêm de outras escolas e que necessitam de adquirir os mecanismos da escola. Regra geral, são também alunos diagnosticados com Necessidades Educativas Especiais e que necessitam de uma atenção superior e de uma maior directividade nas tarefas, pois caso contrário corre-se o risco do aluno se “perder” no meio de um modelo tão aberto.



Uma vez adquirida a autonomia, os dispositivos que a escola oferece para regular o processo de aprendizagem bem como o trabalhar em grupo, o aluno passa para o nível seguinte, o Desenvolvimento.

A iniciação é onde os alunos realizam as primeiras aprendizagens, onde aprendem a ler e a escrever através das suas vivências, onde inventam e trabalham os textos que inventam ou através do relato de situações que aconteceram. É neste espaço também que os alunos adquirem autonomia, através da planificação, aqui ainda muito orientada pelo professor, através do trabalho e da exploração de coisas que estes têm vontade de descobrir. Neste espaço, o aluno convive de perto com as regras de funcionamento da escola e após ganhar autonomia individual, vai-se integrando e trabalhando em grupo com os seus pares. O aluno não se restringe a este espaço, pois existe a área das expressões onde realiza as suas primeiras vivências nesta área. A aprendizagem da língua é realizada a partir do momento em que o aluno entra para a escola. Este dita uma frase ao professor, (convém referir que existem vários professores nesta área), o professor escreve e o aluno copia em letra de imprensa e depois lê a frase com o professor, realiza um desenho ou um pequeno trabalho de texto. O processo vai evoluindo e à medida que o aluno vai dominando a leitura e escrita, o trabalho vai-se tornando mais complexo, bem como a exigência para com a letra, que terá de aos

poucos passar a letra manuscrita. O nível a que se desce é o da sílaba sendo que a criança conhece as letras.

A transição representa um nível intermédio para os alunos recém chegados à escola ou que após a iniciação ainda não adquiriram a autonomia suficiente para um trabalho de planificação pessoal do seu percurso. Assim, este espaço recebe crianças que não tiveram o seu início escolar na Ponte. Os alunos aprendem as regras, a orgânica da escola, adquirem novos hábitos de trabalho e autonomia de modo a que possam vir a saltar para o nível seguinte. É neste espaço também que os alunos, detentores de uma atenção especial por parte dos professores, irão reelaborar o seu percurso de escola e reescrever a sua história enquanto alunos, sendo que, ficarão neste nível o tempo necessário para que isto aconteça, passando depois para o trabalho de grupo, ou seja, o desenvolvimento.

O desenvolvimento é o nível mais alto desta hierarquia, pois nele estão englobados os restantes níveis. Uma vez que não existem anos de escolaridade ou turmas, os alunos formam grupos que se mantêm durante todo o ano lectivo. É na companhia desse grupo, que será a sua primeira rede de suporte na ajuda ao percurso académico, que o aluno irá circular pela escola e irá cumprir os objectivos que se propôs no plano da quinzena. O grupo serve como elemento estruturante e securizante para que o aluno desenvolva o seu trabalho, é um elemento de ajuda e de solidariedade pois estão sempre ali os colegas prontos a ajudá-lo a cumprir determinado objectivo e ainda como elemento de socialização, pois o aluno está em interacção constante com os seus pares.

A constituição dos grupos tem em atenção o número de vezes que a criança está na escola. Assim, uma criança que está pela 6ª vez na escola poderá estar num grupo com uma criança que está na 4ª vez e outra na 3ª vez. Garante-se assim, heterogeneidade dos grupos bem como a capacidade de resposta na ajuda a todos os seus elementos.

Para que tudo isto pudesse acontecer, esta instituição sofreu uma reorganização, quer na estrutura, quer no pensar sobre a escola. O trabalho em equipa está sempre presente, quer pela parte dos professores quer pela parte dos alunos, o trabalhar em grupo é uma constante. Outro aspecto importante é o facto de se respeitar os ritmos dos alunos, a individualidade do percurso de cada um; não existe a reprovação pelo facto do aluno não ter adquirido os objectivos propostos para aquele ano. O aluno tem um ciclo para terminar a sua caminhada, ou seja, o aluno terá seis anos para cumprir os objectivos e competências que o Ministério da Educação determinou como sendo

importantes para o seu futuro. Em toda a escola é notório o respeito pelo outro como ser individual, e isso é visível ao nível dos grupos, onde ninguém é excluído. Pode-se afirmar que a inclusão é partilhada por todos, todos se interajudam e a disponibilidade para o outro, seja professor ou aluno, é total.

Dispositivos reguladores

“Andar na escola é uma expressão muito adequada para explicar que andávamos por lá à procura de uns recantos, nos corredores, na escada e na “casinha”, onde a nossa imaginação florescesse, ou andávamos a fugir para outros locais fora da escola, onde a nossa imaginação frutificasse.”

(João dos Santos, 1991)

A relação com a escola constrói-se nas vivências que realizamos dentro dela e do sentido que lhes damos. Nesse sentido, a escola terá que desenvolver mecanismos que atribuam ao aluno a responsabilidade e o sentido do dia-a-dia da escola, onde a sua presença se torne essencial tanto nas decisões, como no dar vida e fazer funcionar todo um projecto.

Existem dispositivos criados na Escola da Ponte que têm como função garantir a harmonia entre todos os seus membros, atribuir significado à escola e à sua cultura e dar aos alunos meios de comunicação que têm peso e influência nas decisões a serem tomadas.

Atende-se, nos quadros que se seguem, retirados duma autoavaliação da escola.

Num primeiro quadro vem a listagem de todos os dispositivos existentes até à data da recolha para efeitos de avaliação e no segundo quadro vem a listagem de alguns desses dispositivos, bem como o que estes visam desenvolver nas crianças e na comunidade escolar. Este relatório foi elaborado em 2000, dois anos antes da recolha de dados para a realização desta tese.

Quadro 9

Listagem dos dispositivos pedagógicos existentes

1. Eu já sei	2. Preciso de ajuda
3. Acho bem	4. Acho mal
5. Acho mal/acho bem	6. Caixinha dos segredos

7. Jornal	8. Computador
9. Computador e audiovisual	10. Aula directa
11. Assembleia	12. Eleição de Assembleia
13. Convocatória (assembleia)	14. Actas (assembleia)
15. Debate	16. Plano do dia
17. Plano da quinzena (Anexo B)	18. Planos do aluno/individual
19. Plano dos objectivos	20. Registo de presenças
21. Cartaz dos aniversários	22. Mapa das responsabilidades (Anexo C)
23. Grelha de jogos das perguntas	24. Jogo das perguntas
25. Comissão de ajuda	26. Registos de avaliação
27. Registos de avaliação	28. (Processos e percursos individuais)
29. Cartaz da correspondência	30. Jornal de parede
31. Grupo (trabalho de)	32. Responsabilidades do grupo
33. Caderno de recados	34. Grelha de aulas directas
35. Grelha dos objectivos	36. Material didáctico (matemática e outros jogos)
37. Bibliografias individuais e colectivas	38. Clube dos leitores
39. Placares expositivos e informativos / murais	40. Planificação quinzenal dos professores
41. Registos escritos: frases, palavras, avisos, frases afixadas nos placares	42. Correspondência /email (enviada/recebida)
43. Registo dos projectos	44. Registo trabalhos da quinzena
45. Registo da consulta para pesquisa	46. Livro da "vida"
47. Biblioteca	48. Projecto de escola
49. Auto-avaliação	50. Direitos e deveres (Anexo D)
51. Plano dos objectivos	52. Avaliação
53. Jogos	54. Responsabilidades/ Reuniões de pais
55. Reuniões de professores	56. "tutoria" de alunos (prof.)
57. Relatórios	58. Visitas de estudo
59. Pedir a palavra	60. Música nos espaços
61. Avaliação (registos, fichas, Quadro – ind./colectivo)	62. Distribuição responsabilidades projectos
63. Clube dos Limpinhos	64. Terrário
65. Texto livre	66. Equipa de projecto
67. Auto-avaliação e comunicações	68. Associação de pais
69. Trabalho de pesquisa	70. Cacifos
71. Perdidos e achados	72. Plano eco-escolas
73. Lista dos problemas da escola e da vila	74. Agrupamento de escolas

Quadro 10

Listagem das competências desenvolvidas pelos dispositivos

Dispositivos	Objectivos centrais do projecto educativo (para além dos de ordem cognitiva) Desenvolvimento de:			
	Autonomia	Cooperação	Responsabilidade	Cidadania
Escola de <i>área aberta</i>	X	X	X	X
Assembleia de escola			X	X
Trabalho cooperativo/grupo heterogéneo de alunos	X	X	X	X
Trabalho cooperativo/equipa de professores		X	X	X

Projecto Educativo	X	X	X	X
Agrupamento de Escolas	X	X	X	X
Associação de pais		X		X
Contactos com pais		X	X	X
Parcerias				X
Debate	X	X	X	X
Aula directa			X	X
Tarefas e responsabilidades	X	X	X	X
Regras elementares			X	X
Visita de estudo				X
Gestão dos cacifos			X	
Núcleo documental	X			
Registos de auto-planificação dos alunos	X		X	
Planos dos professores	X		X	
Registos de auto-avaliação – “Eu já sei”	X		X	
Ficha de avaliação formativa			X	X
Ficha de informação			X	X
Capa de arquivo dos trabalhos	X		X	
Pedido de ajuda	X	X	X	
Jornal escolar		X		X
Registo de disponibilidade	X	X		X
“Acho bem, Acho mal”	X	X	X	X
Bibliografias		X		
Listagem de direitos e deveres				X
Caixa dos segredos		X		X
Documentos da Assembleia	X	X	X	X
Equipamento áudio e visual	X			
Grelha de objectivos	X		X	
Registo de presenças	X		X	
Cartaz dos aniversários		X	X	X
Mapa de responsabilidades		X	X	X
Mural do “jogo das perguntas”	X	X		
Cartaz da correspondência		X		X
Mural de avisos e recomendações		X	X	X
Cartazes de preparar projectos	X	X	X	X
Registo de pesquisa	X	X	X	
“Livro da vida”	X			
Música ambiente		X		
Núcleo de experiências	X			
“Perdidos e achados”		X	X	
“Folhas de rascunho”				X
“Textos inventados”	X			
Clube dos leitores	X		X	
Oficina dos computadores	X	X		
Jogos educativos	X			

Visto todos os dispositivos serem importantes, iremos abordar os que são considerados basilares por Pacheco na construção e continuidade do Projecto Educativo: o quadro dos direitos e deveres; a caixinha dos segredos; o debate; a assembleia de escola; as responsabilidades e o trabalho de grupo. O autor refere que “estes dispositivos, ao constituírem marcadores do quotidiano escolar, reafirmam a preocupação com o tratamento integrado das várias finalidades do projecto.”, (Pacheco, p. 99, 2004). De entre os dispositivos acima referidos que serão alvo de uma especial

atenção, destaca-se também a comissão de ajuda, pois, tal como os outros, desempenha um papel muito importante no domínio das “relações interpessoais” (Pacheco, p. 99, 2004).

Quadro 11

Origem e Finalidade dos Dispositivos

Dispositivo	Origem da implementação	Finalidades
Quadro dos direitos e deveres	A construção de regras, só tem um verdadeiro significado quando elaboradas pelos membros da sociedade onde estas irão entrar em vigor. Só assim as sentirão como suas e as respeitarão.	Regula as relações de toda a escola. É construído por todos os alunos, é debatido e aprovado na assembleia de escola no início de cada ano lectivo.
Assembleia de escola Implementada definitivamente em 1984 após 8 anos de período experimental.	“Só se aprende a participar participando.” (J. Pacheco, p. 29, 2000). O projecto só seria verdadeiramente um projecto, quando todos os seus intervenientes pudessem participar activamente na construção do mesmo.	Um grande momento da democracia por excelência. Os alunos decidem, debatem, analisam e apresentam propostas sobre trabalhos, decisões ou outros assuntos relacionados com a vida da escola. Tal como outras assembleias, esta também obedece às formalidades em vigor, com convocatória, acta, e é dirigida pela mesa da assembleia.
Caixinha dos segredos	Porque existem determinadas coisas que o aluno não quer expor ao restante grupo, poderá pedir a um professor que esteja com ele e que nessa relação a dois sinta o à vontade para falar.	O estabelecer de relações e de pequenas cumplicidades que garantam ao aluno a segurança necessária para prosseguir o seu caminho de modo a que consiga vencer os seus medos e inquietações.
Debate	O querer saber mais ou o querer partilhar saberes com os colegas faz com que o saber tenha sentido e com que o crescimento sobre determinado saber seja real, pois o colega saberá coisas que eu não sei e viesse versa.	Discutem-se assuntos do interesse dos alunos, contribuindo assim para uma significação e interligação do saber com as suas vivências. Nestes momentos que têm lugar ao final de cada dia de trabalho,

		também se poderão discutir conflitos existentes.
Responsabilidades	Na busca do sentido de pertença da escola, e sabendo que esta só funciona se existir uma colaboração estreita entre todos para que o cuidar das coisas não caia no esquecimento, há então que criar uma organização que cuide da escola.	Cuidar do bem-estar da escola. Aumentar o sentido de pertença com a escola e elaborar soluções para problemas que possam surgir com a sua responsabilidade.
Trabalho de grupo heterogéneo	Respeitar o percurso de cada aluno e o trabalho segundo os seus interesses só poderia ser feito se existisse um espaço onde o aluno pudesse planear a sua caminhada e depois pesquisar e trabalhar para cumprir o que se propôs. No grupo isso acontece, pois apoiado pelos seus pares, o aluno sente segurança para percorrer o seu caminho no campo do saber com sentido e com a certeza de que os colegas o ajudarão no que ele necessitar. Para além do mais, olharão e cuidarão dele, como se deles próprios se tratasse.	É a base do trabalho, embora o grupo possa trabalhar a pares, ou os seus elementos trabalharem individualmente. Serve de suporte de ajuda para o percurso a realizar pelo aluno e como agente promotor de socialização. Cada grupo deverá incluir um aluno com Necessidades Educativas Especiais, tendo em vista a prática inclusiva.
Comissão de ajuda	“Sexta-feira, reunião de Assembleia, um rol de queixas no “Acho Mal” e todas dirigidas ao mesmo colega: o Roberto (quem havia de ser?). O tribunal teria de reunir. O “advogado de ataque” foi demolidor no libelo acusatório. A advogada de defesa começou a argumentação de um modo pouco habitual, perguntando: -Vós não andais na catequese? Em unísono, as crianças	São quatro alunos, dois nomeados pelos professores e dois pelos alunos. Estes têm como objectivo elaborar estratégias de ajuda para serem aplicadas a colegas que não estejam a conseguir cumprir os deveres ou a respeitar os direitos. “As decisões da Comissão de Ajuda são sempre tomadas por consenso, porque se existir verdade nas coisas, irá chegar-se a uma decisão de todos.”

	<p>anuíram.</p> <p>- E então, como é? O Roberto isto, o Roberto aquilo... Toda a gente diz que o Roberto é mau. E alguém o tem ajudado?</p> <p>A assembleia dividiu-se entre os que abanavam a cabeça e os que olhavam para os pés...</p> <p>A advogada de defesa continuou:</p> <p>- E também todos leram a “Fada Oriana”, não leram? (...)</p> <p>- O Roberto não precisa de castigo. O roberto precisa é de uma Fada Oriana!</p> <p>Nesse dia, ficou decidido que o Roberto seria ajudado por “fadas e fados Orianos.” (Pacheco, p. 121 e 122, 2001).</p>	(Pacheco, 2003)
--	--	-----------------

Estes são os dispositivos com maior expressão e utilização por parte dos alunos. No que diz respeito às tarefas ou a outros dispositivos, cada escola é uma realidade diferente. Como tal, cada realidade terá de encontrar os dispositivos que ache necessários para que todos possam viver em harmonia e que seja garantida a preservação e o bom funcionamento da escola.

Planificação, Aprendizagem e Avaliação

A aprendizagem, como já foi referido anteriormente, à excepção da iniciação ou de alguns casos na transição, é realizada individualmente ou com os colegas de grupo, dependendo da necessidade de ajuda que o aluno esteja a sentir.

O processo tem o seu início com a formação dos grupos no princípio do ano. A sua formação poderá acontecer decorrente de dois processos:

a) Os colegas juntam-se consoante as suas afinidades e a vez em que estão a frequentar a escola;

b) É distribuído um papel pelos alunos e nesse papel consta um símbolo. Existem três símbolos diferentes. Os alunos terão de se juntar com outros dois colegas de modo a que no grupo exista um elemento portador de cada símbolo.

A escolha de um ou outro processo prende-se exclusivamente com razões logísticas, visto que é mais simples organizar e gerir a formação de grupos de três elementos num conjunto de noventa crianças, do que em num grupo com cerca de duzentas.

Uma vez formados os grupos, os alunos serão distribuídos pelos professores tutores. O professor-tutor é alguém que está mais directamente relacionado com o percurso de determinado aluno. O professor ajuda na elaboração do plano da quinzena, conversa com a criança sobre as dificuldades sentidas. Este processo não viola o princípio da Escola da Ponte onde todos são professores de todos. No entanto, como refere Pacheco (2004), os alunos criam relações mais fortes com este ou aquele professor, e este factor gera cumplicidades, espaço de abertura e fortalece a relação. Por isso, os alunos são livres de escolher o professor com quem querem trabalhar, sendo que, a atribuição do professor-tutor não está posta de lado, mas por razões logísticas. Mas tudo isto é feito em consonância com a vontade expressa pela criança em formar determinada parceria com determinado adulto. Na reunião que se realiza semanalmente com o professor-tutor, planifica-se o trabalho que se quer realizar nos dias seguintes e avalia-se o trabalho dos dias anteriores. O plano da quinzena é o documento onde este processo fica registado, o aluno elabora e constrói o seu percurso assumindo a responsabilidade e planificando segundo as suas necessidades e as suas vontades, o que querará estudar e aprender nos quinze dias que se seguirão. O professor ajuda nessa planificação e na reflexão do compromisso assumido anteriormente. O aluno terá de analisar-se e de escrever o que fez e o que aprendeu na quinzena que passou, mas também analisar o que não fez e o porquê de não o ter feito. Esta tomada de consciência do saber adquirido permitirá ao aluno sentir os saberes que necessita de aprofundar ou os que não estão a ser tão fáceis e por isso poderá pedir ajuda ao professor-tutor. É esta relação geradora de confiança que permitirá ao professor-tutor “apontar o caminho” que o aluno poderá seguir.

Neste plano da quinzena, consta também informação sobre o projecto colectivo que está a ser realizado pelo aluno, a sua tarefa ou responsabilidade. Dá assim sentido de unidade e de trabalho no comum que é a escola, através do seu projecto. No mesmo plano o professor apresenta a sua reflexão, assim o professor analisa o plano e escreve a sua opinião sobre o mesmo. Este plano é levado para casa, onde a família poderá observar o trabalho realizado pelo aluno, a opinião do professor e ainda escrever a sua mensagem ao professor-tutor. Dando continuidade aos objectivos deste plano, o de respeitar os ritmos, o trabalhar com sentido, o aluno poderá autopropor-se trabalhos de

casa, trabalhando assim para além do tempo escola mas com um sentido que este achou necessário e importante desenvolver aquele trabalho e não porque o professor assim o exigiu. Este aspecto, em conjunto com todos os outros já referidos, representa um enorme contributo para a autonomia do aluno, pois este terá que se soltar do que está à volta para se poder analisar e elaborar um plano para desenvolver o seu trabalho e talhar assim o seu percurso.

Uma vez elaborado o plano, o aluno terá de o cumprir. Em conjunto com o seu grupo, circulará pelos vários espaços e em cada um deles estudará os objectivos a que se autopropôs. Em cada espaço, o aluno encontrará a lista de objectivos numerados e escreve no plano os que quer trabalhar: tem à sua disposição livros sobre os temas, pode investigar na internet e sempre que tiver alguma dificuldade tem os colegas do grupo para pedir auxílio. Caso os colegas não possam dar a ajuda necessária, a criança coloca o dedo no ar e junto dele virá um professor que o ajudará a ultrapassar a dificuldade sentida. Assim o trabalho faz-se em pesquisas e em estudo sobre o objectivo em causa. Caso as ajudas anteriores não sejam suficientes, o aluno poderá recorrer a uma aula directa. “A aula directa acontece sempre que há pedidos de grupos de alunos e em diferentes áreas. Para participarem nas aulas, as crianças inscrevem-se num mural, (parede onde se encontram vários registos), “designado por eu preciso de ajuda”. A aula acontece num espaço próprio e em função da área e da dificuldade de ajuda.”, (Pacheco, p. 104, 2004). Sempre que trabalha o objectivo, a criança escreve o seu número no dia da semana em que o fez, no plano da quinzena, e quando a criança sente que já domina o objectivo em questão, escreve no mural no dispositivo eu “já sei”, o objectivo em que quer ser avaliada. O professor irá junto dela e combinarão um dia para realizarem essa avaliação, que consiste numa ficha, perguntas ou num pequeno trabalho sobre o objectivo a ser avaliado. Se o professor, em conjunto com a criança, constata que o objectivo é dominado, assinala na lista dos nomes, junto à dos objectivos, o número do objectivo em que o aluno foi avaliado com sucesso e também no plano da quinzena. Existe um registo em posse dos professores, onde estes assinalam os objectivos que o a criança vai cumprindo, evitando-se assim que esta seja avaliada duas vezes no mesmo objectivo sem necessidade ou se atribua avaliação a um objectivo que não foi trabalhado. Caso se verifique que a criança ainda não domina bem o objectivo a que se propôs trabalhar, o professor tem uma pequena conversa onde se traçam algumas linhas

de estratégia para que a criança estude novamente o objectivo e depois se volte a candidatar à avaliação.

A qualquer momento, a criança poderá realizar só ou com colegas, um projecto sobre algo que suscitou dúvidas, ou o seu especial interesse. No final da pesquisa, as crianças terão de elaborar um cartaz ou um texto explicativo sobre o que aprenderam e poderão divulgar esse saber pelos espaços, nos momentos de debate, partilhando assim o seu novo saber com os colegas e acrescentando saberes ao seu novo saber.

No que diz respeito ao projecto desenvolvido por toda a escola, o grande tema é escolhido em “Assembleia de Escola”. Subdividem-se depois em vários grupos que irão, durante o ano, trabalhar aspectos escolhidos pelas crianças de modo a dar corpo e forma ao grande projecto escolhido. Assim, não existe dispersão de recursos e há uma maior organização no trabalho, bem como uma maior abrangência dos temas abordados. Os projectos desenvolvem-se, aliás como tudo o resto, em estreita colaboração e relação com os professores e restantes colegas de outros grupos, ou seja, o grupo não se encerra em si mesmo. No final do ano, há uma apresentação do trabalho aos pais e à comunidade.

De realçar que vão sempre aparecendo novos projectos durante o ano, projectos mais pequenos ou relacionados com temáticas específicas; o caminho que seguem é o mesmo. São apresentados em “Assembleia de Escola” e cria-se um ou mais grupos encarregados de trabalhar naquele projecto ou de coordenar os trabalhos de modo a que se realize o projecto.

Há que referir ainda o aspecto da escola ser alvo de vários trabalhos e avaliações, momentos que para a escola são sempre de aprendizagem e de construção.

O dia-a-dia na Ponte

“Ó professor, quando venho para a escola sinto uma coisa cá dentro! Olhe, parece mesmo alegria”

(Pacheco, 1998)

“Desde que o aluno chega à escola e até que dela saia, realiza tarefas que variam de dia para dia, que dependem do tipo de projecto em curso, do nível em que se encontra, mas que se poderá, para além do imprevisível – e que é o mais comum! – resumir do seguinte modo.

Quando chega à escola, brinca. Quando se apercebe que os professores vão chegando, dirige-se para uma das salas, após registar a sua presença no respectivo painel. Pega no material que está no seu cacifo, procura o seu grupo, senta-se na mesa que escolheu e elabora o seu *plano do dia*. Por vezes, os alunos deixam duas ou três linhas de reserva na folha onde escreveram o *plano do dia*, de modo a poderem acrescentar novas tarefas, se dispuserem de tempo.

Entretanto, os responsáveis pelos murais vão actualizando a data e expondo a informação disponível, enquanto os professores começam a circular por ali, conversando sobre o trabalho feito em casa e verificando se o encarregado de educação rubricou o *caderno dos recados* (um dos dispositivos de intensificação da relação entre a escola e as famílias).

Após a verificação pelos professores do *plano do dia*, a primeira actividade poderá ser desenvolvida, por exemplo, na rede de computadores. Mas, se verificar que não há unidades disponíveis no momento, pode dirigir-se à biblioteca e iniciar a pesquisa.

De regresso ao grupo, pode participar em actividades de ensino mútuo, prestando ajuda a um colega, ou partilhando informação com o outro. De seguida, perante uma qualquer dificuldade, pede a intervenção de um professor próximo e disponível.

Gerindo o seu plano, desloca-se para o espaço onde decorrem actividades de expressão dramática... e tudo mais que os professores não podem prever. A gestão do tempo e dos espaços e materiais disponíveis requer uma consciência das necessidades, que é exercitada a todo o momento pelo aluno, que conta com o permanente aconselhamento dos professores. Tudo num ambiente de responsabilidade e serenidade (quase sempre, com fundo musical).”, (Pacheco, p. 108,109, 2004).

Trabalho dos professores

“Ser professor é dar-se...”

(Sebastião da Gama, citado por Marques, p. 35, 1985)

“A diversificação proporcionada pelas escolas tipo P3 liberta a criança da rigidez de espaços e mobiliário tradicionais, encoraja a comunicação entre alunos e professores.”, (Pacheco, p. 163, 1998). O manter da escola de área aberta seria anunciar o final da prática da monodocência. Segundo Pacheco, “um dos maiores óbices ao desenvolvimento de projectos educativos tem consistido na prática de uma monodocência redutora que remete os professores para o isolamento de espaços e tempos justapostos, entregues a si próprios e à crença numa especialização generalista.” (Pacheco, p. 164, 1998). O autor refere ainda que a monodocência é geradora de insegurança e de individualismo por parte dos professores, factores esses que criam uma situação de pertença na escola, a sua sala, os seus alunos e as suas práticas, criando assim uma barreira no que diz respeito à comunicação, troca de práticas e de saberes bem como a visão das metas compartilhadas do projecto educativo.

Questionar-se a monodocência, e o assumir uma postura diferente face ao ensino transmissor de conhecimentos, exigiu um repensar da organização e do estar na escola por parte dos professores. Este questionar permitiu uma organização onde todos os professores possam ser professores de todos os alunos, assim sendo, “todos são professores de todos” no verdadeiro sentido da expressão, visto que, os professores estão nos espaços à “disposição” das crianças, reúnem regularmente para falar delas, especializam-se em áreas específicas do currículo de modo a dar uma resposta mais eficaz aos pedidos de ajuda. Uma vez que não existem aulas, o professor não tem de as preparar, excepção feita às aulas directas, que são casos pontuais e muito específicos. O professor encontra-se assim mais disponível para numa relação de ajuda estar com a criança, respeitando o seu ritmo e ajudando-a no seu percurso de aprendizagem.

Questionar a escola no seu todo pôs fim às preocupações normalmente veiculadas pela classe docente: a questão do tempo e do programa. Para Pacheco, (2004), uma vez que os alunos aprendem o programa ao seu ritmo, põe-se fim às planificações para o aluno médio. O autor coloca a tónica precisamente nesta expressão, “aprender o programa”, a criança aprende em conjunto com o professor e não é o professor a dar o programa. Este facto permite uma libertação por parte do professor para o respeito dos diferentes ritmos das crianças e também quanto à disponibilidade para estar com elas. O professor, segundo Pacheco (2004), é um provocador das curiosidades, é aquele que orienta e auxilia na resolução de problemas e ao mesmo tempo, acredita e promove as potencialidades da criança, ajudando-a na construção do saber através do “aprender fazendo” inseparável do “aprender a aprender”.

A equipa de professores passa para os alunos o exemplo do trabalho cooperativo e dos valores de solidariedade e ajuda que quer que os seus alunos pratiquem. A equipa tem uma liderança que é outorgada anualmente, ficando esse elemento como porta-voz e representante da equipa de professores.

O trabalho dos professores passa ainda pela estreita colaboração com o colega ou colegas parceiros da área curricular e reúnem sistematicamente para definir estratégias e avaliarem o seu trabalho. O professor é especialista em determinada área curricular e assume a respectiva participação no projecto educativo e em outros projectos que possam aparecer.

As reuniões da totalidade da equipa são semanais, mas diariamente acontece um ponto de situação. Nas reuniões semanais do “Conselho Escolar”, antecedidas pelas reuniões de equipa curricular, abordam-se os temas referentes à escola, projectos e às crianças, porque todos podem conversar sobre cada uma delas, dado que todos são professores de todos.

Participação e relação com os pais

“Juntaram-se para resolver problemas dos filhos, mas acabaram por tornar-se responsáveis por muito mais.”

(Maria João Amorim e Patrícia Lamúrias, 2004)

Pacheco (1998), apresenta como problema a relação com a comunidade, acusando a escola de se fechar em si mesma, não permitindo a participação da comunidade envolvente. Em relação aos pais, quando a escola estabelece uma relação é quase sempre num plano individual e de carácter esporádico. A estes factores, o autor acrescenta que é difícil para os pais conhecerem uma representação de escola diferente daquela que até então tinham em mente. Para Marques (1999), o fechar da escola em si mesma poderá estar relacionado com a falta de preparação por parte dos professores para a partilha de poder no que diz respeito a tomadas de decisão relacionados com assuntos de natureza escolar. A escola é assim, um local onde os pais colocam os filhos para receberem educação, mas em nada podem contribuir ou decidir, criando uma situação de afastamento, desinteresse e desconfiança. O autor faz uma breve reflexão sobre a comunicação que existe em muitas das escolas primárias / ensino Básico. Existe uma comunicação periódica, que tem em vista o fornecer de documentos de avaliação;

esta acontece uma vez por cada trimestre, ou seja, três vezes num ano. Os horários que os professores dispõem para receber os pais são muitas das vezes desajustados ou inadequados à realidade laboral, sendo por isso difícil deslocarem-se à escola para acompanharem a evolução dos seus filhos. Outro dos problemas abordados é a relação gerada entre pais e professores. Estes últimos são pouco sensíveis ao meio familiar, usando linguagem desadequada e não oferecem espaço de diálogo para que os pais se possam expressar. Por fim, o autor refere a falta de formação específica dos professores, respeitante a estratégias de envolvimento e de relação com os pais.

No entanto, Barroso (1995, p. 23), afirma que, “parece existir hoje um relativo consenso quanto às vantagens das relações entre a escola e a família para uma correcta escolarização dos alunos.”

Nóvoa, vai ainda mais longe ao afirmar que “as escolas com melhores resultados, são normalmente, aquelas que conseguem criar as condições propícias e uma colaboração das famílias na vida escolar.”, (1992, p. 27). O autor define ainda as duas áreas de participação, sendo elas “enquanto grupo interveniente no processo educativo, podem dar um apoio activo às escolas e devem participar num conjunto de decisões que lhes dizem directamente respeito. Numa perspectiva individual, os pais podem ajudar a motivar e a estimular os seus filhos, associando-se aos esforços dos profissionais do ensino.”, (Nóvoa, 1992, p. 27).

A participação da comunidade educativa na Escola da Ponte não se estende só aos pais. “A escola poderá (e deverá) ser a primeira plataforma de igualdade de oportunidades assegurando a participação de diversos agentes educativos, apresentando-se sem os mistérios institucionais e prerrogativas de denominação sociocultural e educativa.” (Pacheco, 1998, p. 165).

Assim, em 1976, quando ainda não existia legislação reguladora deste tipo de organismos, os pais uniram-se para exigirem instalações novas, devido à precariedade das existentes. Hoje, são considerados pela escola como parceiros valiosos no exercício do cumprimento do projecto educativo, contribuindo para a organização dos tempos livres, compra de material e têm a seu cargo o funcionamento da cantina. Os pais participam ainda no início do ano, na apresentação do projecto anual, nas “Assembleias de Escola”, nas reuniões mensais e nas actividades promovidas pela associação de pais.

Os alunos dispõem de um caderno, denominado de “caderno de recados”, que serve de suporte para uma comunicação diária entre a família e a escola. Para além deste caderno existe também um espaço no “plano da quinzena”, onde a família poderá transmitir ao professor tutor o seu sentir em relação à criança ou a articulação de esforços para melhor a ajudar. Os pais poderão deslocar-se à escola em qualquer horário e conversar com o professor tutor do seu filho ou com qualquer outro professor, visto que todos estão a par da situação de todos os alunos.

O envolvimento dos pais na Escola da Ponte não teve sempre esta dimensão. Como relata Araújo (1999), num estudo que realizou sobre a relação e participação da Escola da Ponte com a comunidade envolvente, na primeira reunião convocada só compareceram três pais. Os professores deslocaram-se junto dos pais, aos seus locais de trabalho, de convívio, mostraram preocupação e interesse o que levou a que na segunda reunião, aparecessem mais pais, e assim sucessivamente. Para tal terá contribuído o convite realizado na primeira reunião para que os pais se juntassem e formassem uma associação tendo em vista o melhorar das condições da escola. Para Araújo, “Se a escola não tivesse tomado a iniciativa de chamar os pais, de desenvolver e aprofundar relações com as pessoas do local, dificilmente alguma vez teria sido possível que este grupo de pais se tivesse constituído e mais tarde organizado em Associação.”, (1999, p. 80). A autora conclui que foi determinante o facto de existir uma união e um querer da parte dos professores para que os pais participassem; isso foi gerador de um clima de estabilidade e de confiança. Hoje, a abertura e disponibilidade da escola aos pais é total; partilha com eles as linhas orientadoras da educação dos seus filhos. Esta abertura verifica-se também em relação à restante da comunidade, o que leva os alunos a interagir com o meio que os rodeia. Trata-se de uma interacção promotora de intervenção, como relata o seu estudo. A escola está assim em estreita relação com a comunidade dos pais. Nesta relação tudo é gerador de saberes e de relação com o meio, construindo-se assim uma escola aberta e activa na comunidade local.

Conclusão da análise do Projecto Educativo da Escola da Ponte

Na Escola da Ponte, é possível verificar que o projecto é um factor de união, crescimento, promotor de cooperação, evolução e transformação da comunidade escolar. Assistimos a uma maneira diferente de estar na educação, de formar alunos

autónomos na busca do seu saber, cooperantes entre si e deu ao professor um lugar de apoio e de parceiro nas aprendizagens e não a do elemento condutor e redutor da criança. A escola conseguiu chamar a si a comunidade envolvente, os pais aumentaram a sua participação, pois compreenderam que eram parceiros indispensáveis para que se pudesse melhorar as condições de aprendizagem dos seus filhos, e com isso contribuir para a felicidade deles na escola. Poder-se-á concluir que os objectivos de mudança a que a escola se propôs foram alcançados, agora novos desafios se levantam.

4.2- Análise das conclusões do relatório de avaliação externa

A Escola Básica Integrada Aves/São Tomé de Negrelos, mais conhecida como Escola da Ponte, foi alvo em 2003, de uma avaliação externa ao seu Projecto, “Fazer a Ponte”, proposta pelo Ministério da Educação. O estudo desenvolveu-se entre o dia 2 de Abril e o dia 16 de Julho de 2003, sendo o relatório final datado de 4 de Julho do mesmo ano.

No relatório foram analisados documentos internos, incluindo o Projecto Educativo. Foram realizadas reuniões com a Delegação Regional de Educação do Norte. Observaram-se actividades desenvolvidas na escola, consultaram-se os resultados das provas nacionais de aferição realizadas no Ensino Básico e comparou-se os resultados obtidos com a média regional. Analisou-se o percurso dos ex-alunos da escola, mais concretamente os resultados obtidos.

Através das visitas à escola, os observadores puderam verificar que os professores demonstravam um elevado grau de pertença e de satisfação pessoal e profissional em relação ao projecto. No decorrer da observação, foi constatado também que estes profissionais exercem apaixonadamente o seu trabalho, acompanhando os alunos no seu percurso, partilhando tarefas e deveres sem nunca abdicarem da sua posição de professores.

No respeitante às crianças, constataram a alegria e satisfação, uma elevada auto-estima, cumpridoras das regras, conhecedoras dos objectivos de aprendizagem. A sua organização faz-se através dos projectos, e não em turmas ou grupos homogéneos.

Na análise às provas de aferição nacional, foi constatado pela equipe de avaliação que em inúmeros pontos os alunos da Escola da Ponte eram possuidores da nota mais elevada, mantendo-se essa tendência em dois anos consecutivos de análise, 2000 e 2001. A análise do percurso dos antigos alunos encontra-se ainda em fase preliminar, sendo no entanto visíveis os baixíssimos níveis de abandono ou retenção escolar. Nos alunos que transitaram, a percentagem de notas negativas, classificação 2, é inferior à percentagem dos restantes alunos, sendo que a percentagem das classificações mais elevadas, 4 e 5, nas disciplinas de Matemática e Português é superior à dos alunos provenientes de outras escolas. Através destes dados, os membros da comissão de avaliação concluíram que os alunos frequentadores da Escola Básica Integrada Aves/São Tomé de Negrelos têm um aproveitamento superior aos restantes alunos nas áreas de Português e Matemática.

Como conclusões, o relatório apresenta como pontos fortes: o desenvolvimento da autonomia, cooperação e educação para a cidadania; aprendizagem cooperativa; docentes motivados e empenhados nos processos de acompanhamento dos alunos no seu percurso; a identificação com o projecto por parte dos professores e alunos; uma escola inclusiva; diversidade nos modos de trabalho; a articulação entre os objectivos e actividades correspondentes das áreas curriculares; a ligação escola família; a qualidade dos materiais de aprendizagem, nomeadamente, o parque informático.

Os aspectos menos positivos encontrados foram o elevado número de alunos, bem como a ausência de instalações adequadas, ginásios e laboratório, e a ausência de um serviço de orientação psicológica de modo a garantir uma intervenção e apoio às crianças com necessidades educativas especiais.

Ainda de registar o facto de ser constatada uma forte coerência entre o discurso e as práticas, e o facto de não existirem razões científicas para a não continuação do Projecto “Fazer a Ponte”.

Foi feita como recomendação final, a necessidade de se assegurar melhores condições à escola para que esta possa executar o seu projecto em pleno e alargar o mesmo ao 3º ciclo.

4.3- Análise das entrevistas

A presente categorização foi sendo construída à medida que os dados iam sendo analisados e ia existindo a necessidade de encaixá-los de acordo com o objecto do estudo. A presente categorização teve o apoio de mais três investigadores onde o nível de concordância foi de setenta por cento.

As categorizações estão divididas por quadros referentes à categoria e à população onde foi recolhida a informação. Primeiramente temos os quadros dos alunos, organizados nas categorias: Liderança Escolar; Papel do Professor; Organização da dinâmica escolar para dar resposta aos alunos; Eficácia do ensino; Participação externa e Satisfação em relação à escola. Na parte dos professores poderemos encontrar os seguintes quadros: Organização do trabalho docente; Eficácia do modelo de ensino; Liderança Escolar e Visão positiva da participação dos pais. Por último há o quadro de categorização dos pais, onde existe apenas uma categoria, Participação dos pais na escola.

De seguida serão apresentados os resultados das entrevistas em quadros elaborados com o auxílio do SPSS. Cada quadro será antecedido dum breve comentário.

Alunos

Quadro 12

Categoria: Liderança Escolar	
Subcategoria	Exemplo
Atitude Positiva	“Eu acho que depois da conversa com o professor e de nós chamarmos a atenção acho que ele consegue melhorar.”
Uso da Democracia	“votamos”
Decisões relacionadas com os aspectos físicos ou funcionais	“Por exemplo, eu vou ao acho mal e digo que não gosto do recreio, que tem muitas pedras e isso, e então, isto é um exemplo, e depois a mesa da assembleia resolve esse problema e nós resolvemos esse problema, por exemplo, arranjando tirando as pedras, pronto.”
Decisões relacionadas com os alunos	“É eleita por todos os meninos, houve eleições aqui na escola para isso acontecer”
Participação da Comunidade na construção do projecto	“Damos a nossa opinião”

Quadro 13

Categoria: Papel do professor	
Subcategoria	Exemplo
Saber quais as funções do professor	“quando nós sabemos, podemos pedir a avaliação e a professora faz a avaliação, faz fichas ou exercícios”
Profissionais Destacados	“tem bons professores”

Quadro 14

Categoria: Organização da dinâmica escolar para dar resposta aos alunos	
Subcategoria	Exemplo
Responsabilização dos Alunos	“nós trabalhamos em liberdade mas com responsabilidade”
Direitos e Deveres	“nós temos o direito a, e o dever nós devemos de fazer”
Dispositivos eficazes	““Eu Preciso de Ajuda”, quando precisamos de ajuda num objectivo escrevemos lá o nome, o objectivo em que precisamos de ajuda e a data”

Quadro 15

Categoria: Eficácia do ensino	
Subcategoria	Exemplo
Bom uso do tempo de aprendizagem	“Eu já fiz os objectivos do quarto e agora estou a fazer os do quinto, porque não vale a pena estar a fazer os mesmos, agora estou também a rever outra vez os do quarto.”
Colegialidade e cooperação	“nós temos os grupos para nos ajudar, os mais velhos para ajudar os mais novos e os mais novos para ajudar os mais novos ainda”
Ambiente atractivo	“Nós, mal entramos, é como se entrássemos numa família”
Alterar o espaço	“punha esta escola assim muito grande”
Objectivos claros	“Nós vamos ao placar dos objectivos, escolhemos lá o nosso objectivo e estudamos”
Objectivos e aprendizagens intelectuais	“Estou a fazer a biodiversidade. A vegetal e animal.”
Respeito pela individualidade e ritmo de cada aluno na aprendizagem	“Eu aprendo normalmente, aprendo ao meu ritmo.”

Respeito pela individualidade e ritmo de cada aluno na avaliação	“peço a avaliação quando eu souber bem”
Controlo do trabalho	“o professor tem de fazer uma assinatura para saber quem já passou o objectivo e assim pode partir para outros objectivos”

Quadro 16

Categoria: Participação externa	
Subcategoria	Exemplo
Reconhecimento da participação dos pais	“Nós também temos a associação de pais, que diz aos alunos, e os alunos depois transmitem aos colegas na assembleia e tentamos resolver os problemas.”
Reconhecimento da participação da restante comunidade	“Vêm cá muitas visitas com vontade de saber o que é que se passa, o que acontece”

Quadro 17

Categoria: Satisfação em relação à escola Exemplo: “Eu gosto desta escola”
--

Professores

Quadro 18

Categoria: Organização do trabalho docente	
Subcategoria	Exemplo
Acção concertada	“aqui, é uma atitude comum”
Boa organização e criação de mecanismos de resposta atempados	“mediante aquilo que temos, a realidade que temos, temos que tentar arranjar a melhor resposta”
Trabalho colegial e cooperativo	“O trabalho é feito em equipa de professores, o que é antagonismo, o oposto à mono-docência”
Profissionais destacados	“contactei a escola, fiz-me mesmo de oferecida, falei com o Ademar, vim cá, mandei uns e-mails, vim cá conhecer a escola, falar com eles, porque eu queria vir mesmo para esta escola trabalhar”
Papel de Ajuda e de orientação dos alunos	“há sempre a ajuda individual das professores e do colectivo dos professores”
Reuniões Frequentes	“reuniões são semanais e são tão frequentes”

Compromisso para com o projecto e participação na construção do mesmo	“porque este projecto não é um documento, quer dizer, não é um documento que existe, que é muito bonito, está muito bem escrito, não, este projecto tem um documento que saiu daquilo que foi sendo construído”
Afectividade para com os alunos	“vantagem que nós temos é a relação que temos com os miúdos”
Professores reflexivos	“é uma das questões que eu já reflecti muito e partilhei a minha reflexão com os colegas”

Quadro 19

Categoria: Eficácia do modelo de ensino	
Subcategoria	Exemplo
Respeito pela individualidade e ritmo de cada aluno na aprendizagem	“como sempre se trabalhou na escola a partir dos projectos dos alunos, das propostas que eles faziam,”
Respeito pela individualidade e ritmo de cada aluno na avaliação	“JÁ SEI para que um aluno quando acha que já aprendeu sobre o seu tema de estudo ou objectivo, o que lhe quiserem chamar, vai lá, escreve o seu nome, no seu ritmo, o professor vai consultar a lista, está com ele, faz um exercício de aplicação com ele, ou no quadro, ou no papel, ou oralmente, e percebe se ele efectivamente já consolidou a aprendizagem, e ajuda-o a encontrar o seu novo tema de estudo.”
Controlo do trabalho que é realizado pelos alunos	“Porque é assim, controlamos muito melhor, é só ir à folhinha do menino e vemos lá os objectivos que ele já conseguiu ao longo da área inteira.”
Objectivos Claros	“definir claramente quais os objectivos”
Objectivos e aprendizagens intelectuais	“ensinar os meninos a serem pessoas mas também a terem técnicas de estudo”
Colegialidade e cooperação entre os alunos	“o trabalho colaborativo tem um peso muito forte”
Organização Eficaz	“Este ano nós o que fizemos foi, como são muitos meninos, organizamo-nos por áreas e eles diariamente vão percorrer as três áreas”
Dispositivos eficazes	“assembleia é um óptimo dispositivo de educação cívica”
Responsabilização dos alunos	“eles estão sempre constantemente a ser responsabilizados”

Interdisciplinaridade	“uma abordagem interdisciplinar”
Bom uso do tempo de aprendizagem	“aqui eles estão sempre a trabalhar”
Uso da negociação	“A negociação, eu penso que os alunos aqui começam a ter uma noção de negociação muito prática.”
Alunos recém chegados como causadores de alguma instabilidade	“em vez de aceitarmos todas as crianças que outras escolas não querem, termos a consciência de que, para ajudar os que cá estão, é preciso termos um bocadinho também de limites”
Alteração das estruturas	“as estruturas são fundamentais, quer dizer, haver espaços que permitam que a organização da escola funcione como deve ser”
Satisfação dos alunos por frequentarem a escola	“são meninos felizes, gostam da escola, gostam dos amigos, gostam dos professores, gostam dos funcionários”

Quadro 20

Categoria: Liderança Escolar	
Subcategoria	Exemplo
Atitude positiva	“reforço positivo”
Envolver a comunidade na construção do projecto	“é feita uma recolha de todo, todo o material que é debatido e depois vai a assembleia ser aprovado, discutido em 1º lugar e depois aprovado, e as propostas para o plano, até, até dum estudo integrador”
Uso da democracia na tomada de decisões	“Há uma votação, vai-se a uma votação e a maioria, portanto, é que vence e os outros depois de... Portanto, ali, depois de seguir, toda a gente tem de fazer, tem de aceitar que vai fazer assim como foi”
Envolvimento dos alunos na elaboração das regras	“há regras a serem cumpridas e que nem foram feitas pelos professores, foram feitas por eles próprios”
Coordenação representativa e activa	“coordenador muitas vezes até pode falar nosso nome porque”

Quadro 21

Categoria: Visão positiva da participação dos pais
Exemplo: “aos encarregados de educação, que felizmente vêm cá muito à escola”

Pais

Quadro 22

Categoria: Participação dos pais na escola	
Subcategoria	Exemplo
Sentem-se acolhidos	“a escola faz questão que eles estejam, que eles participem”
Grande afluência e participação	“os pais este ano têm estado na escola em massa”
Organização de actividades	“são os pais que organizam a colónia de férias e a põem a funcionar, numa semana recreativa como vai acontecer proximamente logo a seguir à praia em que vamos ter... em que organizamos toda uma semana em que vai haver um filme, teatro, visita de estudo, acampamento, portanto tudo isso colaborado”
Articulação e acompanhamento do trabalho dos filhos	“participação da família na escola e com os filhos e o trabalho feito em casa é importante, tanto para ele atingir um nível como outro”
Comunicação Escola família	“vem escrito no caderno de recados”
Conhecimento do trabalho realizado pela escola	“Aqui os miúdos trabalham em grupo, têm uma ligação de interajuda entre eles”
Participação nas decisões da orgânica escolar	“dá a preferência aos pais de decidirem o que entenderem por bem”
Satisfação com a escola	“todos os dias quer vir para a escola”
Movimento Organizado	“Associação de Pais”
Reuniões de pais	“Assembleia de escola em que os pais definem aquilo que querem,”
Articulação dos trabalhos com a escola	“há reuniões constantes com a equipa directiva da escola e com os outros professores”
Vêm a sua participação como uma mais valia para a escola	“participação dos pais como uma coisa positiva”

CAPÍTULO III

1- RESULTADOS

Na elaboração da estatística das resposta, optou-se pela construção de quadros com o auxílio do SPSS. No quadro, a Bold poderá encontrar a categoria em análise, seguida pelas subcategorias. Os dados das subcategorias serão apresentados no quadro por ordem decrescente, das subcategorias mais referidas para as menos referidas. Os quadros serão antecidos de um breve comentário.

Alunos

Este primeiro quadro resulta se os alunos têm presente que estão envolvidos nos processos da liderança da escola. Queríamos entender até que ponto os alunos revelavam presente de tal factor e em que áreas é que isso se tornava mais representativo. De observar que os alunos reconhecem a existência de uma liderança e reconhecem também a participação de todos na construção do projecto. É de realçar que as decisões são tomadas com o uso da democracia, tentando sempre um consenso e procedendo-se a uma votação em último caso. Um dos aspectos menos referidos pelos alunos é precisamente a consciência da sua participação nas tomadas de decisão em relação aos aspectos relacionados com eles mesmos, facto que poderá decorrer de uma normalização deste processo, visto que na “Assembleia de Escola” debatem-se constantemente assuntos relacionados com os alunos, tais como projectos e outras questões.

Quadro 23
Categoria: **Liderança Escolar**

	Ocorrências	Média	Desvio Padrão
Participação da comunidade na construção do projecto	42	1,75	2,33
Uso da Democracia	16	0,67	0,96
Atitude positiva	12	0,50	0,88
Decisões relacionadas com os alunos	8	0,33	0,48
Decisões relacionadas com os aspectos físicos ou funcionais	2	0,08	0,28
Total de ocorrências na categoria	80		

Ao longo das observações e das várias recolhas de informação informal fomos nos apercebendo de que o papel do professor é em alguns aspectos diferente do que está padronizado em muitas escolas. Os alunos revelaram um bom conhecimento do que é esse papel, qual a função dos professores na escola. Embora não esteja aferido nos quadros, o papel do professor está frequentemente relacionado com o papel de ajuda.

Quadro 24

	Categoria: Papel do Professor		
	Ocorrências	Média	Desvio Padrão
Saber quais as funções do professor	85	3,83	2,30
Profissionais destacados	7	,29	,55
Total de ocorrências na categoria	92		

Este quadro resulta da consciência e do uso por parte dos alunos dos dispositivos que, segundo eles, são essenciais e importantes para o dia-a-dia da escola. Os alunos reconhecem a existência de dispositivos, como a “Assembleia de escola”, o “Acho bem e Acho mal”, entre outros, e consideram-nos eficazes. Existe também um sentimento de responsabilidade por parte dos alunos na acção e organização escolar, sendo isso uma mais valia no que diz respeito ao empenhamento e cumprimento do projecto e dos Direitos e Deveres.

Quadro 25

	Categoria: Organização da dinâmica escolar para dar resposta aos alunos		
	Ocorrências	Média	Desvio Padrão
Dispositivos eficazes	120	5,00	2,77
Responsabilização dos alunos	49	2,04	2,10
Direitos e deveres	33	1,38	1,69
Total de ocorrências na categoria	202		

A categoria Eficácia do Ensino agrupa indicadores directamente relacionados com o trabalho que é desenvolvido pelos alunos. Através destes indicadores poderemos entender qual a capacidade que os alunos elegem como prioritária no seu trabalho e se estes detectam condições para que esta aconteça. A colegialidade, a cooperação, o ambiente atractivo, o respeito pela individualidade de cada aluno, o bom uso do tempo

de aprendizagem, os objectivos intelectuais, ou seja, para além dos objectivos curriculares, são tudo elementos constantemente presentes no discurso dos alunos. Um aspecto interessante de se analisar neste quadro é o respeito pela individualidade de cada aluno na sua avaliação, o que poderá ser traduzido num sentimento de que existe por parte dos professores pouco controlo no trabalho.

Quadro 26

	Categoria: Eficácia do Ensino		
	Ocorrências	Média	Desvio Padrão
Colegialidade e cooperação	128	5,33	2,43
Ambiente atractivo	42	1,75	1,75
Respeito pela individualidade e ritmo de cada aluno	35	1,46	1,56
Bom uso do tempo de aprendizagem	34	1,42	1,21
Objectivos e aprendizagens intelectuais	32	1,33	1,40
Respeito pela Individualidade e ritmo de cada aluno na avaliação	22	0,92	1,02
Objectivos claros	17	0,71	0,95
Controlo do trabalho	8	0,33	0,56
Alterar o espaço	7	0,29	0,62
Total de ocorrências na categoria	301		

A origem deste quadro está no referir por parte dos alunos a consciência da participação do exterior na escola. Embora sendo pouco significativas as referências comparativamente com as outras categorias, os alunos revelaram com uma diferença mínima, que a participação da restante comunidade é mais presente do que a dos pais. Isto poderá acontecer porque as visitas e o receber de pessoas para estagiar ou realizar pesquisas e trabalhos na escola é constante.

Quadro 27

	Categoria: Participação Externa		
	Ocorrências	Média	Desvio Padrão
Reconhecimento da participação da restante comunidade	5	0,21	0,51
Consciência da participação dos pais	4	0,17	0,56
Total de ocorrências na categoria	9		

No decorrer das entrevistas, os alunos referiram gostar da escola e sentirem-se felizes por a frequentarem. Sendo um movimento natural e espontâneo, achou-se por bem o registo para que ficasse visível que as crianças têm gosto e satisfação no trabalho, no ambiente, nas relações, na escola em si.

Quadro 28

	Categoria: Satisfação em relação à escola		
	Ocorrências	Média	Desvio Padrão
Satisfação em relação à escola	37	1,54	1,25
Total de ocorrências na categoria	37		

Poder-se-á concluir assim que, através dos dados recolhidos e analisados, a grande linha orientadora do trabalho na Escola da Ponte é a cooperação, a inter ajuda, a solidariedade e a inclusão de todas as crianças em grupos heterogéneos, tal como vem referido no Projecto Educativo da Escola. Um outro factor importante é o respeito que a escola tem pelas suas crianças, respeito pela individualidade de cada um, sendo sentido pelas crianças quando expressam vontade de aprender e de seguir o seu percurso. Há também que frisar que os dispositivos que a escola possui se revelam eficazes, conhecidos e usados pelas suas crianças. Nos quadros, também está visível uma leitura de organização da dinâmica escolar em torno da criança, dando-se origem a uma escola pensada em função do aluno e não em função do professor. Este tipo de organização dá origem à responsabilização do aluno, ao seu envolvimento na construção do projecto e dos seus direitos, sabendo porém que nunca estão sozinhos, pois o professor está sempre presente e os alunos têm consciência do seu papel e quais as suas funções.

Professores

Através da amostra de professores e com um guião de entrevista idêntico ao usado nas entrevistas realizadas aos alunos, recolheu-se junto dos professores a sua visão da escola e do trabalho que lá era realizado. Sendo algumas das questões idênticas às usadas nas entrevistas com os alunos, permitiu-nos comparar respostas e verificar se existia concordância em alguns indicadores referidos.

O primeiro quadro refere-se à organização dos professores na escola. De notar que tal como nos alunos, o trabalho cooperativo entre os professores está muito presente. De referir ainda o compromisso na construção do projecto e a capacidade de reflectir no trabalho que está a ser realizado na escola. O papel do professor passa na maior parte das vezes por uma ajuda ao aluno e ao seu trabalho. Para os professores, a escola dispõe duma boa organização e os mecanismos de resposta são atempados e concertados entre todos.

Quadro 29

Categoria: Organização do trabalho docente			
	Ocorrências	Média	Desvio Padrão
Trabalho colegial e cooperativo	43	5,38	3,29
Professores Reflexivos	20	2,50	1,77
Compromisso para com o projecto e participação na construção do mesmo	20	2,50	1,51
Papel de ajuda e de orientação dos alunos	19	2,38	2,62
Afectividade para com os alunos	16	2,00	2,39
Boa organização e criação de mecanismos atempados de resposta	14	1,75	1,28
Acção Concertada	11	1,38	0,74
Profissionais destacados	9	1,13	1,55
Reuniões frequentes	5	0,63	1,06
Total de ocorrências na categoria	157		

Tal como já tinha ocorrido com os alunos, seria importante saber através dos professores, o que estes consideravam como mais valia na organização do trabalho realizado com os alunos. De realçar como item mais referido pelos professores o respeito pela individualidade de cada aluno. Cada aluno é um ser que tem saberes que não podem ser ignorados, e isso é visível neste quadro. Os professores consideram também que a escola está dotada de dispositivos eficazes de modo a dar uma melhor resposta aos alunos e que o trabalho é controlado, ou seja, não existe uma produção desorientada ou sem acompanhamento. Os professores reconhecem como sendo factores de grande importância para o crescimento pessoal de cada criança, a sua responsabilização e o facto dos objectivos de aprendizagem irem para além do currículo.

Quadro 30

Categoria: Eficácia do modelo de ensino			
	Ocorrências	Média	Desvio Padrão
Respeito pela individualidade e ritmo de cada aluno na aprendizagem	65	8,13	4,05
Dispositivos eficazes	62	7,75	8,40
Controlo do trabalho realizado pelos alunos	44	5,50	3,46
Responsabilização dos alunos	26	3,25	2,82
Objectivos e aprendizagens intelectuais	26	3,25	2,25
Colegialidade e cooperação entre alunos	22	2,75	3,20
Organização eficaz	16	2,00	2,20
Bom uso do tempo de aprendizagem	13	1,63	1,77
Respeito pela individualidade e ritmo de cada aluno na avaliação	11	1,38	1,85
Alteração das estruturas	11	1,38	1,51
Objectivos claros	8	1,00	1,07
Interdisciplinaridade	7	,88	,83
Uso da negociação	7	,88	1,13
Satisfação dos alunos por frequentarem a escola	5	,63	1,06
Alunos recém chegados como causadores de alguma instabilidade	4	,50	,93
Total de ocorrências na categoria	327		

Através desta categoria foi-nos possível entender que a liderança escolar se processa em duas linhas diferentes mas que convergem entre si. A primeira é o facto da comunidade escolar participar na construção e elaboração do projecto, criando assim uma ligação e um sentido ao mesmo. A segunda é a participação dos alunos na construção das suas próprias regras, sendo responsáveis pela sua origem e cumprimento. No que diz respeito aos docentes da escola, estes usam a democracia directa quando não existe um consenso numa tomada de decisão, tal como acontece nos alunos. Tal como se havia apurado nos alunos, os professores revelaram também o enfoque nos aspectos positivos, podendo assim afirmar-se que é algo que está muito presente na cultura da escola.

Quadro 31

Categoria: Liderança escolar			
	Ocorrências	Média	Desvio Padrão
Participação da comunidade na construção do projecto	25	3,13	2,70
Enfoque nos aspectos positivos	15	1,87	1,64
Uso da democracia na tomada de decisões	6	,75	,71
Envolvimento dos alunos na elaboração das regras	5	,62	,74
Coordenação representativa e activa	4	,50	1,41
Total de ocorrências na categoria	55		

A participação dos pais, segundo os professores e perante a análise do quadro que se segue, uma mais valia para a escola, resultando uma visão positiva no que diz respeito à sua participação.

Quadro 32

Categoria: Visão positiva da participação dos pais na escola			
	Ocorrências	Média	Desvio Padrão
Consideram positiva a participação dos pais na escola	28	3,50	4,21
Total de ocorrências na categoria	28		

A organização do trabalho docente desenvolve-se de forma colegial e cooperativa, estando a reflexão presente. Em relação aos alunos, o papel de maior destaque é de ajuda e orientação. Existe também por parte dos professores um compromisso para com o projecto e para com os pares, concertando a sua acção.

Tal como os alunos referiram, um dos itens mais referidos pelos professores foi o respeito pela individualidade dos alunos e o facto da escola ter dispositivos eficazes de modo a dar resposta aos mesmos, que, segundo a amostra, trabalham num ambiente de colaboração. Ao contrário do que é sentido pelos alunos, os professores referem existir um controlo do trabalho produzido.

A liderança realizada na escola tem a participação da comunidade na construção do projecto e em algumas tomadas de decisão, facto que já havia sido reconhecido pelos alunos. A participação dos pais é vista como uma mais valia para a construção do projecto.

Pais

A amostra respeitante aos pais é muito importante, pois permite entender a sua relação com a escola dos filhos, quer a nível dos aspectos da logística, como do acompanhamento que é feito por eles em casa.

Talvez devido ao período de menor certeza em relação ao futuro da escola, nos dados recolhidos, é de notar que os pais ocorreram com grande afluência à escola onde participaram nas decisões da orgânica escolar sentindo-se acolhidos. Embora a comunicação com as famílias seja algo pouco referenciado, os pais dizem-se conhecedores do trabalho desenvolvido com os seus educandos. Importa também referir que embora se sintam acolhidos, os pais vêm timidamente a sua participação na escola como uma mais valia.

Quadro 33

	Categoria: Participação dos pais na escola		
	Ocorrências	Média	Desvio Padrão
Grande afluência e participação	24	6,00	2,94
Participação nas decisões da organica escolar	16	4,00	2,94
Sentem-se acolhidos	14	3,50	3,87
Movimento organizado	12	3,00	2,94
Organização de actividades	11	2,75	2,06
Articulação e acompanhamento do trabalho dos filhos	10	2,50	1,73
Conhecimento do trabalho realizado pela escola	8	2,00	1,83
Satisfação com a escola	7	1,75	2,36
Reuniões de pais	6	1,50	1,91
Comunicação escola familia	5	1,25	1,89
Vêm a sua participação como uma mais valia para a escola	5	1,25	,96
Articulação dos trabalhos com a escola	2	,50	1,00
Total de ocorrências na categoria	120		

2- DISCUSSÃO

Segundo Nóvoa (1992), as escolas são instituições que possuem um funcionamento cego, pois não se autoavaliam de modo a saber os resultados ou que práticas ajustar para concluir com êxito o plano que se propôs cumprir. Assim, e para o autor, uma avaliação ou estudo de uma escola só tem sentido se for capaz de criar novas concepções.

Nóvoa (1992), refere que ao se realizar um retrato de uma escola eficaz, terão necessariamente que estar presentes factores como a autonomia, a adesão ao projecto e empenho na aplicação do mesmo e o respeito pela identidade individual de cada ser.

Através da análise dos quadros dos resultados das entrevistas e do Projecto Educativo da Escola, pudemos constatar que muitos dos aspectos referidos e categorizados coincidentes com o Quadro 3 elaborado por Scheerens (2004), “Componentes e factores susceptíveis de melhorarem a eficácia da escola” e com o Quadro 4, “Processos das escolas eficazes”, por Marchesi e Martín, (1998).

Alunos

No que diz respeito aos alunos, verifica-se que estes se sentem activos e participativos na construção do projecto, que para Morgado (2003), é importante que exista unidade e mobilização em torno do projecto a fim de o concretizar. Este facto corresponde a uma visão de metas partilhadas e atribui à liderança da escola o enfoque participativo dos restantes membros. Os alunos reconhecem também a existência dessa liderança e respeitam-na e reconhecem-na como tal. Rego e Cunha (2003) referem que a liderança terá de envolver os participantes do projecto em torno de uma causa comum motivando-os para os objectivos a alcançar. Se os membros da escola estiverem envolvidos na liderança e na construção do projecto dessa mesma mudança, isso fará com que tais mecanismos existam e a comunidade escola se empenhe na realização e no sucesso do projecto elaborado.

De verificar também que os alunos usam a democracia no que diz respeito à tomada de decisões. Tais decisões podem estar relacionadas com a orgânica da escola ou com aspectos directamente relacionados com os próprios alunos. Este aspecto enquadra-se nos Modelos Sociais e Cooperativos onde, segundo Apple e Beane (2000), os alunos

participam de forma directa em diversos acontecimentos, criando-se o desejo do bem estar comum e da resolução do problemas tendo em conta a dignidade e o respeito individuais. Esta vivência faz com que nesta escola se aprenda a democracia, pois, segundo o mesmo autor, só vivenciando-a é que se aprende verdadeiramente a ser e a estar em democracia, tal como refere Perrenoud, (2002), onde o autor afirma que a vivência destes processos irá também criar nos alunos um saber ouvir, debater, reflectir e respeitar as diferenças. Joyce e Weil (2002), referindo Dewey (1961), realçam a importância da escola se organizar de forma democrática para que através da participação activa dos alunos nos processos democráticos crie uma consciência social e forme cidadãos activos. Esta participação democrática directa está presente no Modelo de Escola Moderna, fonte inspiradora do trabalho da Escola da Ponte no seu início.

Embora tenham existido referências a um outro indicador presente no Quadro 3 e 4, o do Profissional Destacado, o grosso da amostra revela saber as funções do professor, indo uma grande parte das respostas, no sentido da ajuda que este presta. O papel de ajuda está ligado a um dos factores de eficácia e qualidade dos professores, sendo que, o facto de estes não estarem em regime de monodocência, tal como foi descrito na análise do Projecto Educativo, fará com que a resposta e o domínio dos objectivos seja uma realidade bastante presente na escola. Para Pacheco (1998), esta alteração ao papel do professor deve-se ao fim da monodocência, acabando assim com o isolamento do professor nas suas falsas competências multidisciplinares. Ao fazer com que os professores trabalhem em equipa, vários professores no mesmo espaço, criou-se um sistema de apoio mais eficaz para este tipo de organização.

Temos a possibilidade de observar que os alunos têm consciência dos vários dispositivos que a escola tem ao seu dispor. Se os alunos os conhecem, sabem onde se encontram e quais as suas finalidades, partimos do princípio de que os usam e que estes se revelam eficazes. Um dos dispositivos mais referidos é o da “Assembleia de Escola”. Este dispositivo integra uma série de outros componentes como dar o poder aos alunos de discutir e de decidir sobre as questões da escola. Os direitos e deveres são as regras elaboradas pelos alunos. Estas regras regulam as interacções na escola. Esta assembleia funciona segundo os dois princípios: o de Freinet, onde se tratava de aspectos logísticos relacionados com os alunos; e o do Movimento da Escola Moderna, onde o Conselho de Cooperação Educativa é utilizado para promover o crescimento através da resolução de problemas, (Serralha, 1999). Apple e Beane (2000) e Perrenaud (2002), afirmam que a

escola terá de ter espaços de participação e responsabilização dos alunos, que passará pelo envolvimento destes nos processos e tomadas de decisão. Os “Direitos e Deveres”, são elaborados por todos os alunos e debatidos e aprovados pelos mesmos na Assembleia de Escola no início de cada ano lectivo. De acordo com Rego e Cunha (2003), este aspecto também envolve uma liderança com um enfoque participativo, pois, as regras não são impostas por um líder mas construídas por todos. Apple e Beane (2000), refere que essa construção das regras em conjunto fará com que estas parecerem justas aos alunos. Também para Apple e Beane (2000) e Perrenaud (2002), são estes Direitos e Deveres em conjunto com os valores do projecto, que vão pautar as decisões tomadas por todos na Assembleia de Escola e na acção dos outros dispositivos.

O facto de os alunos encararem e conhecerem os dispositivos, atribui uma eficácia aos dispositivos criados e referidos nos quadros 9,10 e 11. Como indicador de qualidade referido na grelha adaptada de Marchesi e Martín (1998), existe uma disciplina justa, pois a decisão é tomada segundo um conjunto de valores do conhecimento de todos, os conflitos e outros aspectos são resolvidos tendo por base a democracia e existe uma responsabilização directa pelas acções dos alunos. Ainda no sentido desta responsabilização de constatar que ela não está presente só nos Direitos e Deveres, mas também nas próprias responsabilidades que são atribuídas aos vários grupos. Essas responsabilidades têm como objectivo o bom funcionamento da escola e a responsabilização de todos por uma coisa comum. Assim, a escola cria grupos de responsabilidade para resolver, manter, cuidar e melhorar aspectos orgânicos da escola, ficando os alunos responsáveis por essa área.

No que respeita à análise da Eficácia do Modelo de Ensino, tendo em conta a definição dada por Joyce e Weil (1985), há que destacar à partida o alto valor da Colegialidade e Colaboração, indicando que o trabalho é realizado de forma cooperativa. Sendo este um dos principais valores do Projecto Educativo e uma das características observadas no trabalho praticado na Escola da Ponte, a diferenciação, referida por Niza (1994 e 1997) e Pacheco (1998), como sendo várias vias para se chegar a um objectivo, e a cooperação como é referida por Arends (1995), onde as pessoas trabalham em conjunto para atingirem um fim, poder-se-á afirmar que são valores implementados na cultura da escola. Tudo isto acontece num bom ambiente de trabalho e incute nos alunos um espírito de respeito, partilha e cooperação com o outro. Este foi também o valor que mais vezes foi referido pela amostra, o que indicará a

importância que este aspecto tem na vida da escola e de quem a frequenta, podendo-se afirmar que, tendo em conta o que é indicado pela amostra, esta comunidade escolar é cooperante e está sempre pronta a ajudar o outro. Arends (1995) refere que este tipo de aprendizagem cria uma preocupação com o sucesso do grupo, levando a criança a vivenciar verdadeiramente os valores da solidariedade e da cooperação. Good & Brophy (2003), focam também outro aspecto na aprendizagem cooperativa, as tutorias Trata-se de um aspecto presente na Escola da Ponte, onde os grupos são heterogéneos, e os alunos mais velhos orientam e ajudam os mais novos. Para o autor, este aspecto irá beneficiar os dois alunos, pois o mais velho irá servir de modelo ao mais novo, logo terá mais atenção às suas atitudes. O acompanhamento que este realiza ao seu tutorado é permanente e pretende-se que seja eficaz. Este dispositivo criado pela escola que tinha como finalidades desenvolver aspectos como a cidadania, a cooperação, responsabilidade e autonomia. Poder-se-á afirmar que pela amostragem, tais objectivos estão presentes e constantemente a serem aplicados pelos alunos. Este tipo de organização, onde os alunos estão permanentemente em grupo, independentemente das suas características, faz com o trabalho realizado tenha uma componente muito forte de inclusão, pois na escola todos têm a sua responsabilidade, o seu grupo e o seu trabalho. Segundo Sebba e Ainscow (1996), a inclusão é o processo através do qual a escola tenta responder a todos os alunos independentemente das suas características. Nos dados recolhidos e no Projecto Educativo de Escola, está presente a inclusão. Todos trabalham com todos, existe respeito pelas características de cada um e como refere Rodrigues (2001), a escola beneficia em ter alunos “diferentes”, com características especiais, pois a criação de escolas inclusas irá provocar obrigatoriamente a adopção de modelos de organização mais eficazes para poderem responder às solicitações.

O trabalho em parceria vai também ao encontro de outro aspecto presente e referido pelos alunos. O respeito pela individualidade e o ritmo de cada aluno, quer na aprendizagem, quer na avaliação, vão permitir, segundo o Projecto Educativo da Escola, respeitar o percurso e o trabalho de cada aluno, dando assim a oportunidade de este, segundo os seus interesses e capacidades, planear o seu percurso nas aprendizagens. Este aspecto revela respeito por cada criança, a continuidade do processo de diferenciação, bem como o tipo de trabalho que é realizado com cada um. Como refere Nóvoa (1995), este trabalho terá então um sentido para os alunos pois estará intimamente ligado com as suas vivências e, dará liberdade ao aluno de gerir o seu processo. Este tipo de trabalho tem vindo a ser reorganizado consoante os modelos em

questão, Educação Nova, o Dalton Laboratory, o plano Winnetka e o Movimento da Escola Moderna. O trabalho que assistimos na Escola da Ponte está relacionado com o Dalton Laboratory, o plano Vinetca visto que existem espaços para que os alunos possam trabalhar nos objectivos planeados, no Modelo do Movimento da Escola Moderna, visto que os alunos elaboram planos do que pretendem fazer, trabalham em ficheiros ou livros, entre outros aspectos. O modelo de organização da Escola da Ponte é assim inspirado em práticas anteriores reveladoras de qualidade, inclusão e diferenciação.

Outro aspecto revelador de qualidade é, segundo Scheerrens, (1992), Ardends (1995) e Marchesi e Martín (1998), referidos no Quadro 4, o bom uso do tempo de aprendizagem. Ardends (1995) refere, inclusive, ser o tempo o bem mais precioso para o professor. Pacheco (1998) realça o facto dos alunos gerirem o seu percurso, aprendem segundo os seus interesses e ao seu ritmo, significando que estão sempre a aprender, ficando o professor livre para a ajuda e a orientação das suas crianças, soltando-se das amarras das planificações e da preocupação se o aluno está ou não a acompanhar a turma. Também Indicadores de Qualidade são os Objectivos e Aprendizagens Intelectuais e os Objectivos Claros, sendo que, estes últimos contribuem para um bom uso do tempo de aprendizagem. Tratam-se de aprendizagens estimulantes e geradoras de conhecimento mas, também, de transparência em todo o processo. As crianças sabem o que têm de aprender, como vão ser avaliadas. Estes aspectos são, para Apple e Beane (2000), constituintes de uma escola democrática. A avaliação dos conteúdos deverá ser frequente, pois esta dará uma maior noção da situação do aluno, algo que verificamos acontecer na Escola da Ponte, onde a avaliação faz parte integrante do processo, respeita o ritmo do aluno, pois é este que decide quando quer ser avaliado. Sendo uma avaliação por objectivos, esta é mais frequente do que se juntassem alguns objectivos numa ficha de avaliação de período.

Ainda para os alunos, a escola possui um ambiente atractivo, aspecto esse que para Marchesi e Martín (1998), é importante para que a escola funcione e os seus alunos se mantenham motivados e activos na preservação da continuidade. Devido à fase em que foi realizada a recolha, alguns alunos manifestaram-se contra a falta de espaço na escola, dizendo que, se pudessem, procederiam à alteração do espaço “construindo uma escola maior que desse para todos os meninos”. Esta foi sem dúvida a categoria mais referida pelos alunos.

No Quadro 27, e de acordo com o Projecto Educativo de Escola, os alunos recebem participações do exterior e eles próprios podem intervir na comunidade. Embora não tenhamos aferido o segundo aspecto, no que diz respeito ao primeiro, os alunos revelam uma fraca consciência da participação, quer dos pais, quer da restante comunidade. Este aspecto pode derivar de dois factores. Na entrevista, esta questão não foi bem explorada ou a participação da restante comunidade já é realizada com tanta frequência que estes nem se apercebem. Cremos que é a segunda que se adequa a esta análise, pois, durante as nossas visitas, observámos vários projectos de intervenção no meio, reuniões e vinda de pais com regularidade à escola e muitas visitas e estágios de outras escolas. Estes dados serão comprovados com os inquéritos realizados aos pais e aos professores, onde a participação da comunidade é uma questão essencial do projecto, facto comprovado pelo estudo realizado por Araújo (1999).

Por fim, ao longo das entrevistas, as crianças referiram gostar da escola e a sua satisfação com a mesma. Este factor, não contemplado nos indicadores de qualidade é também ele gerador de qualidade, de um ambiente tranquilo e um resultado de tudo o que foi analisado anteriormente. Uma aluna, numa das entrevistas, referia: “Eu gosto da escola, isto aqui é como se fosse uma família, damo-nos todos bem, ajudamo-nos e também temos problemas mas, tentamos sempre resolvê-los da melhor maneira possível.”

Professores

O Quadro 29 revela-nos que o Trabalho Colegial e Cooperativo está muito presente, registando uma média de referência muito superior em relação às outras subcategorias. Sollé e Coll (2001), referem que o trabalho colegial não é um fim a alcançar, mas sim, o tipo de ensino que deverá ser praticado para que o ensino seja de qualidade. É também um dos aspectos da Escola Moderna referidos por Freinet (1996), citado neste trabalho através de Nunes (2002). Freinet referia a necessidade dos professores se organizarem e partilharem os seus saberes e as suas experiências, pois a união iria permitir uma rede de apoio que daria a possibilidade ao professor de realizar um trabalho diferente, impossível de realizar sozinho. Marchesi e Martín, (1998), indicam este aspecto como sendo um aspecto importante no papel e trabalho do professor. A capacidade deste trabalhar em equipa, de partilhar e de reflectir são aspectos a ter em conta para a

qualidade e eficácia da escola. Deste tipo de envolvimento colegial e em equipe, talvez advenha o compromisso com o projecto, categoria igualmente referida com alguma frequência. A construção, manutenção e o desenvolvimento do projecto é algo que envolve toda a equipe da escola. Este aspecto encaixa noutro indicador de qualidade (Quadro 3, Marchesi e Martín, 1998) que é o do enfoque participativo da comunidade na liderança. Mais uma vez, tal como os alunos, Apple e Beane (2000), refere ser um factor importante na construção de uma escola democrática.

Os professores definiram o seu papel como sendo um papel de ajuda e de orientação. Tal como já fora referido na análise referente aos alunos, Pacheco (1998) refere que o fim da monodocência, o facto dos professores trabalharem em conjunto os libertou das tarefas burocráticas que vinham exercendo até então, ficando com mais tempo livre para se dedicarem aos alunos.

Também nos foi dado vivenciar reuniões de equipa, onde se conversava sobre alunos que estariam a causar alguma preocupação ao colectivo de professores. O segundo aspecto é o facto dos professores serem professores de todos, sabendo então como é que está cada criança. Para Levine e Lezotte, (1990), referido por Scheerens (2004), o acompanhamento ao aluno deverá ser adaptado, tornando-se indispensáveis estas trocas de informação e conjugação de esforços para que a resposta por parte da escola seja eficaz. Existe também a tutoria com um professor directamente responsável. Poderá então concluir-se que a organização da escola para dar resposta a crianças “diferentes”, não passa pela organização mais vulgarmente conhecida, de uma sala de apoio para onde os alunos são retirados (do seu grupo) e onde passam umas horas por semana. Este factor estará relacionado com o forte sentimento de inclusão que a escola tem na sua cultura, sendo por esse motivo, cada criança encarada como “um do todo”. Sollé e Coll (1991), referem que uma escola de qualidade é aquela que se organiza de modo a dar uma resposta eficaz a todos os seus alunos, sendo assim capaz de atender à diversidade. Estando estas características presentes no trabalho docente, poder-se-á afirmar que é mais um aspecto em que o trabalho realizado na Escola da Ponte é de qualidade, gerador de inclusão e de capacidade de atender à diversidade.

O quadro 30 vai de encontro à análise do Quadro 26. Este quadro confirma que o respeito que o Projecto Educativo manifesta por cada criança, é algo de fundamental na escola. Embora o desvio padrão seja significativo, poderá dever-se à grande amplitude entre o número de vezes que foi referido; no entanto, este regista a mais alta Média de

referência do quadro. Este aspecto confirma o que Freinet, citado por Nunes (2002) e Pacheco (2001, 2004), refere: que a criança é um ser cultural, e a sua personalidade irá condicionar a sua maneira de estar, ser e aprender, sendo por isso fundamental o respeito pela sua individualidade e pelo seu ritmo.

Os professores, tal como os alunos, consideram que existem dispositivos eficazes como meio de dar respostas às necessidades da escola. Analisando as duas grelhas, poder-se-á inferir que os dispositivos usados são eficazes pois são referidos livremente. Há um conhecimento da sua existência e da sua função, logo há grandes probabilidades de serem usados no quotidiano da escola.

Outro aspecto importante enquanto indicador de qualidade é o referido no Quadro 4 adaptado de Marchesi e Martín (1998): “Seguimento e controlo do trabalho que é produzido pelos alunos”. Ao contrário dos alunos que não revelaram sentir esse controlo, os professores têm-no mais presente, confirmando assim Freinet (1996), quando este se referia a modelos orientados para o aluno e para o trabalho diferenciado, como sendo possuidores de uma organização bastante eficaz e de uma capacidade de seguir o trabalho do aluno para que este não se perca no seu percurso. No entanto, este seguimento contrasta com a baixa referência ao “Respeito pela individualidade e ritmo de cada aluno na avaliação”. Tendo os alunos consciência de que só são avaliados quando se sentem preparados, tal revela da parte dos professores um grande sentido de acompanhamento dos alunos, aspecto essencial para a qualidade do trabalho de uma escola, tal como referem Sammons, Hilliman e Mortimore, (1995), citados por Scheerens (2004). Este aspecto poderá estar assim na origem de uma visão de avaliação como sendo um factor integrado no processo. Esta é mais um elemento de acompanhamento do trabalho do aluno, e a referência a avaliação como teste, está remetida para um segundo plano.

A “Responsabilização dos alunos” assume também um papel de destaque: são responsabilizados, motivados e cria-se uma ligação com as decisões tomadas, aspecto esse que foi referido por Apple e Beane (2000) e Perrenaud (2002). Este aspecto está, no caso dos alunos, e provavelmente no caso dos professores, ligado ao “Enfoque Participativo” referido no Quadro 4, adaptado de Marchesi e Martín (1998), e abordado por Rego e Cunha (2003), ao referirem que os alunos são envolvidos na criação, elaboração, decisão, com consequência na participação nas decisões e tarefas da escola. Este item nos professores poderá ter também outra vertente que é a responsabilização dos alunos pelo seu percurso, aspecto também referido no Projecto Educativo da Escola.

Esta responsabilização do aluno e o respeito pela individualidade e a orientação dos alunos no seu percurso dará origem a aprendizagens e objectivos não contemplados no Currículo Nacional do Ensino Básico, 1º Ciclo, como sendo o caso do viver em democracia, sendo um membro activo da sociedade. Este aspecto está também ligado a aprendizagens relacionadas com a cidadania, cooperação, solidariedade. Trata-se de aprendizagens muito fortes e marcadas na cultura e no dia-a-dia da escola. O estímulo para aprendizagens diferentes, mas que em tudo estão relacionadas com os contextos dos alunos, irá fazer com que o aluno se motive e se empenhe no seu trabalho e na exploração e aquisição de novos saberes, tal como Freinet (1996) e Niza (1997) referem.

Outro factor de destaque é a visão que os professores têm da “Colegialidade e cooperação entre alunos”. Comparativamente com os itens já abordados, este encontra-se mediamente referido, não deixando de ser considerado importante para professores que, trabalham no mesmo modelo. No entanto, a explicação poderá ser o facto de estar definido que seja assim que o trabalho se processa, sendo por isso atribuído ênfase a outros processos que advêm deste trabalho, como a democracia, a responsabilidade. Poderá também suceder que pelo facto de se respeitar a individualidade e o percurso de cada um, os professores observem que num primeiro momento a criança trabalha só, apoiada pelo seu grupo num momento de dúvida e num terceiro momento, quando o grupo não consegue ajudar, o aluno pede ajuda ao professor.

Com valores muito próximos encontram-se as subcategorias: “Organização eficaz” e o “Bom uso do tempo de aprendizagem”; levando assim a crer que todo este dispositivo montado, rigorosamente organizado para que o aluno não se perca no seu percurso, característica deste tipo de modelos de organização, tal como refere Freinet (1996). A boa organização irá contribuir para um melhor uso do tempo de aprendizagem, indicador de qualidade referido no Quadro 4, adaptado de Marchesi e Martín (1998) e também por Arends (1995).

De realçar também que, tal como nos alunos, os professores à data da recolha revelavam a sua insatisfação com o espaço existente na escola.

Por último, existem subcategorias cuja importância não foi tão manifestada como as outras. Entre elas encontra-se o “Uso da negociação”, o que poderá transmitir uma ideia de imposição por parte da escola em relação às regras e projectos. O que se verificou na observação e contacto é um uso livre do espaço e dos percursos, segundo as regras criadas e debatidas por todos, onde a negociação é usada como ajuda na resolução de

algum problema, sendo que, esta poderá estar implícita no uso da democracia tão fortemente invocado pelas crianças e adultos.

O facto das aprendizagens estarem relacionadas com os gostos e o percurso elaborado pela criança e no entanto, a “Interdisciplinaridade” não estar muito presente no discurso dos professores. Mais uma vez, poder-se-á dever ao modo padrão de como é analisada essa valência, pois, os alunos na realização dos seus projectos, trabalham todas as áreas.

De registar que, apesar de nas várias visitas à escola se sentir alguma instabilidade, facto devido à chegada de alunos de outras escolas, os professores não atribuíram grande importância a esse aspecto, tal dever-se-á à cultura de inclusão e de solidariedade que existe na escola, expressa nas respostas às entrevistas e no Projecto Educativo de Escola. A inclusão desses alunos, era uma realidade conseguida.

Também livremente, os professores referiram que os alunos estão “felizes” por estarem naquela escola.

Na análise à “Liderança escolar”, de referir a Participação da comunidade na construção do projecto”. Este aspecto, já presente e referido por várias vezes no decorrer desta análise confirma o forte contributo de todos na construção do projecto, valorizando-se a participação e mobilizando-se o todo para o cumprimento de um projecto representativo da escola. Esta participação, embora menos referida, mas também já anteriormente citada, estende-se também à elaboração das regras, fazendo com que o seu cumprimento e a sua ligação com as mesmas seja do interior para o exterior e não o contrário.

O Enfoque nos aspectos positivos”, é um indicador de qualidade presente no Quadro 4, adaptado de Marchesi e Martín (1998). O realçar dos aspectos positivos irá contribuir para a criação de um bom ambiente de escola, irá reforçar a auto estima e valorizar as crianças e o seu trabalho, criando-se um clima de motivação e de sucesso.

Tal como nos alunos, o uso da democracia também está presente no trabalho dos professores onde, nas entrevistas, foi sempre referido que em primeiro lugar é tentado um consenso, votando-se em última instância as decisões previamente debatidas.

Podemos também concluir através das respostas da amostra que, tal como está referido no Projecto Educativo, a escola abriu as suas portas à comunidade e aos pais, tendo os professores uma visão positiva da sua participação e envolvimento nas

questões escolares. Este dado vem contrastar com a baixa consciência mostrada pelos alunos no que diz respeito à participação dos pais na escola. Este factor, conta no entanto com uma boa média de referência, embora o desvio padrão seja elevado, mas devendo-se esse facto à quantidade da amostra e à amplitude das ocorrências nas diferentes entrevistas. É também este aspecto um indicador de qualidade, referido no Quadro 4, adaptado de Marchesi e Martín (1998), onde vem pôr fim ao que Candeias (1995) refere como ensino “livresco” e fechado nos muros da própria escola.

Pais

O primeiro indicador da acção dos pais é que esta é feita com um grau de elevada participação, facto importante segundo Levine e Lezotte, (1995), Cotton, (1990), referidos por Scheerens (2004) e Nóvoa, (1992). Este aspecto revela interesse e que a escola realmente está aberta à participação dos pais.

Outro aspecto que vem confirmar a participação é o facto de os pais terem consciência e vivência de que participam nas tomadas de decisão da orgânica escolar, deixando os aspectos pedagógicos para os professores. Toda esta participação é realizada, segundo os pais, num ambiente de “acolhimento”. Estas três subcategorias revelam que uma das intenções da escola que é a implicação dos pais, é conseguida e correspondida pela parte dos pais. Este processo está referido no Quadro 4, adaptado de Marchesi e Martín 1998, sendo por isso mais um indicador de qualidade que surge da articulação de outros factores. Na análise deste quadro, a amostra revela-nos que se trata de um movimento organizado, que intervem e organiza actividades. Segundo o que nos foi explicado e o que pudemos observar, há uma reunião mensal, em que pais e professores se reúnem para resolver questões da escola.

O seguimento do trabalho realizado pelos filhos e o do trabalho que é realizado pela escola, contrastam com a articulação desses mesmos trabalhos e com a comunicação da escola com a família. A causa poderá ser o que já foi referido nesta análise, que é o facto dos pais remeterem as questões pedagógicas dos seus filhos para a escola tentando não se intrometer muito neste aspecto.

Contrastando também com uma primeira análise onde se destaca a participação dos pais, é de referir que estes mostraram dar pouca importância à sua participação como sendo uma “mais valia”. Estes vêem a sua participação como sendo necessário, ou como referia um dos pais entrevistados: “É preciso...”.

Os pais também referiram a sua satisfação com a escola, aspecto importante para a boa relação escola família e para a motivação dos seus filhos em casa para o desempenho na escola.

3- CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

Qualidade é um termo cada vez mais utilizado nos dias de hoje. A qualidade em educação tem vindo ao longo dos tempos a ganhar uma maior importância e também alterações na sua interpretação. Evoluiu-se de um olhar somente para os resultados, para um entendimento do processo até se chegar aos resultados. A qualidade numa escola deve ser entendida como um conjunto de factores que interligados e em relação permanente, dão origem a uma escola de sucesso a nível de saberes curriculares, sociais e pessoais.

Outro aspecto que nos preocupou aquando da realização deste trabalho foi, o não observar apenas os aspectos factuais, instrumentais ou de organização. Reviu-se literatura directamente relacionada com os indicadores de qualidade e de práticas pedagógicas que influenciaram o ensino positivamente, gerando práticas de qualidade. Este factor permitiu gerar um enquadramento teórico relacionado com os indicadores de qualidade e práticas onde estes estão presentes.

Não sendo este um estudo comparativo, tornou-se ainda mais pertinente o apuramento das questões relevantes, que por si só, transmitiriam uma imagem sólida da qualidade existente na escola.

Na deslocação ao local do estudo, a realidade encontrada não era das melhores. Um espaço pequeno, um projecto mantido com grande empenho por todos devido aos acontecimentos externos e a algumas tensões com a entrada de um grande grupo de alunos externos ao projecto e que foram redireccionados de outras escolas por motivos disciplinares.

O primeiro facto que há a realçar é que as práticas da Escola da Ponte não são descontextualizadas, estas têm inspiração em literatura e outros modelos de ensino que já deram mostras das suas mais valias para a educação.

De constatar que algumas das conclusões a que chegamos são idênticas às do relatório de avaliação requerido pelo Ministério da Educação. Não obstante ser

realizado no mesmo ano, embora em alturas e com tempos de estudo diferentes, será então um reconfirmar e um olhar mais profundo sobre a qualidade da Escola da Ponte.

No seguimento do estudo podemos constatar o forte empenhamento e ligação ao projecto. A comunidade escolar sentia aquele projecto como sendo algo seu, razão que estará intimamente ligada ao facto de todos contribuírem para a construção e manutenção do projecto. Daí também advém a verdade e o pouco, ou nenhum desfasamento entre a escrita e a acção. O que vem descrito no Projecto Educativo está presente nas palavras e nas acções dos seus executantes.

É notória a vontade, o empenho, a alegria e satisfação com que alunos e professores vêm à escola, estão na escola e trabalham na escola. A cumplicidade, a ajuda, o carinho são uma constante. Companheiros de viagem, professores e alunos trocam saberes, sendo que, cada qual sabe o seu papel e as suas funções. Na Escola da Ponte não existe o medo da partilha da responsabilidade e do poder. As Assembleias de Escola, que os alunos que gerem e de onde saem decisões orientadoras da acção do dia a dia da escola, a construção dos Direitos e Deveres, as Responsabilidades que mantêm a escola a funcionar, revelam um forte sentido de partilha do poder, de responsabilização na construção do projecto, de cidadania, tudo aspectos reveladores de uma forte presença da qualidade e também de vivência e ligação à escola. De facto, a criança sente-se ouvida, sente-se importante, respeitam a sua opinião, o professor sente-se acolhido, ajudado, incluído. Crianças e professores vão à escola com alegria e satisfação e empenhamento porque gostam, porque sabem que o que está a ser construído diariamente tem a sua participação activa, tem um pouco de cada um.

Outro factor indicador de grande qualidade, gerador de aprendizagens com significado e respeitadores de cada criança é o facto de estes serem livres, “livres mas com responsabilidade”, como referem as crianças. Estas são livres de elaborar o seu percurso, em autonomia e em cooperação com o outro. Podem aprender consoante os seus interesses e os projectos revelam isso mesmo: dar espaço à criança para responder aos seus porquês, para pesquisar e descobrir as respostas às suas questões. O trabalho diferenciado é uma constante da escola, dando resposta à diversidade de alunos existentes, incluindo-os numa estrutura solidária e de aquisição de saberes estruturados num modelo de cooperação. Tudo isto é realizado numa perspectiva de inclusão onde o suporte é o grupo, que se apoia, trabalha em conjunto e em que existe cooperação em todos os momentos do percurso. Para além do apoio do grupo, as crianças podem contar

sempre com o apoio do professor, que segue atentamente, mas sem castrar, o percurso de cada criança. Esta questão não é pacífica, pois, Portugal, em conjunto com a Alemanha, é um dos países da União Europeia onde o período de monodocência é menor, quando há autores que defendem que nesta fase da vida escolar, é importante a criação dum laço estável com um professor, que deverá acompanhar o aluno nos quatro anos que duram o ciclo. É uma questão em nada pacífica. Na escola não foi sentido nenhum mau estar por parte das crianças com este tipo de trabalho. Existe também o professor tutor, que acompanha de perto os seus tutorados. No entanto, poderá este tipo de organização causar na criança alguma insegurança a principio do seu percurso, pois poder-se-á sentir só, ou que o apoio do grupo não é suficiente para a orientar nas aprendizagens. Foi algo que não foi aprofundado neste estudo, mas será um tema a desenvolver num próximo.

Será de referir que um modelo de organização como o que é vivido na Escola da Ponte é dispendioso, tendo em conta o nosso país, pois o elevado rácio professor /aluno fará com que seja extremamente difícil a aplicação deste tipo de organização em qualquer outra escola.

Também os professores trabalham em cooperação. Todos os alunos são alunos de todos os professores. Os professores tutores, embora responsáveis mais directos por alguns alunos, partilham as suas preocupações com os restantes professores. Em conjunto elaboram estratégias, planos de trabalho, discutem sobre aspectos do projecto, aspectos da escola. Pretende-se que as decisões sejam consensuais, caso isso não aconteça, vota-se. Mas todo este trabalho de equipa tem como finalidades a construção e manutenção do projecto, o acompanhar da forma mais completa os alunos de modo a lhes poder dar a resposta mais eficaz possível e uma constante partilha de saberes. Este último aspecto é de extrema importância pois revela que a formação pessoal e profissional é uma constante no grupo de professores onde a união e a satisfação com que desenvolvem o seu trabalho estão bem patentes. Este arrojado projecto põe fim a uma docência isolada e sem sentido e tem um resultado ainda maior: a construção de um projecto e de uma equipa trabalhadora e preocupada com bem estar de todas as crianças, empenhando-se para que cada uma delas seja uma criança e um aluno feliz e de sucesso.

No respeitante à organização, poder-se-á afirmar que estamos perante um modelo de trabalho, (modelo é a disposição de um conjunto de técnicas que tem em conta a obtenção do sucesso dos alunos). Será este o indicador mais abrangente de todo o trabalho. A combinação de todos os factores explicitados no trabalho, a organização e disposição dos processos, dão origem a uma estratégia de organização de trabalho de qualidade, eficácia, inclusão e diferenciação. Assim, pode-se afirmar que estamos perante um modelo de trabalho de qualidade. Este modelo tem como estrutura um projecto bem elaborado e bem aplicado, um projecto que envolve todos os intervenientes na sua construção, garantindo assim a sua aplicação prática. O projecto revela valores fortes como a solidariedade, a autonomia, a inclusão, o respeito por cada um na convivência em grupo e na aprendizagem, revela também eficácia no modo como as crianças constroem o seu percurso, com significado, interligando e relacionando as suas aprendizagens, avaliando-se quando se sentem capazes e participando nas outras tarefas que a escola oferece, praticando também os saberes do currículo. O trabalho diferenciado, bem como a sua avaliação, permitem que as crianças /alunos se sintam respeitados, motivados e com sucesso no seu percurso escolar, motivando-os para a busca de um saber assente na pesquisa e no interesse e não num saber directivo e “livresco” de que muitas escolas são acusadas.

A relação com os pais é sentida e encarada como um importante contributo para a manutenção da continuidade do projecto. Empenhados e participativos, os pais participam nas reuniões, interessam-se pela educação dos seus filhos. Existe uma forte comunicação escola família, abrindo-se as portas da escola à comunidade envolvente, nomeadamente aos pais, de modo a que todos possam contribuir para a construção e manutenção do projecto. Tudo isto é realizado com uma enorme consciência do papel de cada um e com um enorme prazer na convivência entre todos.

Poder-se-á concluir que a Escola da Ponte e o seu projecto “Fazer a Ponte” são de qualidade, sendo por isso importante dotá-la de condições logísticas, mais concretamente, um espaço maior, onde todos possam circular, onde possa existir um ginásio, um laboratório, uma sala de professores ou uma sala de alunos. Reconhecendo porém que, o dimensionamento actual de espaço contribuiu para uma maior união entre todos, comunicação e empenho na manutenção do projecto mas tudo isto também será possível na escola nova que está prevista. O número elevado de crianças será pouco

adequado para o tipo de organização pensada inicialmente devendo-se reestruturar a organização do modo de funcionar da escola. O número máximo para uma organização do trabalho deste tipo rondará os cem alunos, pois mais do que isso poder-se-á estar a por em risco a génese do projecto. Outro aspecto importante será a estabilização do corpo docente, bem como a contratação de professores empenhados e que realmente se identifiquem com o projecto de modo a que este possa fluir mais naturalmente. A formação dada durante um ano a um professor que no próximo ano não esteja na escola, pode ser sentida como trabalho inglório, embora, esse professor onde quer que vá, levará sempre um pouco do que viveu na Escola da Ponte. Seria importante a presença de um psicólogo bem como de outros especialistas na área da saúde mental, para que possam acompanhar, com os professores, o percurso dos alunos.

A última recomendação, é a de dar voz a um sonho da Ponte: a criação de uma escola com esta organização onde futuros professores pudessem estar, aprender e trabalhar de modo a que no futuro surgissem novas Pontes. Não se quer que a Ponte seja copiada para outras escolas, nem é esse o objectivo deste trabalho. O mais importante de tudo é divulgar os indicadores de qualidade, um modelo possível da sua combinação que se revelou eficaz de modo a que sirva de fonte inspiradora para que novas práticas, novos projectos, também eles de qualidade, inclusão, diferenciação, democracia e de respeito para com as crianças, possam vir a acontecer um pouco por toda a parte. A intenção é a de contribuir para uma educação cada vez mais geradora de valores como a cidadania, a cooperação, solidariedade e a existência de uma qualidade sólida que será visível numa futura sociedade que está a ser construída hoje.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Aberu, I. at all, (1990), Ideias e Histórias: Contributos para uma Educação Participada, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Alves, R. (2001), A Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir, Porto: Edições Asa

Alves, R. (2002), Histórias maravilhosas de quem gosta de ensinar, Porto: Edições Asa

Apple, M., & Beane, J., (2000), Escolas Democráticas, Porto: Porto Editora

Araújo, D. (1999), Encontro Entre Margens, um olhar sobre uma escola na sua relação com a comunidade, (Dissertação de Mestrado). Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação

Arends, R. (1995), Aprender A Ensinar, Lisboa: McGRAW-HILL.

Bachelard, G. (1971). La Poétique de la Rêverie, Paris: P.U.F.

Barbier, J. (1996). Elaboração de Projectos de Acção e Planificação, Porto: Porto Editora

Barros, J. (1995), Cadernos de Organização e Gestão Escolar; nº 1, Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola, Ministério da Educação: Instituto de Inovação Educacional; Lisboa

Barroso, J. (1995), Os Liceus. Organização pedagógica e administrativa, (1836-1960), Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian e Junta Nacional de Investigação Científica

Barroso, J. (2003), Factores Organizacionais da Exclusão Escolar A Inclusão Exclusiva. in Perspectivas Sobre a Inclusão, Da Educação à Sociedade. (25, 36); Porto; Porto Editora

Belle, J., (1997), Como realizar um projecto de investigação, Lisboa: Gradiva

Benavente, A. & Correia, A. (1980). Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária, Lisboa: IED

Benavente, A. (1984). Escola Primária Portuguesa: Quatro Histórias de Liberdade, Lisboa: Livros Horizonte

Bolívar, A. (2003). Como melhorar as Escolas, Porto: Edições Asa.

Boudon, R. (1979). La logique du social, Paris: Hachette.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994), Investigação qualitativa em Educação, Uma introdução à teoria e aos métodos, Porto: Porto Editora

Branco, M. (2000). Vida, pensamentos e obra de João dos Santos. Lisboa: Livros Horizonte

Canário, R. (1992). Inovação e Projecto Educativo de Escola, Lisboa: Educa

Clemeront G. e Maurice T., (1996), La Pédagogie, Paris : Gaëtan Mourin Éditeur

Correia, L., (1999), Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares, Porto: Porto Editora.

Courtois, B. (1989). L'Apprentissage Expérientel, Éducation Permanente, nº 100/101, pp.7-12.

Delors, J. (1996), Educação: um tesouro a descobrir (J.C. Eufásio, trad.), Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, Porto: Edições ASA.

Dgeb (1981). Textos de Apoio aos Professores em Escola de Área-Aberta, nº2. Lisboa: DSPRI/ME.

Díaz, S. A. (2003). Avaliação da Qualidade das Escolas, Porto: Edições Asa.

Ducros, P. (1988). Quelques orientations stratégiques pour la formation des enseignants, *Éducation Permanente*, 96, pp 37-48.

Ferreira, M., (2004), Um roteiro da Educação Nova em Portugal: Escolas Novas e práticas pedagógicas inovadoras (1882-1935), Lisboa: Livros Horizonte

Freinet, C., (1996), As técnicas Freinet da Escola Moderna, Lisboa: Editorial Estampa

Freire, P. (1971). Educação como Prática de Liberdade, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gage & Berliner (1975). Educational Psycholog, Chicago: Rand Mc Nally College Publishing C°

Galton, M. & Moon, B. (1986). Cambiar la Escuela, Cambiar el Curriculum, Barcelona: M. Roca

Gimeno, J. & Perez, A. (1985). La Enseñanza: su Teoria e su Pratica, Madrid: Akal

Gleitman, H. (2002) Psicologia, (5ª Ed.), Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian

Gómez A. (1992). O pensamento prático do professor, In Os Professores e a sua Formação. Lisboa: D. Quixote

Good, T., & Brophy J. (2003). Looking in Classrooms, 9ª edição: United States of America: Ninth Edition

- Grácio, R. et al (1984). Correntes Actuais da Pedagogia, Lisboa: L. Horizonte
- Hegarty, S. (2001), Educação, Diferença: O Apoio Centrado na Escola in *Novas Oportunidades e Novos Desafios*, (80-89). Porto, Porto Editora.
- Johnson, D. & Johnson, R. (1991). Cooperative learning and school development, Mineapolis: U.M.
- Joyce, B., Weil, M. (1985), Modelos de Enseñanza, Madrid: Prentice-hall Inc Ediciones Anaya, SºA, Madrid
- Joyce, B., Weil, M. (2002), Modelos de Enseñanza, Barcelona: Gedisa Editorial
- Lapassade, G. (1974). Groupes, Organisations, Institutions, Paris: Gauthiers-Villars
- Lima, C. (1998), A escola como Organização e a Participação na Organização Escolar, Um Estudo da Escola Secundária em Portugal (1974-1988), Instituto de Educação e Psicologia, Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Braga: Universidade do Minho
- Macedo, B., (1995), A Construção do Projecto Educativo de Escola, Lisboa: Instituto de Inovação Educacional
- Maisonneuve, J. (1973). La Dynamique des Groupes, Paris: P.U.F.
- Maffesoli, M. (1988). Le temps des Tribus, Paris: Meridiens Klincksieck
- Marchesi, A., & Martín, H. (1998), Calidad dela enseñanza em tiempos de cambio, Madrid: Alianza Editorial
- Marchesi, A. (2001), A prática das escolas inclusivas, in *Educação e diferença*, (93-108). Porto: Porto Editora

Marques, R. (1985), Modelos de Ensino para a Escola Básica, Livros Horizonte; Lisboa

Marques, R. (1999), A Escola e os Pais Como participar?, Texto Editora: Lisboa

Matta, I., (2001), Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem, Lisboa: Universidade Aberta

Matos, F., Canário, R. & Trindade, R. (2004), Escola da Ponte, Defender a escola pública, Portugal: Profedições

Miranda, B. (2001), Discursos; Perspectivas em Educação, A diversidade Cultural e a Adequação Curricular, Universidade Aberta: Lisboa.

Morgado, J. (1999), A relação pedagógica. Diferenciação e inclusão, Lisboa: Editorial Presença.

Morgado, J. (2003), Qualidade, Inclusão e Diferenciação, Lisboa: ISPA

Niza, S. (1996), O modelo curricular de educação pré-escolar da Escola Moderna Portuguesa, in Modelos curriculares para a Educação de Infância, (137-159). Porto: Porto Editora

Niza, S., (1996), Necessidades Educativas de Educação: Da Exclusão à Inclusão na Escola Comum – Revista Inovação, volume 9, nº 1 e 2, 139-149, (1996): Lisboa

Niza, S., (1997), Formação Cooperada: Ensaio de Auto-Avaliação dos Efeitos da Formação no Projecto Amadora, Lisboa: Educa- Formação

Niza, S., (2003), Editorial – Escola Moderna, (p. 3,4), nº 17- 5ª série – 2003, Lisboa

Niza, S. (2004), Acção de Diferenciação Pedagógica na Gestão do Currículo, in Conselho Nacional da Educação, (281-290). Educação e direitos humanos. Lisboa: CNE – Ministério da Educação

Niza, S. (2005), A Escola e o Poder Discriminatório da Escrita, in Fundação Calouste Gulbenkian, (ed), A Língua Portuguesa: Presente e Futuro, (107-127). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação e Bolsas

Nóvoa, A., (1992), As organizações Escolares em Análise, Publicações Dom Quixote, Lisboa.

Nóvoa, A. (1995). Ensaio sobre a Educação Nova in Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Vieira de Lemos (1923-1941), (13-42). Lisboa: Educa

Norman, A., & Richard, C. S. (1993), Psicología Educacional. Uma abordagem Desenvolvimentista, Amadora: McGraw-Hill

Nunes, A., (2002), Freinet actualidade pedagógica de uma obra, Porto: Edições ASA

Onofre, P. (2004). A criança... e a sua Psicomotricidade..., Lisboa: Trilhos Editora.

Pacheco, J. (1993), Memória e Projecto, Correio Pedagógico nº 74, Abril, pp.8-9.

Pacheco, J. et al (1993), Avaliar a Avaliação, Porto: Edições ASA

Pacheco, J. (1998), As Escolas do Ensino Básico como Espaços de Formação Pessoal e Social: Uma escola de “área-aberta”, (161-176), Porto: Porto Editora

Pacheco, M. F. et al. (2000), Relatório de Avaliação, Porto, Faculdade Psicologia e Ciências da Educação: Universidade do Porto

Pacheco, et al. (2001). Fazer a Ponte, 25 anos de Projecto e de Projectos, Avaliação do Projecto Educativo de Escola da Escola da Ponte

Pacheco, J. et al (2001), Quando for grande quero ir à Primavera e outras histórias, Maia: Profedições

Pacheco, J. (2004), Cartas a Alice, Edições Asa: Porto

Perrenoud, P. (1997), Construir as competências desde a escola, Brasil: Artemed

Perrenoud, P. (2002), A escola e a aprendizagem da democracia, Porto: Edições Asa

Praia, F. J. (2002). Qualidade e avaliação da Educação, Lisboa: Conselho Nacional de Educação

Raposo, N. et al, (2003), Relatório da comissão de avaliação externa do projecto Fazer a Ponte, Coimbra: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação de Coimbra

Rego, A. e Cunha, M. (2003), A êssencia da Liderança, Mudança, Resultados e integridade, Lisboa: Rh editora

Rodrigues, D. (2001), Educação e Diferença, Valores e Práticas para Uma Educação Inclusiva in A Educação e a Diferença, (13-35), Porto: Porto Editora.

Rodrigues, D. (2003), Perspectivas Sobe a Inclusão, Da educação à Sociedade in Educação Inclusiva, As Boas Notícias e as Más Notícias, (89-102), Porto: Porto Editora.

Rogers, C. (1970), Tornar-se Pessoa, Lisboa: Moraes Editores

Rogers, C.(1986). Grupos de Encontro, Lisboa: Moraes Editores.

Roldão, M. (2003), Diferenciação curricular e inclusão in Perspectivas sobre a inclusão, Da educação à sociedade, (151-166). Porto: Porto Editora.

Santiago, R. A. (1996), A escola representada pelos alunos, pais e professores, Universidade de Aveiro

Santos, J. (1991), Ensaio sobre a Educação II: O Falar das letras, Lisboa: Edição Livros Horizonte

Sarmiento, M. (2004), Reinvenção do ofício de aluno, in Escola da Ponte – Defender a Escola Pública, (69-80). Profedições

Sebba, J. e Ainscow, M. (1996), International developments in inclusive education: Mapping the issues, Cambridge Journal of Education, 26 (1), 5-18.

Scheerens, J. (2004), Melhorar a eficácia das escolas, Porto: Asa

Sprinthall, N. e Sprinthall, R. (1993), Psicologia Educacional, Lisboa, McGRAW-HILL

Sollé I., Coll.,C., (2001). Os professores e a concepção construtivista in O construtivismo e a Sala de Aula; (p. 8-27), Porto: Asa.

Trianes, V., (2004), O Stress na Infância, Prevenção e Tratamento, Porto: Edições Asa

Tyack, D.; Tobin, W., (1994), The Grammar of Schooling: why has been so hard to change?, In American Educational Research Association, nº 31(3), p. 453-479

Trindade, R.. (1998), As Escolas do Ensino Básico como Espaços de Formação Pessoal e Social, Questões e Perspectivas, Porto: Porto Editora

Toffler, A. (1972) O choque do Futuro, Lisboa, Livros do Brasil

Tuckman, B., (2002), Manual de investigação em educação (2º edição), Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Vallgarda, H. & Norbeck, J. (1986). Para Uma Pedagogia Participativa, Braga: Universidade do Minho

Venâncio, I. & Otero, A. (2003), Eficácia e Qualidade na Escola, Porto: Edições Asa

Warwick, C. (2001), O Apoio às Escolas Inclusivas. in Educação e Diferença, Valores e Práticas para uma Educação Inclusiva. (109, 122); Porto; Porto Editora

Zabalza, M.A. (1997), Planificação e Desenvolvimento Curricular na escola (3ªed.), Asa, Rio Tinto

Outros documentos consultados

Carta para a Inclusão, Inclusion International, Novembro de 1995

Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção, Adoptada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca, Espanha, 7-10 de Junho de 1994 – UNESCO e Ministério da Educação e Ciência de Espanha

Conhecer e desenvolver dispositivos de diferenciação à volta das competências, Artigo de Philippe Perrenoud, L’Educateur Magazine, Novembro de 1997, traduzido por Luís Vasco

Relatório Warnock, 1978, Londres

ANEXOS

Anexo A

Guião de entrevista aos professores

Fale-me um pouco da sua escola.

Como é ser professor na Escola da Ponte?

Como era ser professor nas outras escolas?

Como é que se processa o trabalho de docente?

Qual a rede de apoio que vos apoia e como funciona?

As reuniões de equipa, e de grupo, para que servem, com que frequência decorrem?

A opinião de todos é ou não importante? Porquê?

E se alguém não partilha da opinião geral, o que acontece?

Como é a relação entre os professores da Escola da Ponte?

Como se processa esse envolvimento em grupo?

Têm tido casos onde o envolvimento em grupo não se realize?

Como é que se trabalha em grupo?

E se alguém se recusar a trabalhar em grupo ou, prejudique o funcionamento do grupo, o que acontece?

Como se processa o vosso poder de decisão?

E quando alguém não está de acordo?

Se pudesse mudar algo enquanto professor, o que mudaria?

Como é que se realiza a avaliação, a inovação e o acompanhamento dos vários projectos a decorrer na escola?

O que é ser professor tutor?

Como são seguidos os alunos na Escola da Ponte?

Que processos são utilizados na Escola da Ponte para formar cidadãos activos o mundo?

Na sua opinião, dos que destacou, quais são os que considera mais relevantes?

E porquê?

A Escola da Ponte tem uma metodologia diferente das outras escolas. Como funciona esta metodologia?

Como é que a metodologia aqui aplicada se enquadra na afirmação anterior e como é que isso se processa?

Como é que isto se processa na Escola da Ponte?

Como é que é possível ter em conta a individualidade de tantos alunos e de respeitar os seus ritmos se são tantos?

E se um aluno por algum motivo não se conseguir enquadrar, o que acontece, quais os mecanismos que a escola dispõem para resolver esse problema de enquadramento?

Como é que os alunos aprendem na Escola da Ponte?

De que maneira são praticados todos estes aprenderes na Escola da Ponte?

Em que medida é que este método de aprender contribui para uma melhor construção do saber por parte do aluno?

O que é os direitos e deveres, as responsabilidades?

E são úteis? Porquê?

Têm tido casos de alunos que não se tenham enquadrado bem neste método de aprender?

Como é que lidam com os casos?

Como é que este pode mostrar o seu trabalho?

Como é que é feito o reforço?

Como é que o aluno é avaliado?

Assembleia de escola

Para que serve, e como funciona?

Quando não existe um consenso quais os mecanismos que esta possui para que se chegue a uma conclusão?

Como se processa a participação dos pais na Escola da Ponte?

Na sua opinião, esta escola é uma escola de qualidade? E porquê? Quais são os factores que estão ligados ou que contribuem para que essa qualidade exista?

Guião de entrevista para os alunos

Fale-me um pouco da sua escola.

Como é ser aluno na Escola da Ponte?

Como é que vocês trabalham?

Qual a rede de apoio que vos apoia e como funciona?

Como é a relação entre os colegas da Escola?

Como se processa o vosso poder de decisão?

E quando alguém não está de acordo?

Como é que se realiza a avaliação, a inovação e o acompanhamento dos teus projectos?

Qual é o papel do professor tutor?

Como é que são formados os grupos?

O que pensas do trabalho em grupo?

Como é que se trabalha em grupo?

E se alguém se recusar a trabalhar em grupo ou, prejudique o funcionamento do grupo, o que acontece?

A opinião de todos é ou não importante? Porquê?

E se alguém não partilha da opinião geral, o que acontece?

De que maneira é que a Escola faz com que aprendas e desenvolvas as tuas capacidades?

Sentes-te respeitado?

E se um colega teu por algum motivo não se conseguir adaptar, o que acontece, quais os mecanismos que a escola dispõem para resolver esse problema de enquadramento?

Como é que a escola forma os cidadãos do mundo?

Na tua opinião, dos que destacas-te, quais são os que consideras mais relevantes?

E porquê?

Como é que aprendes na Escola da Ponte?

De que maneira são praticados todos estes aprenderes?

Em que medida é que este método de aprender contribui para uma melhor construção do saber?

O que é os direitos e deveres, as responsabilidades?

E são úteis? Porquê?

Sabes de casos de alunos que não se tenham adaptado bem neste método de aprender?

Como é que lidam com os casos?

Como é que podes mostrar o teu trabalho?

Como é que é feito o reforço?

Como é que és avaliado?

Assembleia de escola

Para que serve, e como funciona?

Quando não existe um consenso quais os mecanismos que esta possui para que se chegue a uma conclusão?

Na Tua opinião, esta escola é uma escola de qualidade? E porquê? Quais são as coisas que estão ligados ou que contribuem para que essa qualidade exista?

Guião de entrevista ao Presidente da Comissão
Instaladora

Fale-me um pouco da escola e da sua função na mesma?

Como se processa a liderança da Escola da Ponte?

Como se partilha a liderança com os restantes órgãos de decisão?

tomada de decisão?

A opinião de todos é ou não importante? Porquê?

Quando existem opiniões divergentes, o que se faz para se encontrar um consenso?

Quais são os meios utilizados pela escola para responder de forma útil e atempada aos desafios quotidianos?

Como é que se realiza a avaliação, a inovação ou o acompanhamento dos vários projectos a decorrer na escola?

Como é visto o professor da Escola da Ponte?

Como é que é respeitado o princípio da individualidade num local onde o trabalho em grupo é uma constante?

Quando algum professor se recusa, ou funciona mal em grupo, o que acontece?

Qual é a rede de apoio com que o professor pode contar?

Como é visto o aluno na Escola da Ponte?

Como é que é respeitado o princípio da individualidade?

Quais os mecanismos existentes onde o aluno pode recorrer em caso de dificuldade?

Qual a rede de apoio que existe para o aluno?

Quais os mecanismos existentes onde o aluno pode exercer o seu poder de decisão?

Como é que os alunos aprendem na Escola da Ponte?

De que maneira são praticados todos estes aprenderes na Escola da Ponte?

Em que medida é que este método de aprender contribui para uma melhor construção do saber por parte do aluno?

Como se processa a participação dos pais na Escola da Ponte?

Que tipo de comportamentos/atitudes possui para com o seu filho de modo a que este se sinta motivado para vir à escola e aprender?

Em que áreas de consulta e de tomada de decisões é que os pais têm aplicabilidade e são mais úteis?

Quais os mecanismos que a escola possui para que, na sua opinião, se possa dizer que é uma escola com qualidade?

Guião de entrevista à presidente da assembleia
De escola

Fala-me um pouco da tua escola?

Quais as funções da presidente?

Como é que as desempenhas?

Qual o apoio que tens para as desempenhar?

O que são os direitos e deveres?

Como são criados

O que são as responsabilidades?

Como surgem os grupos?

E se o grupo não funciona, como é que intervêm?

O que é a comissão de ajuda?

Como funciona?

O que é a assembleia de escola?

Como é que funciona?

Quando alguém não está de acordo, como chegam a um consenso?

Qual é o vosso poder de decisão em relação às coisas da escola?

Como é ser aluno na Escola da Ponte?

Como é que vocês trabalham?

Qual a rede de apoio que vos apoia e como funciona?

Como é a relação entre os colegas da Escola?

Como se processa o vosso poder de decisão?

E quando alguém não está de acordo?

Como é que se realiza a avaliação, a inovação e o acompanhamento dos teus projectos?

Qual é o papel do professor tutor?

Como é que são formados os grupos?

O que pensas do trabalho em grupo?

Como é que se trabalha em grupo?

E se alguém se recusar a trabalhar em grupo ou, prejudique o funcionamento do grupo, o que acontece?

A opinião de todos é ou não importante? Porquê?

E se alguém não partilha da opinião geral, o que acontece?

De que maneira é que a Escola faz com que aprendas e desenvolves as tuas capacidades?

Sentes-te respeitado?

E se um colega teu por algum motivo não se conseguir adaptar, o que acontece, quais os mecanismos que a escola dispõem para resolver esse problema de enquadramento?

Como é que a escola forma os cidadãos do mundo?

Na tua opinião, dos que destacas-te, quais são os que consideras mais relevantes?

E porquê?

Como é que aprendes na Escola da Ponte?

De que maneira são praticados todos estes aprenderes?

Em que medida é que este método de aprender contribui para uma melhor construção do saber?

O que é os direitos e deveres, as responsabilidades?

E são úteis? Porquê?

Sabes de casos de alunos que não se tenham adaptado bem neste método de aprender?

Como é que lidam com os casos?

Como é que podes mostrar o teu trabalho?

Como é que é feito o reforço?

Como é que és avaliado?

Assembleia de escola

Para que serve, e como funciona?

Quando não existe um consenso quais os mecanismos que esta possui para que se chegue a uma conclusão?

Na Tua opinião, esta escola é uma escola de qualidade? E porquê? Quais são as coisas que estão ligados ou que contribuem para que essa qualidade exista?

Guião de entrevista aos pais

Como é que caracteriza a escola do seu filho?

Como se processa a participação dos pais na Escola da Ponte?

Que tipo de comportamentos/atitude possui para com o seu filho de modo a que este se sinta motivado para vir à escola e aprender?

Em que áreas de consulta e de tomada de decisões é que os pais têm aplicabilidade e são mais úteis?

Tem por hábito participar nas assembleias de escola?

O que pensa das mesmas?

Na Tua opinião, esta escola é uma escola de qualidade? E porquê? Quais são as coisas que estão ligados ou que contribuem para que essa qualidade exista?

Guião de entrevista ao Presidente
Da Associação de Pais

Como é que caracteriza a escola do seu filho?

Como é que se organiza a participação dos pais na Escola da Ponte?

Em que espaços é que isso acontece?

Como é que conseguiram captar e envolver os pais tão activamente na vida escolar?

Como se processa a participação dos pais na Escola da Ponte?

Que tipo de comportamentos/attitudes possui para com o seu filho de modo a que este se sinta motivado para vir à escola e aprender?

Em que áreas de consulta e de tomada de decisões é que os pais têm aplicabilidade e são mais úteis?

Tem por hábito participar nas assembleias de escola?

O que pensa das mesmas?

Na sua opinião, esta escola é uma escola de qualidade? E porquê? Quais são as coisas que estão ligados ou que contribuem para que essa qualidade exista?

Anexo B

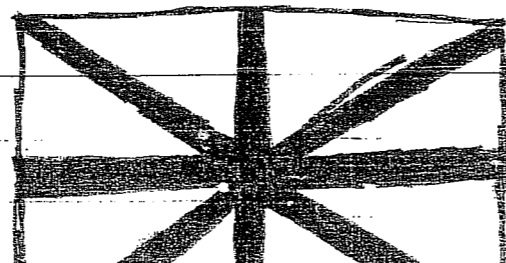
Área /
disciplina

O que eu vou aprender / O q

Anexo C

Mapa das Responsabilidades

Responsabilidade	Total grupo/aluno	Professor(s)	Espaço de encontro	Nomes	* Nomes	Nomes	Nomes Transição/Iniciação
Arrumação	2/3	Idalina Rosa	Rés/chão Direito	18 - Harry Potter	16 - Quatro Golfinhos		Bruna/ Bruno/Filipe Macha.
Biblioteca	3/4	Gualdino Ana Moreira	Pavilhão Línguas	27 - Pintinhas do Amor	31 - Portugal	7 - Aventureiros	Ana Catarina Leite/Narcisa/ Bruna Ricardina/ Ângelo Rob.
Cabides	1/2	Palmira	Rés/chão Esquerdo	15 - Spider Man			Filipe Godinho/ Ana Sofia
Cacifos	1/4	Margarida	Pavilhão Línguas	5 - Pessoal "Fixe"			José Carlos/Pedro Dario/ Gonçalo José/Vitor Emanuel
Computadores	2/4	Amadeu	Pavilhão Línguas	19 - Quatro Mosquitos	22 - Super Campeões		Sara Mónica/Diana/Raquel Maria/José Francisco <i>ANIA PATRICIA</i>
Datas e Aniversários	2/2	Paula Fonseca	Pavilhão Línguas	1 - Anjos Selvagens	13 - Os Fantasmas		Sérgio/António Posh
Eco-pontos - 3R's	3/2	Amélia Fátima	Pavilhão Ciências	2 - Vida	3 - Big Sisters	6 - Marroquinos	Rita de Moura/ Beatriz
Guarda-chuvas	1/4	Arlete	Rés/chão Esquerdo	34 - Quatro Estrelas			Nuno Jorge/ Bárbara/ Lucinda/ Francisca
Jogos	4/1	Paula Santos Cristina Carla	1.º andar esquerdo	4 - Super Dragões	30 - Stars 33 - Quatro Águias	28 - Four Girls	Carina
Mapa de Presenças	1/4	Noémia	Pavilhão Ciências	8 - Sozinhas na Escola			João Reis/ Pedro Miguel/ João Nuno/ Mário Costa
Material comum	3/4	Paula Teixeira	1.º andar esquerdo	9 - Brasileiros	20 - Super Estrelas	21 - Golfinhos	Catarina Eugénia/ Virgínia/ Susana Alexandra/ Andreia Fil.
Murais	3/3	Alzira Lúcia Géni	1.º andar direito	10 - "Brasitugas"	23 - The Sky	12 - Tentação	Nuno Rafael/ Paulo Miguel/ Andreia Salazar
Música	2/2	Hélia	1.º andar esquerdo	11 - Sucesso	24 - Asteróides		Emanuel Octávio/ Vitor Filipe
Recreio Bom	2/6	Alice Zé Pacheco	Rés/chão Direito	25 - Malta da Pesada	32 - Eles e Elas		Joana Daniela/ Paulo Gonçalves/ Hugo/ Bruno Filipe/ José Francisco
Terrário e Jardim	3/5	Clara Oliveira Ricardo	Pavilhão Ciências	17 - Jaguar	26 - Indivíduos do Porto	29 - Feiticeiras	Catarina Fátima/Inês/ Catarina Raquel/ Rui/ Sérgio
Vídeo	1/2	José Manuel	Pavilhão Ciências	14 - Estrelas do Mar			Laetitia/ Liliana Maria



Anexo D

Direitos

- 1 - Tenho o direito de debater os problemas.
- 2 - Tenho o direito a ser respeitado (a).
- 3 - Tenho o direito a trabalhar sozinho e em grupo.
- 4 - Tenho o direito a ser ajudado pelos outros.
- 5 - Tenho o direito de ir á casa de banho quando é necessário.
- 6 - A ser livre e feliz.
- 7 - A sair da sala a horas.
- 8 - A ter e utilizar o material comum.
- 9 - A ter professores alegres, bons e amigos.
- 10 - A ter um alimentação saudável e comer a tempo e horas.
- 11 - A dar opinião.
- 12 - Jogar futebol e outros jogos.
- 13 - Brincar com quem queremos.
- 14 - A ter amigos.
- 15 - A trabalhar em silêncio.
- 16 - Ouvir música na sala e no intervalo.
- 17 - Ir ao computador.
- 18 - De estudar.
- 19 - De cantar quando necessário.
- 20 - Ter intervalo.
- 21 - Ao conforto.
- 22 - A fazer trabalhos na plástica, mas com a autorização das professoras.
- 23 - De aprender com os outros.

Deveres

- 1 - Levantar o dedo quando se quer falar.
- 2 - Tenho dever de estudar.
- 3 - Ser amigo dos amigos.
- 4 - Devemos respeitar os professores, auxiliare e colegas.
- 5 - Chegar a horas.
- 6 - Fazer trabalhos de casa quando houver.
- 7 - Fazer o que os professores mandam.
- 8 - Estar em silêncio na sala de aula e falar quando necessário.
- 9 - Não devemos mascar chicletes na sala de aula.
- 10 - Não devemos atirar lixo para o chão.
- 11 - Devemos tratar dos animais como se fosse nossos irmãos.
- 12 - Devemos ajudar os colegas que precisam ajuda.
- 13 - Ajudar os outros a serem felizes.
- 14 - Devemos ser limpos e arrumados.
- 15 - Devemos cumprir e respeitar as responsabilidades.
- 16 - Devemos poupar a água.
- 17 - Devemos cuidar do material.
- 18 - Devemos arrumar os jogos e ter cuidado para não os estragar.
- 19 - Devemos colocar os casacos nos cabides
- 20 - Não devemos baloiçar nem arrastar as cadeiras.
- 21 - Não se deve atirar papeis de uma mesa para a outra.