

Estratégias de Apoio à Inovação Educacional

I SESSÃO

O Programa "Boa Esperança" como Estratégia de Apoio à Inovação Educacional

Maria Emília Brederode Santos*

Como vos dizia há pouco a propósito do carácter instrumental da inovação que é assumido pelo "Boa Esperança", ele está presente no Despacho que cria o Programa "Boa Esperança/Boas Práticas", o qual visa "o estudo, promoção e difusão da inovação para a qualidade da educação, para melhorar a qualidade da educação para todos". Portanto, esta é a finalidade que lhe é atribuída.

Gostava ainda de sublinhar alguns aspectos. Primeiro, que o "Boa Esperança" parte, não de problemas, mas de soluções já encontradas; no fundo, era o que a Prof.^a Ana Benavente referia quando falava naquela riqueza de soluções que se encontram nas escolas. É essa a ideia do "Boa Esperança": não vamos começar à procura de problemas e de respostas para eles, não é um programa para lançar qualquer inovação nova, é um programa para valorizar algumas soluções que já existem.

A outra característica é que o programa não parte de projectos (entendidos como algo ainda não realizado), mas de práticas já existentes. A ideia é que seja uma valorização de práticas que já existem, e até desejaríamos que elas fossem já relativamente consolidadas. Era essa a ideia à partida, não quer dizer que tenha sido sempre conseguida. Também não parte de uma definição *a priori* de "boas práticas" (conceito não unívoco, polivalente...) mas, em todo o caso, pareceu-nos que haveria alguns critérios sobre os quais poderíamos assentar para seleccionar as Práticas. Um seria a tradução das Práticas em ganhos de aprendizagem, ou seja, ter-se em consideração as condições de partida e os resultados obtidos. Para isso, queríamos que as experiências já consolidadas a integrar no "Boa Esperança" fossem experiências

* Presidente do Instituto de Inovação Educacional.

avaliadas. E que fossem avaliadas em termos de aprendizagem dos alunos, mas que tivessem em conta os dados de partida.

Outra ideia era que esses bons resultados escolares não deveriam ser à custa do bem estar físico e psicológico dos alunos. Isto parece um bocadinho aberrante aqui em Portugal, penso eu, mas, no fundo, estamos a pensar em certas situações, noutros países certamente, onde a pressão sobre os alunos, sobre o seu trabalho académico, é de tal maneira grande, que acabam por andar demasiado cansados fisicamente, ou demasiado *stressados*.

E finalmente, o outro critério era que pretendíamos que as práticas a apoiar se dirigissem a todos os alunos, que não fossem práticas excludoras de alunos. Isso era uma questão de princípio.

Devemos agora explicitar os pressupostos em que assentava o "Boa Esperança". Partimos do princípio que a qualidade não é um conceito simples nem unívoco e que, para diferentes grupos, a qualidade será coisas diferentes. Certamente que, para os pais, por exemplo, a segurança na escola é um critério absolutamente básico. Para os professores também é importante mas talvez não se lembrassem primeiro dele; para os alunos, por exemplo, as questões conviviais serão, com certeza, prioritárias, e talvez para os professores não o sejam tanto. Esta concepção de qualidade era um dos pressupostos do "Boa Esperança", mas também que, em todo o caso, seria possível caminhar por aproximações sucessivas para um certo consenso sobre o que é que seriam "boas práticas" educativas.

Um terceiro pressuposto é que o processo educativo é permanentemente aperfeiçoável. Nós não tínhamos *as* melhores práticas, não era essa a intenção, tínhamos práticas boas, práticas interessantes, não quer dizer que não houvesse outras, eventualmente até melhores. Mas aquelas foram escolhidas por indicação de programas já existentes e depois tendo em

conta vários critérios, entre os quais a distribuição regional e a distribuição por níveis de ensino.

E, finalmente, que a avaliação deveria desempenhar um papel formativo: que deveria proporcionar dados tão objectivos quanto possível, que proporcionassem um “controlo do real”, digamos, e permitissem um aperfeiçoamento permanente. Mas a avaliação do trabalho realizado nas escolas é pouco praticada, como sabemos, e pareceu-nos que uma maneira de estimular essa prática seria levar os professores a auto-avaliarem o trabalho das próprias escolas. Assim, acabámos por reorientar um pouco essa preocupação, no sentido de introduzir nas escolas dispositivos de auto-avaliação. Seria mais fortalecedor da autonomia das escolas e, por outro lado, também mais eficaz como processo de levar a uma centração nos resultados dos alunos e na educação que se dá aos alunos.

Os domínios de incidência do "Boa Esperança" foram três, falando muito grosseiramente, e mais um: o da sala de aula, o da escola como organização, como instituição, ou do agrupamento de escolas, o das relações entre escola e comunidade (por exemplo, no vídeo que hoje vão ver, a "prática" a que se refere é uma "prática" que se situa neste último domínio). E finalmente, um quarto grupo de escolas que não pertence à mesma lógica, que é o domínio da rentabilização educativa das tecnologias de informação e comunicação.

Que oferecíamos às "boas práticas"?

“Apoios por medida”, o que nos remete para a questão das estratégias. Já há pouco referi que poderíamos fazer uma síntese um bocado *grosso modo* de duas ou três estratégias de apoio à inovação. Num caso seria a estratégia corporizada no Decreto de experiências pedagógicas que é de 1967, mas creio que ainda está em vigor, ou na forma como as reformas geralmente são introduzidas, em que é o Estado que toma a iniciativa de

lançar uma ou mais experiências pedagógicas num número limitado de estabelecimentos de ensino. Analisa e avalia a implementação dessas experiências, forma professores, e generaliza a todos os estabelecimentos. É um modelo linear, acabado, racional, dedutivo. Quando depois se encontram alterações na prática, geralmente essas alterações são entendidas como deturpações. Ou porque haveria incompreensão dos objectivos da reforma, ou porque não haveria meios suficientes, ou porque haveria má vontade, falta de preparação, falta de tempo, ou falta de condições... Considera-se sempre que o modelo era bom, a prática é que o estragou, digamos assim. Esta estratégia tem também vantagens. As vantagens dela consistem, sobretudo, numa certa eficácia com que se consegue introduzir rapidamente um certo número de inovações, sobretudo, a nível estrutural ou de conteúdos. Mas é uma estratégia bastante ineficaz na alteração de métodos, de atitudes, de maneiras de trabalhar, porque dificilmente se envolviam os parceiros, nomeadamente os professores e, como já alguém disse, “não se reforma por decreto”, não se alteram as escolas e as práticas por decreto.

Uma segunda estratégia penso que pode estar corporizada no SIQE (Sistema de Incentivos à Qualidade da Educação) do Instituto de Inovação Educacional, e antes dele no FACE e noutros programas, mesmo de fora da educação. Aí reconhecia-se o papel fundamental que cabe aos actores locais da educação, aos que estão no terreno, para transformarem a realidade educativa, e ao Estado cabia apenas apoiar esses processos de transformação a partir do terreno. Nomeadamente, apoiar financeiramente. Portanto, organizavam-se concursos e dava-se dinheiro para as escolas levarem a cabo esses projectos locais contextualizados. As vantagens dessa estratégia foram imensas: criou-se um grande dinamismo nas escolas, multiplicaram-se as inovações, os projectos, de diferente natureza, contrariou-se a uniformidade que anteriormente se desejava. Aqui deseja-se a diversidade, ensaiam-se soluções novas para problemas locais, aproveitam-se recursos diversificados. Estive dez anos fora da educação e, quando regresssei,

contrariamente ao que as pessoas da educação diziam (“está sempre tudo na mesma”) achei, pelo contrário, que estava tudo diferentíssimo. E acho que foi em grande parte graças a esta política de projectos. Mas que também tem os seus inconvenientes: esta estratégia parece esgotar-se numa certa agitação, numa animação. Nem sempre se produziam os resultados esperados, muitas vezes, aliás, não se sabia se se produziam resultados ou não, porque ninguém esperava para ver.

E sobretudo, são projectos muito frágeis que nascem e morrem com quem os cria. Se um professor é deslocado para outra escola, o projecto vai com ele, ou desaparece, mas não fica na escola. Qualquer pequenina mudança pode dar cabo deles.

No "Boa Esperança" houve a preocupação de ir buscar elementos das duas estratégias anteriores. Claro que no meio destes dois extremos há muitas outras preocupações, e há muitos outros projectos, e muitos outros programas possíveis. No IIE temos vários programas que não obedecem, propriamente, nem a uma nem a outra estratégia. Está aqui a Dra. Teresa Fonseca, por exemplo, que anima uma rede de *media* das escolas, dos centros de recursos e dos *media* na escola, em que a ideia é pôr em contacto, e até em contacto virtual, as escolas que têm trabalho na educação para os *media*. Não há qualquer financiamento. O que se promove é um intercâmbio de informações, de produtos, de pessoas, de equipamento, promove-se a horizontalidade das relações. E esta ideia de criar redes e de criar estruturas de apoio à inovação através da criação de redes é, neste momento, uma ideia muito poderosa. Aliás, muitos dos outros projectos do IIE, mesmo dos mais centralizados, como, por exemplo, o das escolas inclusivas que é um projecto internacional, acabam por ter também esta intenção da criação de redes entre escolas inovadoras.

O "Boa Esperança", portanto, visa corporizar uma nova estratégia, uma nova maneira de conceber a inovação e de a apoiar, não como um modelo acabado a implementar de cima para baixo, nem também como

um projecto exclusivamente local e temporalmente limitado, e sim como a tal construção, o tal vaivém, entre uma dimensão e outra, entre a estrutura central do Ministério da Educação, neste caso, através do IIE, e as escolas, entre a teoria e a prática. E de facto, nos dois sentidos: assim como o IIE apoia as escolas (e já vão ver como), também as escolas fornecem elementos, inspiração, por exemplo, para políticas educativas mais apropriadas à realidade, porque passaram o “teste da realidade” (se funcionam é porque têm alguma coisa que lhes permite funcionar, nem que seja naquele sítio, naquele local).

Os apoios que o "Boa Esperança" concede “são apoios por medida”, entre aspas; significa isto, que não são apoios uniformes e generalizados, não é o financiamento que é dado a toda a gente da mesma maneira, não é o apoio técnico nem os materiais iguais para toda a gente, são apoios conforme o pedido das escolas, conforme o seu projecto, e conforme o diagnóstico que os acompanhantes façam das suas necessidades. Portanto são apoios diversificados e contratualizados. E há todo um processo de discussão e de negociação que conduz a esses contratos escritos, que é um processo bastante moroso e complicado, mas também muito interessante de analisar. Os apoios podem ser financeiros mas não só. Há acompanhamento das práticas por equipas regionais que são constituídas por investigadores para darem um apoio científico e coordenarem a equipa, por elementos das Direcções Regionais que dão um apoio administrativo. (Há certas normas que podem ser, não direi transgredidas, mas um pouco ultrapassadas. Por exemplo, as escolas só terem direito a um certo número de professores requisitados, mas, havendo uma fundamentação, uma justificação, uma razão de ser para ultrapassar esse número, o elemento da Direcção Regional poderá fazer a ponte para tentar que isso seja possível. Portanto, há essa forma de apoio também).

Nas equipas regionais está também um elemento do IIE que faz a ponte com a Coordenação Nacional. Assim eram constituídas as equipas de acompanhamento no início. Podia-se também acrescentar outros

elementos locais, nomeadamente dos Centros de Formação das Associações de Escolas. Hoje em dia há equipas com uma constituição diferente umas das outras, conforme os sítios. Por outro lado, este apoio traduzia-se em formação, traduzia-se no “amigo crítico”, (a ideia de que é bom ter alguém de fora que esteja do nosso lado, e por isso é amigo, mas com distância suficiente para poder questionar a prática, para poder questionar os professores, para poder marcar momentos de debate e de análise).

Outra forma de apoio era a criação ou o reforço de redes. À medida que o "Boa Esperança" tem avançado, também tem avançado a ideia da importância das redes. Têm-se criado ou reforçado redes geográficas, de proximidade, redes temáticas, redes por interesses pessoais. Quer dizer, há configurações muito diversas. E há também um reconhecimento público através da divulgação na comunicação social, nos órgãos do IIE, e nos produtos feitos pelo IIE em parceria com as escolas.

Não estamos a falar tanto de materiais de apoio à prática das escolas e de apoio à aprendizagem dos alunos, mas na produção de materiais que os professores possam utilizar na disseminação destas práticas. Como vos disse, a sua feitura introduz um momento de pausa, de reflexão, de debate, de auto-avaliação, de “ver-se pelos olhos de outrem”.

Nos contratos, estabeleciam-se também contrapartidas que se traduziam por uma aceitação e responsabilização. É, obviamente, um programa em que as escolas participam voluntariamente, responsabilizam-se por essa aceitação, responsabilizam-se por fundamentarem e justificarem as suas práticas, por se disponibilizarem para serem objecto de apreciação e de discussão públicas. Como vos disse era a questão também da avaliação e de como evoluímos e transformámos isso em auto-avaliação. As práticas comprometiam-se também a disponibilizarem-se para serem agentes, junto de outras escolas, turmas ou associações: ou seja tornarem-se agentes de disseminação das suas práticas.

Quais os resultados que esperávamos atingir?

Esperava-se obter conhecimento sobre formas inovadoras de resolver problemas, de rentabilizar recursos, de melhorar a qualidade das aprendizagens. Este conhecimento tem vindo a ser desenvolvido, mas será sistematizado, e tomará outro peso e outra dimensão com os relatórios dos investigadores que vão ser entregues até ao final do ano lectivo.

Quanto à generalização do acesso à informação sobre exemplos de "boas práticas": temos vindo a trabalhar nisto, temos onze vídeos, neste momento, sobre "boas práticas", outros cinco ou seis estão em construção, temos também alguns CD-Roms, temos tido a preocupação de divulgar estas práticas na comunicação social. Portanto, creio que tem havido essa generalização do acesso à informação de exemplos de "boas práticas". Tem havido a produção de materiais utilizáveis por outros, e a criação de redes como já vos disse. A criação ou o reforço pois, nalguns casos, já existiam redes.

Quanto à produção de materiais utilizáveis por outros, há dois tipos de materiais que é importante distinguir: um, são os materiais para utilizar com os alunos, na aprendizagem dos alunos; esses materiais existem, simplesmente tem havido mais dificuldades em pô-los em estado de serem utilizados por outros porque, muitas vezes, são materiais retirados de outras pessoas, de outras fontes, e os professores, quando estão no meio do seu trabalho, não têm a preocupação, obviamente, de estar a escrever qual é a fonte, de onde é que aquilo vem. Portanto esses materiais são úteis, podem ser utilizados nas aulas mas, para serem desenvolvidos de uma maneira mais profissional e mais geral, têm que obedecer a certos requisitos, por exemplo, de direitos de autor, que tem sido complicado de conseguir. Mas temos conseguido a produção de materiais utilizáveis para a disseminação das experiências. Isso sim, é o tal trabalho que tem sido desenvolvido com muito interesse e com muitas

repercussões, quer para as escolas, quer para as equipas de acompanhamento, quer para o próprio IIE, como há pouco vos referi.

O conhecimento sobre critérios de qualidade educativa e de condições que favorecem a emergência, a sustentabilidade das “práticas” e a sua disseminação é um trabalho que está nas mãos dos investigadores.

Quanto à disseminação, não como generalização, mas como resultado de inspiração, de confiança para ousar fazer diferente, obviamente, que só a longo prazo é que se saberá se se conseguiu ou não, mas, como vos disse, quase que, inesperadamente, começamos a ter resultados nesse sentido, através da produção de materiais.

Para terminar, gostava de contar só uma coisa: parece que os gansos selvagens quando voam, quando vão para Sul passar o Inverno, voam em V, numa configuração em V. Os cientistas preocuparam-se em saber porquê e parece que a razão é que, quando um bate as asas, facilita o voo da ave que está atrás. Portanto, segundo eles dizem, e eu acredito porque não sei nada do assunto, o bando, voando em V, consegue mais 70% de capacidade de voo do que se cada ave voasse sozinha.

Isto é só para dizer que, estando aqui convosco todos, com os parceiros da educação, se nos articularmos e apoiarmos para o mesmo objectivo, e neste caso será com certeza para melhorar a educação nas escolas de todos os meninos, com certeza que conseguiremos aproximarmo-nos mais depressa e mais facilmente do que se cada um trabalhar para seu lado – embora esforçando-nos sempre por combatermos a uniformidade e por conseguirmos uma cada vez maior diversidade de vias e caminhos.

Muito obrigada.

A Operacionalização do Programa

Filomena Matos*

Como já foi referido, por imperativo legal, a coordenação do Programa "Boa Esperança" é da responsabilidade do Instituto de Inovação Educacional, aliás, em concordância com as suas atribuições estatutárias e o papel que vem desempenhando no apoio à inovação. Esta incumbência foi-me, internamente, atribuída pela Presidente, tornando-me, assim, responsável pela execução de um esquema operacional, cujos princípios vinham desde logo definidos em sede de criação deste dispositivo, nomeadamente a constituição e os critérios de composição de equipas de apoio.

Nesta qualidade, represento, pois, uma "rede" complexa de apoio a autores de "boas práticas" educativas e/ou organizacionais, com vista à sua consolidação, estudo e disseminação. Com efeito, além de um pequeno grupo de pessoas que, juntamente comigo, assegura a coordenação deste Programa, a nível nacional, existem cinco outras equipas às quais incumbe a sua coordenação, a nível regional. De acordo com os critérios referidos, estas equipas integram, entre outros, técnicos das direcções regionais, investigadores das instituições do ensino superior, docentes ligados aos centros de formação de associações de escolas e outros parceiros locais, conforme as necessidades de cada uma das práticas apoiadas.

Características do apoio

A flexibilidade de composição da equipa em função dos interesses de cada prática é coerente com outro dos princípios definidos, o da

* Coordenadora Nacional do Programa "Boa Esperança".

diferenciação e singularidade da operacionalização do programa, em adequação a cada uma das situações identificadas.

Merece aqui destaque este princípio pelo seu carácter inovador, em relação à tradicional tendência de centralização e normalização da intervenção do Estado. Sendo uma medida de política educativa da iniciativa do governo, o Programa "Boa Esperança" inscreve-se numa lógica de autonomia e singularidade, pois reconhece a competência profissional dos professores, reconhece a capacidade de as escolas se organizarem por forma a melhor cumprirem os serviços de educação que assumem, aposta na especificidade, permitindo a transgressão, e coloca os recursos públicos ao seu dispor, para que possam fazer melhor aquilo que já fazem bem e partilhar com outros profissionais a sua experiência.

Apesar das dificuldades e exigências que esta perspectiva impõe, sobretudo para quem tem a incumbência de mais directamente acompanhar o desenvolvimento destas práticas no terreno, este princípio tem-se tornado, de facto, um dos pilares de toda a acção desenvolvida junto das escolas e professores, tendo resistido a contínuas pressões para definições prévias, iguais para todos e burocráticas, necessariamente cegas em relação a especificidades, mas certamente mais securizantes para quem tem a responsabilidade de tomar decisões.

Todas as decisões são tomadas a nível local, num processo de negociação entre os professores responsáveis pela prática e a equipa regional que apenas tem como limites os fins do Programa e a exequibilidade das propostas de acção, no seu âmbito. E se a ausência de procedimentos pré-determinados, só por si, já torna a tarefa difícil, mais difícil se torna organizar uma intervenção com estas características quando se trata de a coordenar entre pessoas com as mais díspares experiências, as quais, por sua vez, representam diferentes instituições, com culturas e estilos de funcionamento diferentes e sem tradição de trabalho conjunto.

Esta é, quanto a mim, outra das grandes novidades do Programa porque, ao induzir a interacção de diferentes saberes no apoio à acção educativa — a investigação, a prática e a administração — e o entrecruzar de diferentes níveis de intervenção — o local, o regional e o nacional —, “obriga” a pôr em conjunto, a trabalhar em sintonia, quer os serviços da administração entre si, quer estes com as instituições de formação e investigação e, sobretudo, a interessar mais directamente os últimos pela prática docente, não porque interessa aos investigadores investigar, mas porque interessa aos professores e ao sistema o apoio da investigação para melhor clarificar e fundamentar as opções que a prática impõe. E porque este nos pareceu ser o eixo fundamental da intervenção, propusemos e foi aceite por todos os intervenientes (não sem reservas) que a coordenação destas equipas multi-institucionais, em cada região, fosse entregue ao investigador e por seu intermédio à instituição de ensino superior.

Sem prejuízo do exposto e do princípio de diferenciação e singularidade referido, estabelecia-se, já desde o início, uma multiplicidade de funções para estas equipas. Além de apoiar o desenvolvimento e alargamento das "boas práticas", sustentados em processos de auto-avaliação, os quais também lhes competia apoiar ou incentivar, nos casos de ausência desta cultura (o que se revelou mais frequente que o previsível), era-lhes também atribuída a responsabilidade de apoiar estes professores na disseminação da sua prática, nomeadamente com a produção de publicações ou outros materiais. E como não bastasse, também a elas era devido mediar no processo de disponibilização de meios que permitissem aos actores o cumprimento das obrigações que a si próprios impunham, por força da sua aceitação de integração no Programa: disponibilidade para avaliação e abertura a interlocutores críticos; disponibilidade para serem agentes de difusão das práticas que desenvolvem e produtores de publicações; compromisso de alargamento da experiência a outras escolas, constituindo-se a escola identificada em pólo de desenvolvimento.

Esta função de mediação — mais directamente legitimadora da introdução dos elementos da administração nas equipas — revelou-se, na realidade, facilitada por este tipo de composição, porquanto às Direcções Regionais compete a atribuição de meios humanos e ao IIE, neste caso e juntamente com o GEF, a atribuição dos meios financeiros, o que, na generalidade das situações, se processou sem grandes sobressaltos e num processo exemplar de cooperação interinstitucional.

Difícil este trabalho conjunto, mas, a meu ver, cheio de potencialidades! Este tem sido mais um campo de aprendizagem que o Programa proporciona e que penso dever ser explorado em futuras acções, desde que num quadro de maior clarificação de fins e funções, e tendo em atenção que se revelou tanto mais promissor, quanto mais próximos os agentes dos centros institucionais de decisão e em contextos de confiança mútua.

O processo de negociação

Decorre do mesmo princípio e deste tipo de intervenção outro dos campos de aprendizagem, a carecer de aprofundamento: o processo de negociação. A própria identificação dos meios, aparentemente a menos nobre das funções de consultoria a prestar pela equipa e, em geral, tradicionalmente considerada como a função menor dos processos de planeamento porque subsidiária dos fins para que se destinam, pode, precisamente por esta razão e se assim mesmo for encarada, constituir um poderoso instrumento de clarificação e aprofundamento da prática em análise.

Com efeito, contrariamente à maior parte dos dispositivos de apoio aos professores e escolas ou de incentivo à inovação, este Programa não pré-definiu financiamentos ou reduções horárias a atribuir a quem quisesse integrá-lo. Este tipo de procedimento — diz-mo a experiência, quer como professora, quer como co-responsável pelo lançamento de

iniciativas congêneres — induz, porque atribuído em abstracto, a que os professores e as escolas encarem estes meios na perspectiva de suprir carências da sua actividade quotidiana e não na da sua adequação ao desenvolvimento de um projecto determinado: a orçamentação que, em regra, se apresenta por imperativo regulamentar pouco ou nada tem a ver com os planos de acção que se pretende desenvolver. O "Boa Esperança" terá aprendido com esta experiência e fez, portanto, sujeitar a sua atribuição a uma negociação de objectivos, caso a caso, e correspondente planificação, pelo período de vigência do Programa, faseado por anos lectivos. Foi em função dos objectivos de consolidação e disseminação que os actores se propunham atingir nesse período que os meios para o conseguir foram, por eles próprios, identificados, num processo de negociação com a equipa que os acompanharia durante o mesmo período. Não será demais reforçar que a negociação, nestes casos, não se traduzia num mero mecanismo de redução das solicitações das escolas para não exceder a dotação global do Programa, a qual, por opção estratégica da equipa de coordenação nacional, não foi previamente revelada nem às próprias equipas regionais. Foi um risco que optámos por assumir (competindo-nos encontrar as soluções para eventuais desvios), com base na confiança nos actores envolvidos e no próprio processo de planeamento, se correctamente equacionado, no estrito respeito pelos fins do Programa. Não estando de posse de *plafonds* ou outras limitações, obrigar-se-iam as partes a centrar o processo no verdadeiro objecto da negociação: a consolidação e a disseminação da prática. Com efeito, não se trataria de distribuir os meios fornecidos pelas situações escolares onde há carências, mas identificar os recursos e os tempos necessários para aquilo que se escolhe fazer e da sua exequibilidade nas condições reais da escola e para o período que estava determinado. No que se refere a recursos financeiros, revelaram-se correctas as nossas premissas, pois raros foram os casos de alguma irracionalidade e, globalmente, nunca se excedeu a dotação do Programa para as escolas. Manda a verdade que se diga que a prioridade atribuída pelo governo a este programa se revelou de intencionalidade efectiva, a partir do momento em que entrou em

funcionamento, em Janeiro de 1999, sem que, no entanto, isto signifique qualquer atribuição irregularmente excessiva de fundos ao Programa, mas apenas os que seriam justos para o seu desenvolvimento.

Recentrados no objecto da negociação, competia às equipas, neste processo, contribuir para a clarificação da prática a consolidar e disseminar, fazendo interagir o seu olhar externo e distanciado com o olhar interno e necessariamente comprometido dos seus actores. Não será certamente despiciendo aqui referir que esta negociação se perspectivava como um processo contínuo, não acabado, embora com momentos de explicitação de protocolo (a permitir a disponibilização dos referidos meios em tempo útil), decorrente tanto de planificação conjunta, como de auto-avaliação apoiada da sua aplicação no período antecedente.

Em concordância com esta perspectiva, a fase inicial de negociação processou-se durante um período de cinco meses, até ao estabelecimento do primeiro protocolo. E foi aqui que se revelaram as primeiras dificuldades das equipas: clarificar o quê?; disseminar o quê?

Numa escola, a realidade é tão complexa e há tanta actividade, e rica, que dificilmente se consegue isolar uma dimensão passível de se considerar uma "boa prática", a tornar objecto de estudo, a não ser no caso de práticas profissionais específicas, mais ou menos limitadas à gestão curricular de uma disciplina ou área ou a uma intervenção com objectivos bem definidos no domínio da gestão e administração escolar. As próprias escolas tiveram dificuldade em identificar a prática a que nos referíamos quando, para efeitos de auscultação sobre a sua disponibilidade de integrar o Programa, inicialmente os confrontámos com a afirmação de que tinham sido indicadas como desenvolvendo uma "boa prática".

Forçoso se tornava que este processo de negociação se transformasse em meio privilegiado de estudo, a permitir, não só a clarificação conjunta de um campo de acção educativa que, de algum modo e a um olhar exterior, tinha revelado ser promissor, mas também, e sobretudo, a identificação

dos factores de sucesso e dos seus limites, suportada em processos de auto-avaliação, a envolver os actores, com vista à sua consolidação e eventual disseminação.

Acontece que, se em alguns casos a própria identificação da "boa prática" era o primeiro obstáculo a ultrapassar, em outros casos, de experiência mais consolidada e, portanto, com menos dificuldade de definição, impunha-se que o foco da negociação se situasse mais ao nível da clarificação para efeitos de disseminação e da própria disseminação como objecto de intervenção, do que da clarificação para efeitos de consolidação, como se verificava nos primeiros. Quero com isto dizer que se exigia às equipas de apoio uma total abertura e flexibilidade que lhes permitisse acolher os diferentes estádios de desenvolvimento das práticas e adaptar a intervenção a estas diferentes necessidades. Ora, apesar da disponibilidade das equipas, nada fazia supor, no início da implementação do Programa, que os estádios de assumpção da prática pelos actores eram tão diferenciados que poderiam ultrapassar as fronteiras da capacidade necessária previsível. Só a experiência dos dois anos de vigência o poderia demonstrar. E, mais uma vez, este Programa permitiu aprender que, quando um profissional não está, ainda, seguro da prática que intuitivamente desenvolve, embora externamente considerada como uma "boa prática", aceita de bom grado o apoio que lhe é proporcionado para a melhor compreensão e fundamentação das opções que toma; se, pelo contrário, a prática profissional resulta da experiência de vários anos de experimentação, avaliação e validação de opções, este apoio é percebido como intruso, apenas se aceitando ajuda para explicitar o conhecimento produzido neste processo para, assim, poder dá-lo a conhecer e partilhá-lo com outros parceiros.

Tal como o vimos e vemos, este Programa foi concebido como um dispositivo ao serviço dos professores e das escolas, constituindo, em conjugação com outras medidas, mais um contributo para a construção do que se tem vindo a chamar profissionalidade docente. Os professores

são os verdadeiros protagonistas neste Programa. Ele existe para lhes fornecer as condições necessárias ao cumprimento dos objectivos que propõe, quer em meios técnicos, quer em meios logísticos, quer em meios financeiros. A rede de equipas criada desempenha, sobretudo, uma função de consultadoria, em relação à actividade que compete aos actores das práticas. Qualquer atitude mais paternalista por parte da administração seria incoerente com esta perspectiva.

Necessário, pois, se torna, a meu ver, que, em futuras edições deste Programa ou outras iniciativas congêneres, se clarifiquem os fins e as funções de apoio em concordância, para que assim se encontrem as competências mais adequadas ao seu desempenho.

A produção de materiais

Embora protelada na maioria das práticas pelas condições encontradas, vindas de expor, resta referir o que revelou a experiência sobre uma das dimensões fundamentais do Programa: a disseminação. Com efeito, lê-se nos pressupostos, expressos na introdução do diploma que o cria, que “(...) são inúmeras as experiências de inovação bem sucedidas no nosso sistema educativo, cujo efeito demonstrativo não foi evidenciado e potenciado por uma política deliberada de apoio e promoção” e infere-se do seu articulado, quando não absolutamente explícito, que uma iniciativa deste tipo, não só traria benefícios aos próprios, como beneficiaria outros pelo conhecimento destas, inspiradoras de outras novas experiências, assim se promovendo a qualidade do sistema.

Além dos mecanismos de divulgação, debate e reflexão e da promoção do alargamento da experiência a outras escolas que as equipas desencadearam ou incentivaram, quis a prática, por vicissitudes várias, que as tarefas de apoio à produção de meios de divulgação fosse entregue a outro tipo de equipa, predominando nesta os saberes técnicos próprios dos suportes que as práticas escolheram e as preocupações com a clareza

da mensagem e sua adequação aos destinatários. Nas acções que contratualizaram, os professores escolheram para mostrar aquilo que fazem, talvez porque mais aliciantes, suportes electrónicos ou audiovisuais, como CD-ROMs, páginas *web* ou vídeos.

Nova negociação se encetou, conduzida pela equipa técnica, com vista à definição prévia dos destinatários do material a produzir, dos efeitos que se esperava obter junto deles e dos contextos previsíveis de utilização, o que lhes permitiria arquitectar a estrutura que lhes daria suporte.

Seguiu-se um processo da clarificação da prática para identificação da mensagem a transmitir que se revelou de extraordinária riqueza. Aqui, de novo, ficaram patentes dificuldades dos professores em esclarecer terceiros sobre o que fazem, dada a complexidade da acção que desenvolvem, por um lado, e o excepcional empenhamento pessoal na tarefa, que não lhes permite uma visão distanciada. Graças à intervenção técnica, mais distanciada, às potencialidades e limites que as características dos suportes escolhidos impunham (de que os especialistas a par e passo davam conta para reconduzir a discussão) e à participação de um outro elemento exterior, também professor, foi possível, num processo de questionamento permanente, progredir no sentido da clarificação da prática a divulgar. Tratava-se de encontrar a dimensão nuclear da acção a que se pretendia dar visibilidade, balizando-a em relação à totalidade da intervenção educativa em que os actores estão envolvidos, a qual, em virtude do esforço e abnegação que lhe emprestam, têm a necessidade de dar a conhecer num discurso desordenado sobre uma totalidade complexa e não sistematizada. O questionamento a que me refiro traduz-se num processo de desconstrução do discurso, procurando distinguir o essencial do acessório, para, em conjunto, encontrar os elementos-chave da prática profissional em análise. E isto em planos sucessivos, partindo do plano da representação difusa do autor sobre a totalidade da sua prática profissional, até ao plano

da explicitação de uma realidade, necessariamente simplificada, tornada compreensível para o exterior.

Aqui chegados, era, então, possível reconstruir esta realidade, numa mensagem a transmitir, capaz de cumprir os efeitos desejados, inicialmente definidos.

Este era o ponto de partida para a planificação de uma actividade conjunta futura, a qual, por sua vez, se desenvolvia num contínuo vaivém entre a equipa técnica e a equipa de actores/autores, até à produção do protótipo do material.

Este processo de produção fez ressaltar a necessidade de adequar a mensagem aos destinatários, assumindo-a, efectivamente, como uma das dimensões essenciais da comunicação, embora habitualmente esquecida ou voluntariamente menosprezada no mundo da educação, talvez porque tradicionalmente conotada com o universo das transacções comerciais. Acontece que nenhuma mensagem chegará a eventuais destinatários se não lhe forem introduzidos os elementos que lhes permitam a compreensão, por um lado, e o despertar da sua atenção, por outro. Não raras são as críticas de que os estudos relevantes para a educação não chegam àqueles que se considera serem os principais e mais directamente interessados. Poder-se-ia dizer que se constroem de forma autista para circular entre pares, colhendo, embora, alguns professores que, entretanto, se apropriam da mesma lógica e linguagem, em contexto de obtenção de outros graus académicos.

Poder-se-á pôr em causa o carácter talvez excessivamente simples e linear dos produtos construídos, enquanto meio de apresentação de uma prática; o que certamente não é questionável é o benefício que neste processo se pode obter pelo concurso de saberes diferenciados, nomeadamente os relacionados com as técnicas de comunicação e linguagens específicas, a par dos saberes próprios da investigação e formação.

A produção de materiais revelou ser a dimensão potencialmente integradora, se equacionada como nuclear no processo de apoio a prestar às práticas. Num processo de negociação contínua e tendo a produção de materiais como fim, é possível, conforme os estádios de desenvolvimento e as correspondentes necessidades, fazer concitar todas as dimensões previstas (consolidação, desenvolvimento, investigação, disseminação), apelando ao exercício integrado das respectivas funções a desempenhar pelas equipas.

Imprescindível é, a meu ver, que se clarifiquem as intenções do Programa: trata-se de acompanhar o desenvolvimento de projectos inovadores para os fazer crescer e consolidar, eventualmente para disseminação posterior, ou trata-se de identificar e estudar práticas consolidadas, para as dar a conhecer e disseminar. De acordo com o ponto de partida (e de chegada) se equacionará o tipo de intervenção e, em consequência, as competências relevantes.

Debate

Teresa Ambrósio*

Muito obrigada, Senhora Dr.^a Filomena Matos, que começou a apresentar-nos a sua própria avaliação crítica, o que é importante para podermos avançar. Está aberto um pequenino espaço de debate, para quem queira colocar alguma questão.

Dulce Rebelo

Muito bom dia. Queria cumprimentar toda a equipa que apresentou este projecto, e felicitar a equipa pelo trabalho desenvolvido, a nível da sua apresentação genérica, embora alguns pormenores só os possamos conhecer, realmente, quando começarem a ser aplicadas as práticas. Na sua apresentação genérica, os critérios, os objectivos, enfim, a própria filosofia que preside a todos estes projectos, estão realmente de acordo com uma ideia que vem de longe e que nós temos sempre desenvolvido, uma vezes em conjunto, outras em vezes em separado, conforme as especificidades, justamente no sentido de conseguir-se uma cooperação entre as escolas, os professores e os alunos. Eis um caminho que será muito útil e muito proveitoso, no sentido de levar ao enriquecimento mútuo dos professores, das próprias escolas e também dos alunos. Na realidade, como foi uma apresentação genérica, não poderei fazer perguntas directas, mas gostaria de pôr aqui algumas questões: dada a complexidade que a Dr.^a Filomena Matos apresentou, relativamente à diversidade e à singularidade de diversas escolas, como efectivar uma verdadeira operacionalidade? Isto é, como concretizar essa operacionalidade, na medida em que, pelo menos, anunciou que há diversidade de visões sobre os projectos das próprias escolas? A maneira

* Presidente do Conselho Nacional de Educação.

de olhar é naturalmente diferenciada: isso será muito enriquecedor, ou apresentará algumas problemáticas sobre as quais teremos que reflectir? Por outro lado, parece-me extremamente útil o facto de os professores e as escolas fazerem a sua própria auto-avaliação. Finalmente, em que medida essa diferenciação de projectos tem a possibilidade de ter uma concretização efectiva, no que diz respeito à formação dos professores e ao avanço dos alunos? Eram questões sobre as quais gostaria que se pronunciassem.

Muito obrigada.

Maria Emília Brederode Santos

Eu gostava só de fazer não é bem respostas, mas dois comentários, um para dizer que partimos do princípio que todos os alunos são capazes de aprender, mesmo os que não parecem capazes de aprender. Portanto, a educação tem que assentar no pressuposto de que toda a gente é educável e aperfeiçoável, sendo isso, de facto, um princípio básico. Depois a ênfase na aprendizagem, a centração na aprendizagem parece-me também um ponto muito importante. E ainda a ideia de que todo o professor tem de ser um inovador. No fundo, o prazer de que se falou está associado a essa ideia: se o próprio professor for criativo, tem muito mais prazer do que se for meramente executivo.

Em relação à Senhora Conselheira Dulce Rebelo também queria agradecer muito os seus comentários, gostava de alargar aquela ideia da cooperação entre escolas, professores e alunos a outras entidades, porque justamente, a ideia que no "Boa Esperança" desenvolvemos, entre outras, é que a tal produção de materiais tem sido muito enriquecedora talvez até, sobretudo, porque envolveu pessoas que não são propriamente do meio da educação, e portanto, obrigou a um esforço de clarificação muito maior, que a Dr.^a Filomena Matos também já referiu. Em relação a como

efectivar a operacionalidade, realmente remeto, inteiramente, para a Dr.^a Filomena Matos. Acho que é preciso uma grande arte, que só ela tem, para conseguir isso. E creio que fez uma outra pergunta mas eu já me perdi. Não fez outra pergunta sobre a formação?

É relativamente à formação. Se um projecto deste género pode ser encarado numa perspectiva de incentivo, e também de promoção do sucesso. Acho que sim, com certeza. Acho que a melhor forma de formação em serviço, de formação contínua, é estar envolvido num projecto de inovação. Espero que um dos resultados seja o maior sucesso dos alunos, não só sucesso de aprendizagens, mas no seu desenvolvimento em geral.

Filomena Matos

Só muito brevemente. Eu apresentei como uma dificuldade, o que não significa que não se consiga. O que é difícil. O próprio processo de clarificação e apoio destas equipas, é parte de um processo formativo dos professores envolvidos, e daqueles que depois vão também inspirar-se, porque não vão copiar práticas, vão entender aquelas práticas, porque é que elas se fazem, e tentar aplicar ou não se lhes convier, ou se o contexto assim o disser.

Por outro lado, queria só clarificar que todas estas práticas têm, como fim último, melhorar as aprendizagens dos alunos. Portanto, elas existem, foram pensadas, para melhorar as aprendizagens dos alunos. O que nós fazemos é mostrar aos outros como é que foi encontrada uma estratégia para melhorar as aprendizagens dos alunos. Várias estratégias diferentes.

