

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UNIVERSIDADE DO PORTO

UM OUTRO MODO DE SER PROFESSOR

Projectos, trajectos e afectos

*Dissertação de Mestrado em*

*Ciências da Educação*

*Sob a orientação do*

*Professor Doutor Manuel Santos e Matos*

Rosália Cândida da Rocha Marinho Rocha

2001

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

UNIVERSIDADE DO PORTO

UM OUTRO MODO DE SER PROFESSOR

Projectos, trajectos e afectos

*Dissertação de Mestrado em*

*Ciências da Educação*

*Sob a orientação do*

*Professor Doutor Manuel Santos e Matos*

Especialização  
em Educação, Desenvolvimento e Mudança Social

Rosália Cândida da Rocha Marinho Rocha

*Aos*

*Afonso*

*Francisco*

*Simão*

*“(...) prender a realidade num determinado momento, através da escrita, é reflectir sobre ela, é defini-la de modo diferente”*

**(Virgínia Woolf, 1978)**

## AGRADECIMENTOS

A todos os que comigo partilharam as *horas e circunstâncias* da construção desta narrativa e em especial:

ao Professor Doutor Manuel Santos e Matos pela sua disponibilidade e apoio conferido, pelas observações pertinentes que me fizeram encontrar alguns sentidos e pela possibilidade de com ele reflectir nestas “coisas” da educação;

ao Chico pela sua presença, o seu aplauso e a sua enorme compreensão quanto aos processos em que me vou inserindo;

à Inês, Carlos, João e Cristina pelo estímulo que me foram transmitindo;

à Amélia Lopes e à Manuela Nugal que comigo partilharam muitos dos “tempos” deste tempo aqui narrado;

às professoras da minha Escola que me ajudaram, com o “contar” das suas “histórias”, a configurar este trabalho.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	6
1. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	13
2. ESPAÇOS, TEMPOS E CIRCUNSTÂNCIAS.....	26
2.1 <b>(Re)viver e reflectir sobre...memórias</b> .....	26
2.2 <b>O conluio necessário</b> .....	34
2.2.1 Um sentido de escola.....	38
2.2.2 Os vários tempos.....	42
2.3 <b>Um tempo de mudança</b> .....	48
2.4 <b>Projectos, trajectos e afectos</b> .....	51
2.4.1 O tempo do “CRIA-SE”.....	53
3. DA ARQUITECTURA DO PAPEL PARA A ARQUITECTURA DA REALIDADE.....	60
3.1 <b>Origens, ideias, constatações sobre...projecto</b> .....	60
3.2 <b>(In)consistências de um Decreto</b> .....	69
3.3 <b>Uma prática de projecto</b> .....	77
4. UM ESPAÇO DE PESQUISA.....	80
4.1 <b>Um “olhar” sobre a Escola</b> .....	80
5. FAZENDO PROJECTO.....	89
5.1 <b>... e fazendo escola</b> .....	89
5.1.1 Uma leitura... ..	100
5.2 <b>Comunicar para construir</b> .....	113
REFLEXÃO FINAL.....	127
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	133
ANEXOS.....	148

## INTRODUÇÃO

*“(...) qualquer acção só é um meio, se ela provocar uma história contada, uma mudança de destino, um «nó» para desatar, uma «peripécia» surpreendente (...)”*

(Ricoeur, 1989)

Compreender e reinterpretar acções e acontecimentos que ao longo do tempo foram surgindo e que simultaneamente se constituíram em causa e consequência de algumas *mudanças de destino* e de muitas *histórias* que anteciparam outras mudanças a viver, motivaram uma apropriação significativa do meu percurso de vida, o que me conduziu, nesta investigação, tal como escreveu Woods (1996:127), a uma *“abordagem a quente e com o coração”*, já que o falar de mim, na primeira pessoa, foi funcionando como uma reactualização pessoal, como uma clarificação de muitos dos fundamentos de um processo vivido quotidianamente, na tentativa de identificar um conjunto de pressupostos, de entendimentos e de práticas que fui seguindo ou em que me fui baseando, implícita e explicitamente, para agir<sup>1</sup> nos vários contextos em que fui participando e num tempo social e histórico que as circunstâncias foram determinando ou por ele foram sendo determinadas.

Assim, situando-me num quadro temporal de mudanças construídas na complexidade dos vários contextos e convivendo com alguma ambiguidade que se reflectiu num permanente questionamento que se foi impondo sobre o que na verdade aconteceu e o que na verdade vivi e escrevi - pois tal como escreve Ricoeur (1989:58) considero que *“a escrita torna o texto autónomo em relação*

---

<sup>1</sup> “Agir é fazer sempre alguma coisa de modo a que aconteça qualquer outra coisa no mundo” (Ricoeur, 1989:176)

à *intenção do autor(...)*” - fui construindo a narrativa que todo um trabalho de pesquisa foi permitindo.

O trabalho apresentado e que resultou de uma análise interpretativa em que me impliquei<sup>2</sup>, enfatiza a indissociabilidade da pessoa e do profissional traduzida por Nias (1985:72) ao dizer que “*o professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor*” e por Nóvoa quando refere que “*(...) ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser*” (1995:9)

Desse modo a reflexão que foi sendo desenvolvida, encerra vários momentos de um confronto pessoal com a (re)interpretação da forma como a minha profissão foi sendo sentida, como convivi com as escolas e com os seus “habitantes” e como fui desempenhando vários dos papéis subjacentes às situações que se me foram deparando, possibilitando-me assim estabelecer algumas linhas reconstrutoras de toda uma sucessão de acontecimentos que me foram conduzindo a uma percepção global de mim própria.

Digamos que por este trabalho foram perpassando, segundo um registo de sistematicidade interna à própria lógica da narrativa, os diferentes modos de viver um tempo e um sem número de experiências parcialmente estruturadas pelas condições de vida e pelas relações sociais e profissionais em que me fui envolvendo ou seja, foram sendo perspectivados vários momentos ou «ciclos de vida» no dizer de Huberman. Aliás, segundo este autor, as investigações nesse domínio, “*só recentemente se orientaram no sentido da docência propriamente dita*” (1995:35) tendo sido possível delimitar uma série de “*sequências*” ou de “*maxiciclos*” que atravessam as carreiras de diversos profissionais.

No caso deste estudo e porque existiram alguns hiatos de tempo na minha carreira, as sequências investigadas podem não corresponder exactamente às suposições habitualmente verificadas, nem as várias fases têm sempre correspondência com as idades cronológicas habituais.

---

<sup>2</sup> De acordo com Ardoino ao romper com a relação dicotómica sujeito/objecto assumi a implicação como “recurso” facilitador da compreensão das situações de mudança social que, pela sua complexidade, beneficiam do atributo de múltiplas perspectivas. (1992)

Temos pois que, embora a entrada na carreira se tivesse processado no seguimento do curso que a ela me permitiu ascender, o designado estágio de “sobrevivência” e de “descoberta” ou seja o “«choque do real», a confrontação inicial com a complexidade da situação profissional: o tactear constante, a preocupação consigo próprio («estou-me a aguentar?») a distância entre os ideais e a realidade quotidiana da sala de aula (...)” a que o autor mencionado se refere (op. cit. 39), só surgiu muitos anos depois quando me confrontei, após muito tempo de afastamento da escola, com uma cultura e uma realidade desconhecida e totalmente diferente daquela que vivi nos poucos meses de exercício de uma profissão e que tinham decorrido à semelhança da escola que eu tive e que tentei continuar e imitar.

Como afirma Barbier (1993:115) “o envolvimento numa primeira experiência funciona, para o actor, como um instrumento de formação e de reconhecimento do seu próprio desejo” contribuindo para a aquisição de novas representações, integrando-as, segundo o mesmo autor, *no capital de representações já possuído, provocando reestruturações e reorganizações*” ou mesmo rupturas com a forma de se sentir profissional.

Esses momentos, tematizados no 2º capítulo, que tive de enfrentar e que me fizeram oscilar entre o espanto, a curiosidade, o receio de não estar à altura de cumprir a tarefa que tinha decidido levar a cabo e que assumi, isolada, sem colegas com quem partilhar dúvidas e incertezas numa escola onde me foi dado o “poder” de organizar toda a complexa situação que se me foi deparando e de *projectar* com os alunos novas formas de ensinar e aprender que, para além de terem influenciado decisivamente muitas acções futuras, traduzem, efectivamente, o aspecto de “descoberta”, de entusiasmo, de experimentação e de “*exaltação por estar, finalmente, em situação de responsabilidade*” no dizer de Huberman (1995:35z) e de, assim, *explorar* finalmente uma profissão e de com ela me identificar.

No percurso hermenêutico que conferi ao meu trabalho, tentei que os diversos procedimentos metodológicos que privilegiei e a forma como os mobilizei, e que constam do 1º capítulo desta dissertação, pudessem funcionar complementarmente, enveredando como refere Morin (1985:34) por “*uma dialéctica entre os factos objectivos e os factos subjectivos (...) onde os sujeitos*

são os actores dos seus destinos e os autores das suas histórias” e por uma pesquisa situada primordialmente num quadro de investigação qualitativa, consciente de que a produção de novas metodologias, requerem não só alguma “desobediência metodológica”, mas igualmente uma “transgressão epistemológica”, mesmo quando não se abandonam totalmente as já existentes.

No 3º capítulo, que se estrutura em vários tempos, fui continuando um (re)encontro comigo mesma, repensando critica e reflexivamente alguns momentos e dando sentido a algumas experiências em que participei, e que se foram constituindo em elementos-chave na construção de novas aprendizagens, bem como aos diversos contextos e a algumas *peripécias*<sup>3</sup> de “(...) *um passado indissociável do que somos e queremos ser*”, nas palavras de Eduardo Lourenço (1999:71), redescoberto à luz do entendimento actual das coisas e que, certamente, foi contribuindo para uma estruturação da minha identidade pessoal e profissional passível de, na opinião de Dubar (1991:114), “ (...) *ser concebida como uma articulação entre duas transacções: a interna ao indivíduo e a externa entre o indivíduo e as instituições com as quais ele interacciona*”

Assim, revendo tempos, espaços e circunstâncias a partir do foco que lhes foi aplicado no tempo de hoje e que se foram constituindo em dimensões que procurei cruzar para melhor compreender os processos, os trajectos e os afectos que povoaram o meu quotidiano, fui desenhando construções que foram sendo possíveis e vividas como experiências de desejo, de procura e de descoberta de um sentido colectivo para muitas autonomias individuais, transformando lógicas individualistas em lógicas cooperativas e, fui dando conta, de um trabalho de equipa como meio de desenvolvimento de uma comunicação desejada e considerada essencial, e como forma de questionamento da escola, de acordo com uma racionalidade comunicacional e

---

<sup>3</sup> Segundo Matos (1999:105) o termo *peripécia* surge “ligado à existência dum acontecimento marcante que afecta as expectativas normalizadas dos sujeitos relativamente à ordem natural, social ou moral, determinando doravante uma relação problemática e intrigada com essa ordem até que seja encontrada uma explicação para o acontecimento”

no pressuposto de que só assim é possível intentar construir um saber crítico e emancipatório.

*“Quem não é capaz de reinterpretar o seu passado, não pode ser capaz de projectar, concretamente, o seu interesse pela emancipação”* (Ricoeur, 1989:367)

Nos capítulos a que me tenho vindo a referir verifica-se ainda que a partir do momento da minha efectivação numa escola, é visível a entrada numa fase de *estabilização* que pressupõe um compromisso como que definitivo com a profissão e a consolidação de uma *“(...) pertença a um corpo profissional (...)* o que, segundo Huberman (1995:40), acentua um certo grau de liberdade e de segurança simultaneamente facilitadora de algumas experiências pessoais e de uma busca de alguns desafios que respondam *“a um receio emergente de cair na rotina”* (*id.*: 42), surgindo o envolvimento em vários projectos e toda uma experiência de vivência em grupo<sup>4</sup> que, de acordo com (Abraham, 1972:144) vai permitindo *“que a estrutura cognitiva e os ideais intelectuais se cristalizem facilmente num élan de procura intelectual e de acção educativa em harmonia com as novas relações consigo mesmo e com os outros”*

É possível, no entanto, constatar que as fases de *estabilização* e de *diversificação* praticamente se sobrepõem traduzindo-se na procura de novos estímulos, de outras ideias e na *“necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura”* (Cooper in Huberman, 1995:42) o que, efectivamente, se verificou com a minha adesão ao Projecto “CRIA-SE” mencionado neste e noutros capítulos.

Ainda neste capítulo e porque o termo “projecto” atravessa todo o trabalho - tanto na acepção de instrumento normativo e mediador de alguma conflitualidade social, como na de construtor de um texto que facilite modelos de intelegibilidade da acção ou apenas como tensão entre o que se deseja e o que efectivamente se faz - procurei proceder a uma abordagem teórica sobre a sua genealogia, bem como sobre uma autonomia que o Decreto-Lei 115-A/98

<sup>4</sup> Segundo Pagés (1975:297) há que encarar o grupo “(...) não como uma totalidade fechada, mas como totalidade afectiva, aberta, aceitando o imprevisto e a diversidade, orientadas para uma mudança”.

desenha, elegendo o projecto educativo como *“documento que consagra a orientação educativa da escola (...)*

No 4º capítulo esboço uma breve caracterização da escola que pretendo situar como espaço de pesquisa, encarando-a *“como uma totalidade singular”* no dizer de Canário (1996:133), e procurando partir para uma abordagem com o máximo rigor possível e com a afectividade que me suscita uma realidade que me é próxima, não a estudando apenas de *per si* como estabelecimento de ensino, mas como espaço comunicacional por excelência onde é necessário e premente interrogar e onde se situam e se movem diferentes identidades, e como *“contexto «globalmente formativo» para o conjunto dos seus «habitantes»”* (id.:143)

No 5º e último capítulo, subdividido em dois tempos, exponho uma análise comparativa sobre os quatro projectos que se seguiram ao “CRIA-SE” e que, situando-se num registo de investigação/formação/acção, activaram não só saberes e práticas, mas também todo um trabalho de equipa, uma outra cultura de escola enquanto *organização que aprende*, novos *habitus*, novas atitudes, novas formas de saber-estar e saber-ser, bem como uma outra disposição para o envolvimento em novas acções.

Refiro, igualmente, toda uma reflexão a que fui procedendo sobre a importância do saber experiencial e sobre uma visão do professor como protagonista da sua própria formação assente numa cultura de colaboração e de partilha e percebida como um processo de construção de um saber, numa estreita relação entre as questões teóricas e os muitos problemas que emergem da sua prática.

Em suma, constato a emergência de novos paradigmas no campo da formação abordando-a à luz de um novo entendimento que, como Correia, a considera *“como um agente catalizador das trocas entre as diferentes «linguagens de trabalho», um catalizador das potencialidades formantes do exercício do trabalho, exercendo simultaneamente uma vigilância crítica sobre a organização, sobre as tendências que tendem a desqualificá-la”* (1997:32).

Enfatizo ainda, no decorrer de todo este trabalho, que se organiza num registo comunicacional como opção metodológica de fundo, a premência e

pertinência da comunicação que se vai estabelecendo por meio dos acontecimentos e da interacção que surge como ponto de encontro de identidades pessoais e colectivas e a importância da dimensão afectiva nesse comunicar e nesse (con)viver, bem como na mudança cognitiva que gradualmente vai acontecendo.

Consciente dos limites da minha interpretação, penso, no entanto, que fui conseguindo demonstrar que as circunstâncias em que desenvolvemos o nosso trabalho profissional, bem como as perspectivas que temos em determinados estádios de vida são susceptíveis de influenciar e transformar profundamente esse trabalho e que o processo de construção de uma identidade que nos surge como “(...) *produto de sucessivas socializações*” (Dubar, 1997;13), nunca é alheio à cultura do grupo ou grupos com quem vamos (con)vivendo, nem ao contexto sócio-económico em que nos vamos desenvolvendo.

Desse modo e de acordo com o estudo de Huberman (1995:43), encontrando-me, provavelmente, numa fase de “*serenidade*”, mas não de “*distanciamento*” e muito menos de “*conservadorismo*” e reconhecendo que, muitas vezes, como afirma Woods (1999:37) “ (...) o *entusiasmo já vai sendo moderado pela cautela*” deixo para reflexão e como corolário desta breve introdução a frase de Boutinet que passo a citar:

***“(...) as idades da vida tendem, cada vez mais, a obedecer a uma lógica de projecto, como se tratasse, deste modo, de lutar contra a irreversibilidade do tempo, como se fosse preciso, permanentemente, reorientá-la” (1986:15)***

*“A metodologia só pode surgir da reflexão sobre os procedimentos que se consagram na práxis...”*

Max Weber, Estudos Críticos

## 1.OPÇÕES METODOLÓGICAS

Definida num dicionário das Ciências Sociais<sup>5</sup> como “ a arte de aprender a descobrir e analisar os pressupostos e processos lógicos implícitos da investigação, de forma a pô-los em evidência e a sistematizá-los,” a metodologia é a lógica dos procedimentos científicos e conseqüentemente deve ajudar a explicar não apenas os produtos da investigação, mas principalmente o seu processo de construção.

Assim e na seqüência de toda a reflexão a que fui procedendo, as questões ou problemáticas que se foram construindo foram surgindo e houve necessidade de procurar explicitar a lógica das relações que iam unindo os conceitos nelas invocados, formulando hipóteses que procurei articular entre si de modo a sustentar os critérios que permitissem relacionar os dados julgados pertinentes e assim orientar, sistematizar e organizar todo o processo de pesquisa e de reflexão sobre mim mesma, sobre o meu estar na escola, sobre a escola e sobre muitas situações vividas e agora tematizadas.

Não pretendi, de forma alguma, e ao longo desse mesmo processo, construir qualquer tipo de “estratégia” metodológica passível de anular uma implicação logicamente intrínseca ao meu trabalho, mas antes procurei ao

---

<sup>5</sup>BIROU, Alain (1988) – *Dicionário de Ciências Sociais*, Lisboa, Círculo de Leitores

longo dele, lidar com esse elemento epistemológico a favor do rigor da pesquisa a que me entreguei e considerá-la como um dos seus elementos constitutivos e, como tal, trabalhá-la, assumindo-a como um recurso facilitador da compreensão das situações de mudança social que, pela sua complexidade, beneficiam do atributo de múltiplas perspectivas.

Como diz Perrenoud (1980:4) *“(...) a implicação não pode ser pensada senão na temporalidade, por relação à história, ao vivido, a diferentes formas de memória, porque ela é da ordem do dobrar-se sobre si”*

Essencialmente, fui procurando transformar a realidade empírica, ou seja o saber prático, as explicações do senso-comum, incorporando-as no próprio objecto da investigação, mantendo, porém, uma vigilância sobre todas as explicações desse campo doxológico e desenvolvendo uma atitude crítica quanto a muitas das evidências surgidas.

De posse do que pretendia com a investigação que me propus levar a cabo, fui articulando o que posso designar por primeiros actos do processo científico: a ruptura e a construção, submetendo algumas construções científicas à prova dos factos e através deles ir constatando ou verificando algumas das hipóteses colocadas.

Utilizando, privilegiadamente, a fenomenologia (pólo epistemológico), e uma vez que a descrição fenomenológica, fundamentando-se no vivido, nos conduz à ciência da interpretação, fui procurando, tal como Bruyne, Herman e Schoutheete (1991), conceber a metodologia numa dimensão topológica que possibilitasse a interacção dialéctica entre todos os seus pólos exercendo uma função de vigilância crítica como garantia de objectivação ao longo de toda a pesquisa - pólo já referido - de guia para a elaboração das hipóteses e da construção dos conceitos (pólo teórico), que enunciasse as regras da estruturação, impondo-lhe uma certa ordem entre os seus elementos (pólo morfológico) e que constatasse alguns dados de forma a confrontá-los com as teorias que os suscitavam (pólo técnico).

Foi portanto necessário optar por procedimentos que se interligassem e interpenetrassem de forma a epistemologizar o percurso e a interpretar o seu sentido dando ênfase aos aspectos qualitativos dos fenómenos analisados,

abrindo igualmente complexidades passíveis de futuras explorações e organizando criticamente as práticas de investigação, numa atitude que pressupôs estabelecer com o objecto de estudo uma relação que pudesse fazer dele um portador de significados e recordações.

Como assinala Zadro (in Zabalza, 1994:22) *“a interpretação parte sempre de uma precompreensão que é posta à prova por aquilo que se pretende interpretar, e aquilo, uma vez interpretado, modifica as condições iniciais do intérprete, determinando o tal círculo hermenêutico, que não é um círculo vicioso, já que a cada novo passo que se dá nessa relação dialéctica corresponde uma progressão no conhecimento de uma e outra componente do processo”*.

Desse modo, a metodologia, sendo afinal uma actividade do domínio da *práxis* científica que não se reduz nem a uma reflexão *a priori* nem a uma reflexão *a posteriori*, é apontada por Leibniz<sup>6</sup> no seu aspecto de *“arte de inventar”* já que a interpretação que dela resulta parte de uma análise orientada por opções, intuições ou inferências, retiradas do confronto que vai sendo estabelecido entre a nossa sensibilidade e a dos outros. No entanto, o saber novo que advém dessa análise, só o será se possibilitar uma nova inteligibilidade dos fenómenos.

Ao longo do tempo de pesquisa houve pois que agir metodologicamente, sem no entanto me cingir exclusivamente ao campo metodológico, procurando organizar a intervenção de acordo com princípios de estruturação que os percursos foram determinando, dando voz a todos os actores nela implicados, sem, no entanto, me situar à margem de critérios aceites como capazes de lhe conferir cientificidade.

No entanto, na Educação e, principalmente, a partir do final dos anos 60, foram-se produzindo outros discursos que, não se limitando a instabilizar o campo epistemológico da produção científica, produziram, igualmente metodologias inovadoras e susceptíveis de contribuir para uma nova

---

<sup>6</sup> GRANGER, G. (1992) - *Método*, Enciclopédia Einaudi, Ed. Imprensa Nacional, volume 21, pp.57

inteligibilidade das situações educativas e que, conseqüentemente, exigem um tipo de abordagem diferente, ou seja uma abordagem multireferencial e “caleidoscópica”.

Nesse sentido, como observadora atenta e participante, fui, como diz Kluckhohn (in Haguette, 1987:61), “*compartilhando consciente e sistematicamente, conforme as circunstâncias o foram permitindo, nas actividades de vida e, eventualmente, nos interesses e afectos de um grupo de pessoas*” que, por certo, possuía um ambiente ou ethos próprio que, como investigadora, precisava de entender.

Fui, assim, multiplicando os ângulos de análise, e adoptando um processo de trabalho orientado igualmente sob o ponto de vista etnometodológico e hermenêutico<sup>7</sup>, como forma de aceder à lógica da acção subentendida nos discursos, reconstituindo factos, partindo do já constituído para o constituinte, recordando tempos e momentos e tentando interrogar e interpretar contextos em que me inseri,<sup>8</sup> investindo num processo que Gadmer (in Zabalza,1994:23) descreve como “*encontro hermenêutico*” através do qual, em cada novo conhecimento, o intérprete ultrapassa os limites das suas próprias preconcepções e elabora um novo horizonte de interpretação.

Segundo Dilthey (in Ricoeur,1986:148) “*o fim último da hermenêutica é compreender o autor melhor do que ele se compreendeu a si mesmo*”.

Assim, integrando-me na racionalidade própria das actividades a que me entreguei e daquelas que ia observando, fui privilegiando uma abordagem de tipo etnográfico, procurando, também, compreender lógicas subjacentes a muitos dos discursos analisados e produzidos quantas vezes nos espaços considerados marginais em relação ao sistema educativo, focalizando-me nas interacções que se foram estabelecendo, ao longo do tempo, com todos os outros e nos seus significados e recorrendo a uma reflexão teórica e empírica como forma de aceder a uma melhor compreensão da realidade educativa e à sua possibilidade de mudança. O interacçionismo, de que a construção de

<sup>7</sup> Segundo Matos (1999:23) “a função da hermenêutica, parece ser a de servir de mediação na construção do sentido”

<sup>8</sup> “Todas as nossas reflexões e decisões tomadas e realizadas no âmbito das nossas vidas profissionais e educativas, não estão desligadas do resto das nossas vidas” (Waters, 1998:3)

novas identidades parece necessitar, está fundamentalmente interessado na forma como as pessoas vêem as coisas, constroem e partilham os seus significados. Aliás, nas palavras de Woods (1999:63), *“o interaccionismo simbólico lida tipicamente com a vida de todos os dias, em pequena escala, tentando compreender processos, relações, vida em grupo, motivações, adaptações (...)”*

Quanto à etnometodologia que, segundo Queré (1986:73), *“é mais uma perspectiva – uma sociologia do instituinte – que uma teoria”* e que, efectivamente, privilegiei neste meu trabalho, partindo sempre de uma reflexão individual e tendo por foco os aspectos mais salientes das actividades do quotidiano, permite uma reflexão sobre o modo como os actores vão construindo a realidade social pela via das actividades da linguagem que, como instrumento de comunicação, informa e conceptualiza o mundo em que vivemos, tendo como unidade de análise a interacção em situação.<sup>9</sup>

No entanto, há que afirmar que o seu objecto de indagação não é a prática em si mesma, mas os contributos dela para a forma como vamos organizando e reconstruindo o nosso “mundo”. Digamos que as narrações e as narrativas a que me fui entregando e que (re)figurando a acção, surgem como configurações de uma intencionalidade, não foram mais do que interpretações do senso comum que tiveram por finalidade expor uma determinada organização desse mundo entrevisto e do meu ponto de vista, não só sobre ele mas, também, sobre a minha participação enquanto alteradora do contexto em que me fui situando.

Como escreve Dufour (1996:35) *“o mundo depende da maneira como falo dele e é por isso, exactamente, que o saber narrativo é largamente aberto à renovação, à improvisação e à inovação mágica”*.<sup>10</sup>

Parafraseando Garfinkel (in Lopes1999:184) direi ainda que a etnometodologia *“é um estilo, uma maneira de trabalhar, uma sensibilidade empírica, um certo tipo de relação com os dados, uma atenção aos detalhes,*

<sup>9</sup> Como refere Abric (1984:81) *“o comportamento do indivíduo, numa situação de interacção, decorre não das características objectivas dessa situação, mas da sua representação da situação”*

<sup>10</sup> Minha tradução.

*uma desconfiança em relação às interpretações supérfluas, uma fonte de rigor na descrição e argumentação*” que, no entanto, evita apresentar como certezas alegações passíveis de, em qualquer momento, serem sujeitas a revisão.

Aliás, do ponto de vista metodológico, uma das contribuições da etnometodologia, consiste, segundo Marty (1986), em deslocar a investigação dos universais abstractos para os existentes concretos que as narrações expressam.

É de referir também que, em momentos específicos do percurso, foi sendo possível não só combinar dois paradigmas, por vezes em conflito, acolhendo tanto as características da explicação, apanágio do positivismo, como as da compreensão e interpretação fenomenológica, construindo como escreve Esteves (1990:262), um novo *“artefacto epistemológico”*, mas, igualmente, utilizar duas modalidades de saber: o *saber narrativo* e o *saber demonstrativo* referidos por Dufour (1996:35) que se imbrincam, remetendo o primeiro para o mundo do mito e da crença e o segundo para o mundo da *“verificação, da experimentação e da demonstração”*. Ou seja, como Ricoeur (op. cit.), procuro situar-me numa compreensão dialéctica de uma interpretação, entre a compreensão e a explicação.

É ainda possível afirmar que sempre pretendi que o percurso vivido, ao qual esteve subjacente uma acção que quis transformadora, fosse no sentido de procurar superar as fronteiras entre “investigador” e “práticos” investindo num processo conjunto e cúmplice, onde se fossem produzindo novos conhecimentos praxiológicos, um melhor conhecimento de nós como pessoas e profissionais que enfrentando os problemas se tornam mais disponíveis para os problemas dos outros.

No meu trabalho fui sempre privilegiando, não só, como escreve Coulon (1990:57), ao referir-se à etnometodologia, *“o estudo do sentido que os actores, em interacção, produzem”* mas, igualmente, uma reflexão sobre fragmentos da minha historia de vida emergente de muitas escolhas feitas e sobre as quais fui construindo interrogações, questionando vivências e experiências que se constituíram em fontes de aprendizagem que orientaram expectativas e desejos e que englobaram a construção de um percurso

profissional vivido, por vezes, solitariamente e, só tornado social quando o contexto o permitiu.

Aspectos determinantes de um agir quotidiano, de pequenos espaços de uma história de vida que surge como matriz de conhecimento e contexto de sentido, como outro modelo de ciência, como processo de tornar próximo o longínquo e de perpetuar memórias constituídas em património de que não abduco e que é possível reviver e (re)utilizar como instrumento de identificação de pré-juízos, de convicções e de representações, e como forma de preencher os “*«buracos» da memória sociológica*” que apenas conta factos, apagando subjectividades susceptíveis de desenvolverem outros significados que podem ser actualizados e transformados em acções diferentes daquela em que foram produzidos.

***“A biografia sociológica não é uma mera descrição de experiências vividas, é também uma micro relação social”*** (Ferrarotti, 1983:52)

Reavivar memórias que surgem como “factos” fundamentais da “minha” verdade<sup>11</sup>, recontextualizar alguns aspectos da minha história, (re)vivê-los, (re)interpretá-los e assim construir, de uma forma prospectiva, teoria sobre os mesmos<sup>12</sup>, transformando-me simultaneamente em sujeito e objecto de investigação, é procurar aceder às lógicas que sustêm não só as opções tomadas em determinado momento, mas, igualmente, aos argumentos que as justificam. É também, (re)inventar novos rumos ao meu destino colectivo, é impedir o esbatimento da percepção do fluxo temporal que liga tudo o que nos vai acontecendo e que se dilui na memória, é investir num processo dialéctico entre vários elementos presentes num dado momento e que foram, por certo, condicionar elementos produtores de outros possíveis.

***“...a co-presença do passado, do presente e do futuro existe no que se pensa, no que se decide e no que se faz”.*** (Ferrarotti, 1983:22)

<sup>11</sup> O *saber narrativo* de acordo com Dufour (1996:34) não põe em jogo a verdade entendida como a encruzilhada do verdadeiro e do falso, mas, ao contrário, reporta-se a uma “outra” verdade de carácter subjectivo.

<sup>12</sup> Como diz Ferry (1987) “a prática só é formadora quando passível de uma leitura com base num referente teórico (...)”

*Como nos diz Josso (1991:138) “o trabalho auto-biográfico é um esforço de elucidação (conhecer melhor o seu passado para melhor se conhecer) e de emancipação, libertando-se dos determinismos que prendem a liberdade.”*

Assim, para além de analisar a forma como vivi alguns momentos de procura de uma identidade profissional, fui procurando interessar-me pelos fenómenos existentes, na sua individualidade, e descobrindo o “como” e o “porquê” de muitas das ocorrências que foram sendo percebidas e que, por vezes, se interligavam e tentando compreender e interpretar os contextos em que fui vivendo e convivendo ou seja o sentido do meu “ser” enquanto caminho...Como Ricouer, direi também que *“é preciso reabrir o passado, reavivar nele potencialidades não cumpridas, impedidas, massacradas até.”* (1989:274)

Daí a opção assumida de não me distanciar de mim própria colocando o discurso a que me entreguei na primeira pessoa, já que, na tentativa de (re)situar os vários acontecimentos que, de acordo com a “minha” lógica, foram cruciais para a (re)construção da minha identidade, procuro traduzir a imagem de mim que, efectivamente, penso ter. Como afirma Poirier et al (1983:5) a primeira pessoa, «eu», traduz *“o ser que se assume como tal e se descreve na sua verdade (...)”*

Nessa medida, e para além de alguns processos discursivos que foram permitindo reapropriar-me cognitivamente da minha própria existência, orientar a pesquisa e desenvolver uma atitude compreensiva, foram também privilegiados instrumentos de cunho qualitativo, nos quais incluo a utilização da entrevista eleita como lugar da explicitação.

As entrevistas que fui fazendo, situaram-se numa óptica de não estruturação e de semi-directividade já que as questões colocadas de forma directa, conduzem, na maior parte das vezes, a respostas estereotipadas e era minha pretensão que a narrativa se fosse desenvolvendo em jeito de conversa, em jeito de história que se conta e quase se dramatiza, tornando-se, efectivamente em comunicação não contaminada por inibição ou exibição, e que ia acontecendo num clima de interacção horizontal, num clima de debate

que se me afigurou imprescindível para a clarificação dos discursos e para, desse modo, aceder mais facilmente ao sentido e à lógica das acções que vão provocando histórias que se narram e que, quantas vezes, dão origem a mudanças de destino.

Como contava a professora “S”...

“só me apercebi e reflecti sobre algumas questões e sobre algumas «coisas» que fiz, quando fui entrevistada e tive que falar sobre elas...”

Levadas a cabo tanto a professores já do quadro da escola como a outros que nela se situavam pela primeira vez, foram consideradas como forma de dar relevo ao tempo e como uma tentativa de recolha de um maior número de informações acerca das pessoas singulares e das realidades vivenciadas e nunca vistas como entidades abstractas e apenas elementos constitutivos de uma dada instituição. Ao longo das mesmas, procurou-se transformar ideias pré-concebidas em questões propiciadoras de uma melhor compreensão, considerando que são relevantes para a construção do vivido, os sentidos atribuíveis pela subjectividade dos actores na narrativa de algumas das suas vivências ou na explanação de algumas das suas razões, interrogações ou questionamentos partilhados.

As entrevistas, que têm que pressupor interacções passíveis de permitir estabelecer contratos de confiança entre os diversos interlocutores, constituíram-se em dispositivos assumidos como de natureza qualitativa, possuindo como objectivos, a descoberta e a desocultação interpretativa face ao objecto de estudo, resultante afinal de *“uma interacção situada, auto-regulada e reflexiva entre a organização da memória, o raciocínio prático e a palavra”* (Bruyne et al, 1991:78)

No seu decorrer foi-se estabelecendo *“uma cláusula de cumplicidade para autorizar e encorajar o outro a falar de si”* como afirma Lazega (1983:15) e, num registo de empatia e num clima de diálogo e proximidade, a confiança necessária e facilitadora da palavra do entrevistado – embora, nenhum dizer queira dizer exactamente o que, efectivamente, é pensado - talvez porque o meu estatuto de proximidade com a escola e os seus professores fosse de

molde a afastar receios e inibições e a fazer emergir, mais claramente, a relação entre a acção e a linguagem que a descrevia.

Nunca reduzindo quem era entrevistado ao papel de objecto da pesquisa, mas antes a sujeito de um diálogo que ia acontecendo, fomos-nos, por vezes, esquecendo da questão de partida, surgindo a conversa informal, a confiança e o desabafo criadores de instantes que nos iam transformando e “obrigando” a aceitarmos e a assumirmos a *“natural e gigantesca necessidade de cada um se exprimir”* como nos recorda Morin (1985:136).

Tendo sempre a intenção de deixar que o(a) entrevistado (a) tomasse a direcção do discurso e se fosse revelando segundo uma autonomia crescente, confrontei-me, por vezes, com a preocupação de, como referiam as colegas entrevistadas, *“dizer exactamente o que tu queres”* ou questionar se as respostas *“iam ao encontro daquilo que queres escrever”*, procurando responder ao que pensavam ser o meu objectivo e receando, como dizia a professora “L”, *“que o que te digo não sirva para nada...”*, já que todos nós tentamos, um pouco, ser aquele que queremos persuadir o outro que somos, manipulando a sua percepção.

Apesar destas situações nem sempre fáceis de gerir, as entrevistas possibilitaram, não só a descodificação de alguns processos de relacionamento entre professores, mas principalmente a verificação da pertinência das mesmas na construção de muitos dos trajectos de que me fui apercebendo e, o conhecimento de noções do vivido quotidianamente, bem como indicações de maneiras de estar, ser e ver a escola, cruciais para a forma como este trabalho iria ser orientado.

A relação já existente, ao permitir mais facilmente a expressão do outro, criou, para além de um estatuto de paridade entre os interlocutores, um espaço de intimidade e de disponibilidade, onde foi assumida, com naturalidade, a palavra e o acontecimento que ia sendo narrado. Enveredou-se, portanto, por uma *“epistemologia da escuta”* que, permitindo uma comunicação significativa determinante do que é dito e do que se cala, já que o dizer contém inúmeras coisas que se silenciam, desbloqueou silêncios e hesitações reveladores da existência de alguns mecanismos de defesa, envolvendo-nos na temporalidade dos fenómenos e procurando desse modo facilitar um *“equilíbrio*

*epistemológico*” entre narrador e ouvinte ou estabelecer aquilo que Morin denominou como a “*deontologia da troca*” (ibidem).

É pois possível afirmar que as entrevistas não constituíram, de modo algum, instrumentos redutores da informação, mas antes um esforço de auto-explicitação, uma via de expressão, um processo através do qual aconteceu uma revelação mútua e uma forma de dar um novo sentido às práticas.

Como procedimentos técnicos e práticos recorri à gravação, transcrição, releitura e eliminação de palavras consideradas inúteis, procurando restabelecer a ordem dos termos e quando necessário a pontuação. O guião que procurei ir seguindo não era de forma alguma rígido, nem as perguntas obedeciam a uma ordenação prévia, já que foram surgindo ao sabor da comunicação que foi sendo estabelecida. Dessas conversas, que se foram processando num registo de informalidade, fui recolhendo elementos que iam permitindo a formulação de algumas questões até aí nunca pensadas.

Privilegiando, como já referi, uma metodologia compreensiva com todos os riscos que uma abordagem deste tipo comporta, utilizei também, como instrumento qualitativo, a análise de conteúdo, que é, efectivamente, uma questão central em Ciências Humanas e Sociais, embora susceptível de ser atravessada por alguma ambiguidade, uma vez que para ser objectiva teria que obedecer a um conjunto de comportamentos rotinizados e nem sempre exequíveis, já que o que está em causa não é apenas um processo de extracção, mas antes um processo de lidar com uma intertextualidade, ou seja, um trabalho de produção de interpretações não só sobre o conteúdo manifesto, mas igualmente sobre o conteúdo latente ou o “não dito” imerso nas omissões, silêncios e contradições, dando-lhe uma significação acrescida.

Vala (1990:104) aponta a análise de conteúdo como uma “*desmontagem de um discurso e produção de um novo discurso através de um processo de localização-atribuição de traços de significação resultado de uma relação dinâmica entre as condições de produção do discurso a analisar e as condições de produção da análise*”.

Aconteceu, portanto, um trabalho de interpretação de um texto noutra texto, um trabalho de reescrita que transforma ambos os textos, pressupondo

que o “tradutor” determina as duas linguagens. No entanto, como a tradução nunca é exacta, a sua prática vai-nos exigir uma capacidade de entendimento entre linguagens diferentes e, conseqüentemente, a produção de um “texto” que pode ser, ao mesmo tempo, uma recriação do objecto interpretado e o resultado do diálogo que mantemos com essa interpretação e com nós próprios.

**“A interpretação é, com efeito, uma reconstrução” (Bergson, 1988)**

Com efeito, ancorada numa *“intuição instrumentada”*, fui procurando não limitar a análise de conteúdo a uma dimensão puramente técnica, mas flexibilizá-la de modo a aumentar-lhe a eficácia compreensiva e explicativa e interessar-me pelas suas potencialidades hermenêuticas possibilitadoras da construção de uma semântica da realidade investigada e que tendo em conta o conteúdo latente, algumas incoerências discursivas ou contradições que surgem, na maior parte das vezes considerados elementos subsidiários, os considera dotados de materialidade própria e significativa para a interpretação, que acaba sempre por resultar da dialéctica entre a conjuntura e a validação.

Ao pretender levar a cabo uma abordagem qualitativa, numa procura de especificidades e singularidades, diferenças e graus de consistência entre os diversos indicadores seleccionados, iniciei o que se denomina de leitura flutuante do material, codificando dados e usando como critério de categorização o semântico, ou seja, fui reunindo informação por temas com o mesmo significado e aquela que foi considerada mais pertinente para o trabalho de investigação.

Assim, o critério para o estabelecimento das categorias foi elaborado a partir de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e depois por reagrupamento, critério legitimado ainda pelos indicadores representativos da realidade a conhecer e que vão sendo apresentados na narrativa interpretativa e que foram seleccionados de forma a conseguir-se uma compreensão reflectida.

Como Bardin, só me resta dizer que *“o discurso não é um produto acabado mas um momento num processo de elaboração, com tudo o que isso comporta de contradições, de incoerências, de imperfeições”*(1977:170).

Neste trabalho, foi importante também alguma pesquisa documental a que procedi e que requereu a leitura e compilação de vários documentos, entre os quais incluo os vários registos que constituíam os muitos “Diários de Bordo” que consultei e sobre os quais reflecti, intentando compreender e interpretar, através dos signos escritos, os enredos, os processos vividos e os vários “nós” das acções experimentadas pelos seus autores, embora considere que, compreender um texto, não signifique, necessariamente, compreender o seu autor.

Os registos descritivos e reflexivos sobre as práticas pedagógicas produzidos por algumas professoras, bem como os relatórios de formação, foram, realmente, utilizados como material empírico e assumidos de duas formas: como “textos” utilizados como dispositivo de formação e como “contexto” ao integrarem-se numa dinâmica de investigação sobre muitos dos processos que foram tendo lugar. Coulon (1987:62) refere mesmo que *“na etnometodologia os registos são uma forma de dar conta, de materializar a fabricação do mundo (...)”*

Foram, igualmente, preciosos auxiliares para uma análise documental imprescindível, fornecendo indicadores passíveis de constituírem meios de observação indirecta, veiculando informação que foi possível analisar e cruzar com outros dados, conseguindo assim, neste trabalho interpretativo que me levou a descobrir uma imensa multiplicidade de significações que foram emergindo, não só uma visão mais alargada do campo de estudo, mas também como compreender melhor alguns processos e algumas dinâmicas que **os espaços e os tempos** que fui usufruindo e vivendo *“pouco a pouco /d’horas roubadas à circunstância”*<sup>13</sup> me foram permitindo.

---

<sup>13</sup> Verso extraído do livro “A Hora e a Circunstância” de Maria de Sousa, Gradiva, 1985

## 2. ESPAÇOS, TEMPOS E CIRCUNSTÂNCIAS

*“... a minha práxis é, necessária e constantemente, a unidade entre a minha acção e a minha reflexão”*

(Freire, 1973)

### 2.1.(Re)viver e reflectir sobre ... memórias

Nesta sociedade que em vez de fazer os tempos, deixa que o tempo a faça, a nossa vida social, o nosso quotidiano, vão-se regendo afinal por todo um jogo de regularidades condicionantes da forma como experimentamos o mundo e da memória que vai perpetuando as marcas dessa experiência, sendo portanto, em função desse jogo, que se vão sedimentando expectativas e hábitos de comportamento individual e colectivo.

É, portanto, abordando o tempo e o espaço, enquanto dimensões construtivas da identidade que intento reviver neste e noutros capítulos, algumas experiências<sup>14</sup> de vida confrontando-as comigo e assim reabilitando o passado à luz do tempo de hoje, no pressuposto de que, como afirma Ardoino (1971:41), *“não procuramos uma essência, mas os processos pelos quais as identidades se foram construindo”*.

Será pois um confronto entre um *self*<sup>15</sup> que pretende ser investigador e um *self* que talvez deseje ser investigado...

<sup>14</sup> “A valorização da experiência como via de formação implica, assim, um processo de subjectivação crítica mediante o qual se torne possível a explicitação do que é instituído/instituente na experiência da vida instituída” (Matos, 1999:9)

<sup>15</sup> Segundo Bogdan e Biklen (1994:55) “o *self* é a definição que as pessoas constroem (através da interacção com os outros) sobre quem são.

Assim, com idêntica percentagem de ilusões, receios e ansiedade, terminei o curso do Magistério em 59. Nesse mesmo ano, numa pequena escola da periferia do Porto, iniciei o meu percurso de professora que, no entanto, devido a alguns imprevistos e a muitas mudanças de lugar, foi interrompido por bastantes anos, entremeados de pequenos períodos nunca seguidos, e que até 1972 perfaziam dois curtos anos de investimento na profissão que um dia me escolheram.

A minha *“andarilhagem”* levou-me várias vezes a terras de África e antes de as conhecer, a sua simples evocação mobilizava um enorme conjunto de referências que me iam sendo transmitidas pelos que já as conheciam, pelos “media” (novas modalidades organizadoras da experiência do aleatório), por alguns escritos que tinha lido, imaginando que assim preenchia as enormes lacunas que possuía. Cheguei, no entanto à conclusão que, como dizia um encenador de teatro *“ a ausência de cenários é uma condição para o trabalho de imaginação”*, forjando determinadas representações mentais e sociais que, não sendo percebidas directamente, surgem como que autênticos esquemas “a priori” que, de forma alguma, representam a realidade de uma terra e de um povo.

Assim, em 1973 e durante uma pequena estada em Lourenço Marques, hoje Maputo, resolvi entrar numa livraria e percorrê-la como sempre gostei de fazer, sem nenhuma intenção deliberada de comprar este ou aquele livro, mas unicamente “ver” o que havia e ir folheando o que me chamava a atenção. Nesse deambular por entre as várias prateleiras, reparei num pequeno livro de capa verde, com um título sugestivo, de um autor que muito vagamente conhecia, mas do qual nada tinha lido. Ia para Mecula, pequena povoação a 40 Km da Tanzânia, onde meu marido estava como militar e ia ter oportunidade de voltar a dar aulas, num meio que me era totalmente estranho.

Comprei o livro, era mais um que me ia acompanhar nos longos meses que lá permaneceria e quem sabe ser-me útil na tarefa que me propunha levar a cabo. Desse modo *“Uma Educação Para a Liberdade”*<sup>16</sup> de Paulo Freire, editada precisamente nesse ano por uma editora do Porto, a “textos marginais”,

---

<sup>16</sup> Colectânea de textos e entrevistas organizados pela editora referida

constituiu a minha primeira leitura nessa terra que me dispunha a conhecer e a interrogar.

Foi o primeiro contacto com o pensamento de Paulo Freire e com o seu projecto de educação que comporta uma denúncia das situações de alienação e igualmente o anúncio da capacidade criadora de qualquer pessoa, de qualquer grupo, em dominar o seu próprio futuro, e que refere que “*o objectivo do educador não é apenas ensinar alguma coisa ao seu interlocutor, mas procurar com ele os meios de transformar o mundo em que ele vive...*”(1972:65).

Esses pequenos fragmentos de um tempo que me marcou, e a que atribuo um sentido enfatizando determinados aspectos, propiciar-me-ão alguma reflexão pessoal, que possivelmente irá reinterpretar e enriquecer não só o presente, mas também o passado, e possibilitar novos entendimentos que concerteza farão outros sentidos face a novos factos.

Como diz Giddens (1995:21), “*o «self» é hoje para todos um projecto reflexivo - uma interrogação mais ou menos contínua sobre o passado, o presente e o futuro*”, afinal sobre somas de quotidianos que se vão desenrolando e que neste caso, tentarei ir sintetizando, dando-lhes possivelmente um valor e uma significação inevitavelmente subjectivos, mas que foram constituindo etapas de aprendizagem para as quais a leitura desse livro muito contribuiu.

Como refere Nóvoa(1993:59) “*... comunicando aos outros o que vivemos e o que fizemos, de repente sentimo-nos capazes de compreender o sentido/ um dos sentidos possíveis, ao qual teremos de regressar/construindo um saber.*”

Ao focalizar-me em alguns dos papeis que fui vivenciando e ao analisar situações e momentos de comunicação que vivi, à luz de conhecimentos posteriormente adquiridos, deixando, no entanto, que o tempo fosse apagando o secundário e conservando apenas o essencial, procurarei proceder a uma reflexão sobre a prática, no pressuposto de que reflectir sobre ela, é também reflectir sobre nós como pessoas, com as nossas crenças e as nossas teorias implícitas, mobilizando tempos e espaços passados - que em termos Kantianos é afinal aquilo que fomos - emoções sentidas e perplexidades assumidas.

A reflexão ou a auto-reflexão biográfica é possivelmente uma via para nos compreendermos a nós próprios, acedendo à nossa própria hermenêutica e, como escrevia Paulo Freire (1973:44), *“a possibilidade de exercer a nossa reflexão crítica sobre as nossas experiências precedentes, colocando-nos por trás delas, faz com que nos seja possível desenvolver aquilo a que chamo «a percepção da última percepção».*

E tudo isto a propósito das aulas que dei, da escola que encontrei, dos alunos que conheci e aos quais imaginava ir dar o tipo de *“educação de carteira”* a que Freire se referia, e que com algumas *“variações”* eu tinha utilizado no pouco tempo em que tinha leccionado. Ali, tal não pôde acontecer, a realidade encontrada da qual não pretendia ser simples espectadora, permitiu-me afastar alguns dos mitos recebidos na minha curta experiência de professora e fez-me *“criadora de conteúdos”*, pioneira... da flexibilização curricular. Desse modo, procurei fazer do processo educativo, a que me fui entregando *“...não um acto permanente de «depositar conteúdos»”* que Freire (1973:14) denominava de *“concepção bancária da educação (...) que, não pode servir senão à «domesticação» do homem”* (ibidem), mas um acto consciente, reflectido e partilhado, uma educação para a tomada de decisão e para a responsabilidade social e política. Não sei se o consegui!

A escola de Mecula era a cópia fiel de outras que eu conhecia. As mesmas carteiras, o mesmo tipo de sala, incrivelmente os mesmos mapas... a mesma organização. De diferente, a ausência de uma língua comum, - falavam um dialecto local, o *“ajaua”* - o desconhecimento total da cultura desses alunos, entendida no conceito de Freire (1971:91), como um *“conjunto coerente de respostas que um grupo ou um dado povo elabora em função dos desafios que lhe são lançados pelo seu ambiente, a sua realidade de inserção que, deste modo, ele transforma”* e a necessidade premente de um intérprete que, como refere Iturra (1998:91), me fosse ensinando *“a ler o texto que o quotidiano tecia”*, e que, efectivamente tive, na pessoa do régulo<sup>17</sup> que, em traje de festa vinha todos os dias à escola, tentando construir com o seu saber, verdadeiras

---

<sup>17</sup> Chefe tradicional africano

plataformas de comunicação, no pressuposto de que em qualquer *“lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens e mulheres que, em comunhão, buscam saber mais”* (Freire, 1975:116). Quando o régulo falava - e ele era um contador de histórias - o silêncio acontecia - o meu e o dos alunos - aquele *“silêncio-prazer de aprender”* a que Gadotti (1998:112) se referia.

E ao longo desses muitos meses fomos interrogando, questionando e historicizando as nossas culturas como manifestações e expressões de formas de diferentes organizações sociais, aceitando-nos tal como éramos, com as nossas diversas racionalidades, especificidades e singularidades. Foram-se estabelecendo relações de cumplicidade, foi existindo uma *“compreensão sobre nós próprios, pela via da compreensão do outro”* (Ricoeur, 1969:26).

Fomos constituindo um grupo que, sem o saber, fez da diversidade um valor acrescido, que se foi expondo, pois como escreve Casali (1998:108) *“(…) não se tece educação, sem deixar ao outro a palavra, o tempo, o espaço”*, que se foi implicando colectivamente na tarefa do interrogar, do ensinar e do aprender, uma vez que o régulo para além de ser autoridade, intérprete e professor, também assumiu entusiasmado o seu papel de aluno, afinal de acordo com o pensamento de Freire que eu ia conhecendo e que afirmava não poder *“existir uma compartimentação hermética entre ensinar e aprender”* (1973:47).

As aulas foram-se sucedendo num encadear de acontecimentos, dos quais cada um se ia apropriando de forma diferente, e que por vezes me ultrapassavam, mas não estando ali propriamente como “dona da História”, mas como interveniente e aprendente numa ínfima parte dela, fui cultivando o gosto da pergunta, da crítica, do debate, procurando valorizar os saberes quotidianos, conferindo sentido às experiências vividas, guiando-me apenas pelo desejo de responder a um desafio que tinha feito a mim mesma, fazendo cultura, apreendendo o seu conceito antropológico e inserindo-me de modo crítico numa acção de transformação colectivamente assumida. Como dizia Freire (1973:41), *“não é o «eu penso» que constrói o «nós pensamos», mas, ao contrário é o «nós pensamos» que a mim torna possível pensar”*

Em Mecula não havia recenseamento escolar, os que iam à escola, iam porque gostavam, porque ainda possuíam alguma *liberdade* de decisão sobre o

que efectivamente lhes interessava, ou porque pressentiam, como Freire na sua concepção de literacia crítica e emancipatória, referida por Fernandes (1998:118), que não é possível separar a leitura da palavra da leitura do mundo. Esses alunos, mais alguns adultos, que se lhes juntaram e que não desistiram<sup>18</sup>, foram-me “obrigando” a construir espaços de mediação em que se encontravam e se confrontavam diferentes modos de ser e de fazer, diferentes memórias, sonhos, anseios, diversas culturas em tentativa de diálogo, numa escola que, como apontava Freire (1973:67), “se deve abrir a uma pluralidade de opções na perspectiva da formação integral do homem”.

Na escola havia alguns livros<sup>19</sup> os mesmos que eram utilizados no país colonizador que, impunha um saber descontextualizado e ocidentalizado e uma língua que não sabiam traduzir e “que lhes chegava como alguma coisa totalmente «à parte», como alguma coisa que pouco tinha a ver com a sua vida de todos os dias. Como se o binómio linguagem-pensamento pudesse ser possível isolado, cortado da vida!” (Freire, 1973:46).

Não foi fácil romper com os manuais a que estava habituada, mas palavra a palavra, outros textos foram sendo construídos, analisados, discutidos, contendo os seus problemas e as suas histórias numa miscelânea de português e ajaua.

No entanto, eu estava ali para lhes ensinar a língua dominante, o que para mim naquele momento era lógico, e digamos que o tentava fazer através de um processo de alfabetização entendido como uma re-leitura da realidade e que, como referiu Freire (1997), “estivesse tanto quanto possível ligado a experiências produtivas”<sup>20</sup>.

Nunca tinha ensinado um 1º ano, nunca tinha ensinado, ao mesmo tempo, crianças e adultos, e estes foram surgindo em grande número, e então fui fazendo aquilo a que Freire se referia, “pegando” no “universo linguístico mínimo” de todo aquele grupo, e com as suas próprias palavras - “palavras geradoras” - iniciar todo um processo de aprendizagem da leitura e da escrita solicitando-os a descobrirem o muito que afinal sabiam. Não segui o método de

<sup>18</sup> “Os adultos alfabetizados ficam muitas vezes crispados ao escrever e fazem tantos esforços para escrever uma página como para amanhar um campo, por isso perdem frequentemente o interesse e interrompem a aprendizagem da escrita” (Humbert, 1977:79)

<sup>19</sup> O manual adoptado era mais contextualizado, mas subsistia o problema da língua.

<sup>20</sup> In “Nós somos seres da briga” (1997), texto policopiado.

Paulo Freire, mas o seu livro e os pensamentos nele contidos, foram de extrema importância para quem como eu se sentia um pouco “à deriva” e sem rede...Dizia Freire (1973:32) *“que se não podemos começar pelas «nossas» palavras (...) temos de fazer uma pesquisa entre as pessoas de modo a conhecer as «suas» palavras”*. Creio que embora de uma forma incipiente o fui fazendo.

Em 73, naquelas “horas” e naquelas “circunstâncias” como diria Maria de Sousa no seu poema, e porque nunca existe neutralidade no acto educativo, foi fácil perceber que o acesso à palavra escrita, a novos saberes e à aventura do risco de criar, lhes iriam abrir caminhos para uma cidadania pretendida e uma emancipação desejada.

Regressei no final de 73, o 25 de Abril de 74 não me surpreendeu. Sentia-o iminente e necessário. Não voltei a África depois desta experiência que me permitiu uma abertura ao inesperado e onde penso fui efectivamente conseguindo respeitar o “aqui” e o “agora” dos meus alunos, onde falar de utopia e de sonho não era nunca inoportuno, mas o quotidiano, e onde aprendi que ali, e naquela situação não era possível burocratizar, os dias fluíam, eram nossos, havia que vivê-los! Afinal o futuro é construído pelas nossas decisões, por vezes inconstantes e mutáveis e cada acontecimento influencia todos os outros.

Direi também que Freire, que em dada altura foi preenchendo o nosso imaginário pedagógico, provocou em muitos de nós inquietações e mudanças tão importantes quanto difíceis de descrever que perduraram e influenciaram a prática educativa de muitos professores que, no seu quotidiano, têm procurado desenvolver, tal como ele o fez, *“os aspectos pedagógicos concretos de Dewey com a sua «Escola Nova», baseada no conceito de «experiência vivida»”* (Morrow e Torres, 1998:127).

Voltei a dar aulas no Porto, em 75, e só então verifiquei o quanto tinha aprendido, quão gratificantes foram aqueles momentos que à partida me deixavam muitas dúvidas, como se constituíram em princípios e práticas que fui experimentando e seguindo, e como algumas rupturas fazem do futuro uma surpresa constante. À distância e depois de muitos anos passados, como Puiggrós (1998:103), penso que, *“os factos imediatamente apreensíveis não*

*constituem um saber crítico. Esse saber começa a construir-se quando o conjunto de contradições é apreendido”.*

Esta experiência constituiu afinal o meu primeiro projecto de sala através do qual fomos conhecendo as nossas desigualdades, formas de estar e de ser que nos surpreendiam, que nos entusiasmavam e nos permitiam aceder a novos contextos compreendendo o essencial que nos unia, e assim estabelecer o necessário “nós”, que nos coube em sorte e que tentei agarrar deliciada, e não o “eu” e “eles”. Como refere Matos (1999:46) “...quanto mais partilhados forem os interesses, mais densa será a rede de sociabilidade(...) e mais sólida a estrutura de identidade pessoal daí derivada”.

Primeiro projecto que analisado à distância se inscrevia numa lógica da cumplicidade e que *a posteriori* vejo como espaço de uma construção, afinal, mútua e localizada.

Depois desses fragmentos de tempo, nada voltou à rotineira acção e ao usual esquecimento, atrevendo-me a dizer sem saudosismos, mas com alguma saudade, que cada vez mais considero o passado um autêntico conjunto de possibilidades para o futuro que, de alguma forma, nos vão permitindo organizar a nossa memória e o nosso sentido de vida. Tenho pois, para mim, que a nossa cultura pedagógica, para hoje, pode ser feita com os contributos do passado, mas construída por nós, se conseguirmos conciliar esses legados que nos chegam com o privilégio de inventar novos modos, de nos subtrairmos a alguns processos já legitimados, de compreendermos que os espaços, os tempos e as circunstâncias são fulcrais na (re)construção da nossa identidade, que pode e desejavelmente deve, ir caminhando lado a lado com alguma utopia.

Reconheço, no entanto, e porque entre o tempo vivido e a sua narrativa se situa apenas a memória, que poderá existir alguma “cor” mais forte na paleta dos acontecimentos que fui presenciando e vivendo e que, nos factos contados, tenha privilegiado mais o “tempo da alma” do que “o tempo do mundo”, duas leituras ou (re)leituras possíveis do tempo, como escreve Ricoeur (1997:125).

O passado contado surge cheio de certezas sobre o acontecido, na impossibilidade de nos voltarmos a situar na incerteza por certo sentida na época recordada. O que aconteceu e a forma como o vemos e o

compreendemos, depende sempre do contexto em que nos colocamos e do sentido que lhe damos no momento em que o confrontamos, já que é sempre retomado de um ponto nunca igual, chegando, por isso, ao presente, como um tempo sempre novo ou como um outro tempo.

E porque *viver* significa *viver de...* não só temos necessidade das pessoas e das *coisas* que nos rodeiam, mas igualmente do que realizamos, possuímos e experimentamos para sermos sempre capazes de um recomeço, de um renascimento que nos possibilite abrir espaço ao desejo e à imaginação e nos ensine a relacionar-nos com a novidade do tempo, possibilitando-nos o confronto entre diferentes memórias.

Não vou de forma alguma reconstruir o meu percurso de vida pois tal se me afigura uma empresa difícil, para a qual, como diria Josso(1991:142) teria de mobilizar "*uma paciência arqueológica e um trabalho de activação da memória*" que penso não ser capaz, mas tentarei, por vezes, ao longo deste encontro que vou tendo comigo através da escrita, "*...abrir o passado e libertar a sua carga de futuro*" (Ricoeur, 1989:274) na esperança de que a utopia não envelheça e de que esses pequenos apontamentos se apresentem mais com uma função prospectiva do que retrospectiva.

*"Falar de história de vida (...) é querer fazer entrar na reflexão e na prática educativa profissional, a vida e o tempo"*

*(Pineau, 1984).*

## **2.2 O conluio necessário...**

Direi ainda como Pineau (citado por Josso, 1991:138) que explorar o quotidiano vivido como um campo de formação é "*...entrar num processo de apropriação do seu poder de formação*" ou seja reapropriar-se dela através de

uma confrontação entre as “*formações instituídas*” e as “*auto-formações não reconhecidas*”.<sup>21</sup>

Desse modo e percorrendo o que acho ser decisivo no meu já longo itinerário procurarei, num esforço de elucidação, sistematizar alguns princípios e talvez clarificar alguns fundamentos desse percurso, que se foram constituindo como que unidades significantes, verdadeiros instrumentos de identificação de algumas convicções e representações que me vão permitindo explorar a minha “*caixa negra*”, no dizer de Josso (1991:364).

Como “*matéria prima*” da minha formação inicial recordo mais o tempo e o espaço que lhe foi exterior. As situações em que me envolvi, as relações que me fizeram descobrir realidades novas e que me possibilitaram exercer ou até adquirir qualidades que induziram tomadas de consciência e que me levaram a interrogar o já adquirido ou construído socialmente, conduzindo a um reelaborar de sentido e a algumas rupturas<sup>22</sup>, foram estruturando o meu destino pessoal, já que às minhas especificidades se foram somando uma enorme diversidade de aspectos até aí desconhecidos a par de alguns arquétipos colectivos com que fui convivendo e que tiveram por certo um poder transformador.

A Escola foi quase nada, não me marcou e dela recordo, em tons mais fortes, os momentos de convivialidade, pensando como Josso (1991:211) que eles “*são inseparáveis de uma ética entendida como arte de nos conduzirmos nas relações com os outros*” e que deve ser privilegiada.

Como Ferraroti (1989:27) penso também que “*...uma vida é uma **praxis** que se apropria das relações sociais interiorizando-as e voltando a traduzi-las em estruturas psicológicas por meio da sua actividade desestruturante – reestruturante*”.

E ... continuando a sublinhar o papel e a responsabilidade da recordação na construção do futuro, aponto após África, o retomar das aulas em 75, onde encontrei uma escola que demasiado rapidamente passara de um estado de

<sup>21</sup> Minha tradução.

<sup>22</sup> “a aprendizagem de ruptura (...) cria disponibilidade para mais facilmente se aceitar o abandono de um universo conhecido e relativamente seguro, já que nos encontramos em posição de renovação” (Josso, 1991)

disforia para um verdadeiro estado de euforia, ou antes para uma situação de turbilhão onde se radicalizavam atitudes e se dicotomizavam posições entre o querer e o evitar **Abril**.

Nesse período de mudanças vertiginosas e desencontradas, de questionamento da instituição escolar e “*de procura de uma adequação ao processo revolucionário em curso*”, o meu embate com ela, e com esse tempo de ousadia e de aprendizagem, de descoberta de rumos pessoais, de reestruturações decorrentes de uma transformação de perspectivas que iam anulando a tranquilidade e a segurança das rotinas, foi um tempo de reflexão, de crítica e auto-crítica, de esmorecimento e entusiasmo, de espanto e encanto, de desencanto e desilusão também. Um tempo ímpar na história que tinha de ser “agarrado” com aquela certeza de que o caminho para o futuro nunca se faria com o regresso ao passado, independentemente da bandeira que se agitava, e que para mim representou, afinal, mais um (re)começar com toda a disponibilidade para viver o desasossêgo próprio daquele desejo sentido que impele qualquer indivíduo para fora da sua quietude, no pressuposto de que a educação para além de suscitar modificações significativas, deve ser não só um lugar de prazer e de fruição, mas igualmente um lugar de permanente interpelação e inquietação que vai impedindo que mergulhemos na previsível obsolescência.

Nesse mesmo ano, ainda não colocada em escola alguma e sabendo da existência de “reciclagens”<sup>23</sup> inscritas, como é obvio, numa lógica de mudança, achei que me seriam úteis e, quando na Delegação da zona onde vivia manifestei tal interesse, questões burocráticas me foram colocadas a par de muito espanto, já que nem sequer sabia se iria ou não ter escola onde pudesse aplicar tudo o que ia aprender! Devo dizer, no entanto, que nessa altura e até 1992, quando surgiu o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores<sup>24</sup> (D.L. 249/92), “convencer” alguém de que necessitava urgentemente de formação...não era tarefa impossível e desse modo me “reciclei” com algum entusiasmo, mas em situação de “solidão”, já que me

---

<sup>23</sup> De acordo com Canário “(...) a ideia de «reciclagem» articula-se de forma coerente com uma organização de formação baseada no diagnóstico das «carências» das pessoas a formar” (1997:4)

<sup>24</sup> Embora na Lei de Bases do Sistema Educativo, a formação surgisse como um direito de cada profissional, no Regime Jurídico referido, ela assume-se mais como um dever, que tem que ser compatibilizado entre os interesses dos professores e os do Estado.

faltava um grupo ou alguém que possibilitasse alguma comunicação, alguma cumplicidade no controverter ou aplaudir do que ia ouvindo, no “cochichar” sobre..., no café como espaço de interrupção e que ainda hoje considero óptimo momento de formação pois se vai desenrolando de forma coloquial e imperceptível, desinibida e...pouco instituinte, dando origem a como que “*um conluio inconsciente entre os participantes*”, como refere Pagés (1975:269) ao falar da importância dos grupos.

Apesar dessa solidão momentânea, ocasionada por muitos anos de afastamento da escola, ficou o gosto de procurar acções de formação, que não fossem apenas veículo de saberes instrumentais, mas que respondessem a muitas interrogações colocadas, procurando-as como forma de, em conjunto com outros professores, dar um novo sentido ao meu trabalho na escola, o que foi acontecendo, tendo em conta que essas acções ainda não tinham impacto nem na qualificação profissional, nem na carreira individual, sendo apenas vistas como reflexão sobre a prática e como processo de desenvolvimento pessoal e profissional.

Claro que, com as alterações que foram sendo introduzidas, a formação contínua que então se foi desenvolvendo teve apenas como preocupação dotar os docentes das competências científicas e didácticas julgadas necessárias para o estrito cumprimento dos programas e, a partir de 1994, os Centros de Formação de Associação de Escolas que entretanto foram criados, para além de se irem revelando autênticas “agências” de formação baseada numa perspectiva “carenalista” e onde era possível “adquirir” créditos, foram-se igualmente constituindo em espaços de “*adiamento da possibilidade de protagonizarem a reterritorialização das decisões educativas e da possibilidade de construir a formação como projecto*”, como escrevem Correia e outros (1997:30), tendência que começa, felizmente, a ser um pouco invertida,<sup>25</sup> verificando-se que alguns Centros de Formação, actualmente, procuram desenvolver modelos alternativos aos modelos tradicionalmente adoptados.

---

<sup>25</sup> Para além de no Regulamento para acreditação e creditação de acções de formação estarem previstas várias modalidades – projecto, oficina e círculo de estudos – verifica-se também mais investimento dos Centros nessas modalidades.

*“O ensinar é mais difícil que o aprender porque ensinar significa: deixar aprender. Mais ainda: o verdadeiro mestre não deixa aprender nada mais que «o aprender»”*

(Heidegger, 1964)

### 2.2.1 Um sentido de escola...

Nessa altura e nesse tempo a que me vou referindo, consciente do sentido que gostaria de imprimir à minha passagem pela Escola, fui tomando posse de alguma mudança e assumindo algumas *estratégias de sobrevivência*<sup>26</sup> que me possibilitavam lidar com alguns constrangimentos, fui, desempenhando vários papéis, ensinando de várias formas, aprendendo de outras tantas, assumindo riscos, conseguindo alguns êxitos, passando por cima de alguns fracassos e, longe de ir acumulando muitas verdades, fui antes assistindo ao desmoronar de algumas, uma vez *“que a verdade já não tem o seu registo sagrado num qualquer grande livro”*, como nos recorda Ricoeur (1993:71).

Desse modo e ano após ano, com melhores ou piores *performances*<sup>27</sup>, seduzindo, surpreendendo e surpreendendo-me, fui alterando a minha forma de estar, fui ouvindo, constatando, duvidando, aprendendo, errando, comparando, observando, abandonando alguns conceitos, construindo alguns projectos, envolvendo-me noutros, buscando um certo sentido de progresso, consciente, no entanto, de que, como diz Touraine (1992:269), *“a crença no progresso não garante, de forma alguma, nenhuma protecção contra os «danos do progresso»”*, e dispondo-me a aceitar desafios propostos e...presentidos, numa tentativa de, e não sei se utopicamente, dar aos alunos

<sup>26</sup> Segundo Nias in Hargreaves (1998:34) estas foram-se desenvolvendo como forma de lidar com constrangimentos situacionais.

<sup>27</sup> *Performances* que para Goffman citado por Hargreaves (1998:123), se constituem em lugares nos quais, num certo sentido, se está em cena – *regiões frontais* – que se opõem às *regiões de rectaguarda* onde mais facilmente se promovem relações informais que criam confiança, solidariedade e sentimentos de camaradagem entre os professores.

que por mim foram passando, marcando-me e ensinando-me, a possibilidade de interiorizarem imagens mais atractivas da sua escola, como espaço que usaram e de que gostaram. Como referiam algumas colegas desse meu tempo...

“...os projectos que íamos construindo com os nossos alunos, talvez não fossem projectos muito organizados, talvez não tivessem todos os «esses» e «erres» necessários, mas davam, a nós e a eles, um estar na escola de outra maneira...”

Pequenos projectos realmente foram acontecendo, projectos de escola, de sala, de grupos de professores, que foram constituindo não só pequenas fugas a um currículo prescrito, mas também fôlegos necessários ao meu quotidiano - embora as *performances* também o fossem...<sup>28</sup> - reinvenção de mim própria, descoberta, pequenas aventuras educativas construídas num colectivo de alunos e professores que me foram ajudando a ter uma maior consciência crítica da minha prática, libertando-me de processos óbvios e descobrindo novos e mais interessantes percursos e contextos relacionais. Como Nóvoa (1995:41), penso que é “*preciso olhar para a escola como uma «topia», isto é, como um tempo e um espaço onde podemos exprimir a nossa natureza pessoal e social*”.

Através desses projectos foram-se ainda estabelecendo ou procurando estabelecer, em conjunto com todos os outros que *embarcavam* nessas aventuras, dinâmicas que criaram sinergias, de modo a não deixarem *cair* mudanças que se iam consolidando e que foram sendo motivadoras da emergência e desenvolvimento de outras iniciativas e de outros projectos, nem sempre muito formais, mas que se imbricavam com os meus propósitos de vida que ia dando a conhecer aos que comigo partilhavam os “*dias da escola*”.

De facto os contextos profissionais e pessoais entrosam-se, uma vez que no trabalho do professor entram sempre em jogo todos os traços da sua personalidade, os seus afectos, as suas crenças, os seus temores, os seus sonhos e os seus interesses, alicerçados nas suas estruturas cognitivas e que marcam o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos,

---

<sup>28</sup> “Afim de gostar sempre de representar para esse público (26, 28, 30...) de sentir que eles gostavam, que sorriam, que aplaudiam, que interviam, é certo, mas que o espectáculo era essencialmente meu.”(registo meu com a data de 94/06/20)

cruzando efectivamente a sua maneira de ser e estar, com a sua maneira de ensinar e aprender. Tal como afirma Nias (in Woods, 1996:71) “(...)os *sentimentos intervêm fortemente no relatório dos professores*” e quando agimos em função das crenças ou convicções que temos, as suas causas constituem uma sequência de razões que aparecem de facto com um forte poder persuasivo.

Hargreaves (1998:9) salienta a este respeito “*que a forma como os professores ensinam está enraizada nos seus antecedentes, nas suas biografias, no tipo de docentes em que se tornaram*”.

Por tudo isso, reflectir sobre contextos que vamos vivenciando, é com toda a certeza um processo fundamental para o desenvolvimento pessoal e profissional, iniciando-se, seguramente, um processo hermenêutico de nós próprios. Penso, aliás, que em termos factuais, a pré - existência de um entendimento é o que permite a distinção de novos aspectos, factos e situações que vão dando corpo aos nossos quotidianos feitos de percursos vários a que cada um de nós dá um sentido que, como aponta Habermas (1993:138), “*abre o acesso aos factos*” e, às representações que vamos construindo e que se constituem em verdadeiros mecanismos de relação social.

Todos esses projectos<sup>29</sup> a que me referi e que vivi, penso me foram permitindo aceder a novos contextos, estabelecendo relações que, longe de serem neutras, se foram caracterizando por um capital de influência e interferência com registo afectivo de fundo e que me levaram a assumir responsabilidades na recriação do quotidiano, já que, como Pessoa, “*a vida prática sempre me pareceu o mais cómodo dos suicídios*”...e o mundo, tal como refere Heidegger (1987), um vasto campo de possibilidades onde o ser se actualiza e se explicita, procurando influenciar o fluxo de alteridade a que chamamos tempo.

Os professores são, efectivamente, a resultante complexa e, em certa medida imprevisível dos papeis que vão assumindo na instituição e como escreve Hargreaves (1998:111) “*o nosso trabalho, as nossas ocupações, os*

---

<sup>29</sup> Projectos que, por vezes, algumas escolas confundem com actividades que deveriam integrar os planos da escola.

*papeis que desempenhamos na vida, imbricam (...) projectos, actividades e interesses de formas particulares, pelo que os nossos sentidos de tempo variam com os diferentes tipos de trabalho que fazemos e com o tipo de papeis que assumimos na vida..."*

A partir de 76 - ano em que pela primeira vez no Direito Constitucional português se reconhece, formalmente, o direito à «educação», articulado com o direito à «cultura» e à «ciência» - tive sempre a mesma escola e nela fiz todas as aprendizagens que fui conseguindo, tentando vê-la não e apenas como *locus* de reprodução e produção, mas geradora de alguns processos de transformação embora nem sempre conseguidos nem incorporados no quotidiano escolar, surgidos da militância de muitos dos professores que por ela foram passando e se integrando numa equipa de trabalho que aos poucos se foi organizando e gerando cumplicidades e que, como Canário (1996:68), acreditavam que *"a mudança da escola e a mudança dos professores não são aspectos dissociáveis, devendo produzir-se de forma concomitante"*, e que as mudanças comunicacionais que urge aconteçam cada vez mais, darão, por certo, um outro sentido às necessárias mudanças instrumentais.

As afinidades que se foram estabelecendo entre os elementos que dela faziam parte e que se sentiam no interior e exterior da escola extravasando para fora do tempo escolar, possibilitaram a emergência de *"uma plataforma interpessoal que pôde servir de base a actividades e a tomadas de decisões mais formais na vida escolar..."* (Hargreaves,1998:123) diluindo desconfianças e evitando alguns desentendimentos e a relação de grupo, dentro dessa equipa, foi ainda correspondendo, ao longo do tempo, ao que Dubar (1997:94) aponta como a construção de um *«mundo específico»* necessariamente subjacente a uma redefinição de identidades profissionais, exigindo, para além de todo um processo de *«socialização secundária»*, a ruptura com socializações anteriores e uma descentração quanto ao trabalho que ia tendo lugar, permitindo situações de partilha e de análise de uma forma cooperada, onde as falhas iam sendo assumidas colectivamente, e as inovações acontecendo no decorrer desses vários espaços de tempo.

*“...esse tempo com o qual é preciso contar  
e que é preciso contar”*

(Ricoeur, 1989)

### **2.2.2 Os vários tempos...**

Segundo Hargreaves (1998:118) essa sucessão indefinida de instantes a que chamamos tempo é *“(...) uma construção e uma convenção humana, em torno da qual a maior parte de nós organiza inquestionavelmente a sua vida”*.

É o tempo do olhar, do fruir, do cumprir, do transgredir, do sorrir, enfim o tempo do conhecer, do ensinar e do aprender, que se fundem e que constituem horizontes de possibilidades e de limitações experimentados pelos professores no seu trabalho, construindo-o, estruturando-o ou sendo por ele estruturado positiva ou negativamente.

É esse tempo, que hoje nos surge um pouco “colonizado” administrativamente e do qual somos menos “donos”, que voa, que vai faltando, que se escapa, que não conseguimos dominar e que à sua passagem influencia desejos, reprime vontades, confunde-nos, escraviza-nos, torna-nos insensíveis, quantas vezes, ao imprevisto,<sup>30</sup> às peculiaridades do contexto, à importância das relações interpessoais, balizados que estamos ou nos sentimos, pelos prazos, pelas normas e pela visão de uma qualquer ultrapassagem que nos aflige e que vai, cada vez mais, desconcertando esse

---

<sup>30</sup> “A gestão moderna tem acentuado o lado monocrónico do tempo, à custa de um lado policrónico menos administrável e previsível” (Hall in Hargreaves, 1998:115)

sentido pessoal do tempo ou a sua “*dimensão fenomenológica*”<sup>31</sup> como lhe chama Hargreaves (id.:111)

**“A nossa relação com o tempo, «o nosso emprego do tempo» subdetermina-nos muito para além do que pensamos ou imaginamos”** (Pineau, 1987:91)

Nesse tempo e nessa escola fui conhecendo os alunos, *devagarinho*, um bocadinho todos os dias...fui falando “disto” de ser professora, fui-me envolvendo na temporalidade dos fenómenos a que me tornei sensível, fui percebendo que todo o trabalho a realizar se centra na estrutura, nos processos, nas atitudes e não nos conteúdos, fui tentando estabelecer as ligações possíveis entre o conhecimento prático que ia possuindo acerca do contexto vivenciado, com os problemas que nele iam surgindo e que urgia resolver<sup>32</sup>

Fui também acreditando e participando nessa pequena equipa que se foi constituindo em grupo de reflexão, fui sentindo que era bom partilhar, fui ainda tomando um sem número de micro-decisões de acordo com os rápidos e enormes constrangimentos situacionais<sup>33</sup> com que tinha de lidar, fui vendo e vivendo a minha sala e a minha escola num quadro de “*tempo policrónico*”, segundo a distinção estabelecida por Edward Hall<sup>34</sup> e que me ia permitindo alguma sensibilidade para com as particularidades do contexto e as necessidades do momento,<sup>35</sup> já que as decisões que profissionalmente se vão tomando são sempre fortemente contextualizadas.

Nessa escola fui, principalmente, compreendendo, que a dimensão ética da educação está subjacente a uma cultura de projecto<sup>36</sup> por contraste a uma cultura do objecto própria de uma racionalidade cognitiva – instrumental, que

<sup>31</sup> Segundo o mesmo autor “existe ainda um outro aspecto do tempo subjectivo, que não reside na sua constituição, mas que acompanha e está em desacordo com horários ordenados e lineares característicos do tempo objectivo (...) ao qual poderíamos chamar dimensão fenomenológica do tempo”.

<sup>32</sup> Segundo Hargreaves (1998:67) “a fé no produto da eficácia – *certeza científica* – foi transferida para a confiança nos processos de aperfeiçoamento – *certeza situada* - -

<sup>33</sup> Nias in Hargreaves (1998:34), sublinha a existência de diferenças entre aquilo a que ela chamou o Eu substancial do professor, que se esforça por realizar os seus propósitos, e o Eu situacional composto pelos constrangimentos situacionais.

<sup>34</sup> Edward Hall, segundo Hargreaves (1998:113) conceptualizou algumas perspectivas temporais estabelecendo uma distinção entre concepções de tempo monocrónicas e policrónicas

<sup>35</sup> “Num quadro temporal monocrónico a conclusão das tarefas, as actividades programadas e os procedimentos predominam sobre o cultivo das relações entre as pessoas” (Hargreaves, 1998:113)

<sup>36</sup> Como refere Pineau (1987:90) “...são os projectos, as dinâmicas de auto-organização que invertem o tempo”

aplicada ao campo educativo surge como responsável pela transformação da actividade profissional em mera resolução de problemas através, unicamente, de teorias e técnicas científicas que opõem os meios aos fins e o conhecimento à acção, legitimando intervenções exteriores e “especializadas” que, na maior parte das vezes, contribuem para a “...depreciação das práticas existentes e dos saberes experienciais dos professores.” (Hameline, citado por Nóvoa, 1991:64).

Este conceito de racionalidade teorizado por Habermas (1987:27) **“tem a conotação de uma auto-afirmação com êxito no mundo objectivo, possibilitada pela capacidade de manipular informadamente e de se adaptar inteligentemente às condições de um contexto contingente”**, por oposição a uma racionalidade comunicativa que possui **“conotações que, em última instância, remontam à experiência central da capacidade de unir sem coacções e de gerar consensos que possui o discurso argumentativo, no qual diversos participantes superam a subjectividade inicial dos seus pontos de vista, e, devido à construção de uma comunhão de convicções racionalmente motivada, asseguram simultaneamente a unidade do mundo objectivo e a intersubjectividade do contexto em que desenvolvem as suas vidas”** (ibidem)

Este último conceito, remete-nos, por isso, para a construção de uma escola como espaço social passível de ser “habitado” e onde seja possível estabelecer a comunicação e a interacção como ponto de encontro de identidades pessoais e colectivas, que intentam não circunscrever o trabalho pedagógico a uma dimensão tão somente racional.

Fui constatando também que, um professor isolado nunca tem hipóteses de desenvolver um percurso profissional e pedagógico, onde as oportunidades de encontro, reflexão e confronto poderão fomentar todo um processo interactivo de desenvolvimento e aprendizagem, que o conduzirá, por certo, a uma reconstrução da sua identidade profissional<sup>37</sup>, fruto de um trabalho colaborativo e participado, no qual possa existir complementaridade de acções, espaços de discussão e de formação mútua, procura conjunta de soluções e

<sup>37</sup> “...a mudança social é, portanto, inseparável da transformação das identidades, isto é, é simultaneamente inseparável dos «mundos» construídos pelos indivíduos e das «práticas» que decorrem destes «mundos». (Dubar, 1997:99)

troca de experiências que vão possibilitando a mobilização de uma diversidade de referências.

*“A experiência pode não constituir em si uma aprendizagem, mas a aprendizagem não pode passar sem a experiência”* (Dominicé, 1989:59).

No entanto, como fui verificando e como muitas vezes eu própria senti, *“as normas que configuram o direito à privacidade, fazem parte da cultura tradicional dos professores”* (Elliott, 1993:35) que não gostam de se expor e de abrir a sua interioridade ao outro colocando os seus problemas e as suas dificuldades, como me contava uma das professoras que entrevistei:

“...às vezes não intervinha nas reuniões contando como fazia, porque achava que estava a fazer mal, mas quantas vezes chegava à conclusão que as colegas tinham feito exactamente como eu!”<sup>38</sup>

Essa *“cultura do individualismo”* surgida nem sempre por opção, mas antes como forma de protecção e necessária sobrevivência, e que de uma forma extrema Hargreaves (1982:206) caracteriza escrevendo, que *“para os professores (...) o ensino é como a actividade sexual: é um acto altamente íntimo, conduzido em privado, e que se for observado por qualquer indivíduo inibe a «performance» dos actores”*, dificulta, como é obvio, o trabalho em equipa, a partilha de pontos de vista, o desconhecimento de inovações que ficam no campo da marginalidade.

Tais afirmações excluem, no entanto, a ideia de uma total perversidade do individualismo, como princípio legítimo de estar só consigo mesmo *“registando o que lhe vai na alma”*, como me confidenciava uma colega, reafirmando que o tempo da escola podendo desejavelmente ser feito de colaboração, de aprendizagem conjunta, de troca de ideias e de saberes, deverá contemplar igualmente a oportunidade de usufruir daquele merecido instante de solidão<sup>39</sup>, ou de *“ausência de tempo”*, que de forma alguma se pode confundir com isolamento, com fuga, ou com um sentido de não pertença.

<sup>38</sup> Segundo Hargreaves (1998:167), tais situações revelam uma *“ansiedade fundamental em relação à incompetência”*

<sup>39</sup> Já que, e de acordo com Arendt (1999:203), *“... a solidão é aquela situação humana em que faço companhia a mim mesmo”*

Pineau (1989) considera mesmo que a solidão e a intimidade constituem as situações extremas e privilegiadas de formação, atendendo a que a solidão desdobra o sujeito em sujeito e objecto por ausência de outros, desenvolvendo, de certo modo, um processo de análise e compreensão de si próprio.

Ao longo do tempo fui igualmente apercebendo-me, e porque a equipa inicial foi perdendo elementos devido à aposentação de uns e à mudança de escola de outros, que cada vez mais o encontro, o tempo de reunião, o estar com...o transgredir colectivamente, se iam esfumando e algumas redes de sociabilidade que se foram construindo se iam fragilizando e... rompendo. É que, a *“cultura de colaboração”* que alguns normativos configuram, não pode, de forma alguma, ser regulada administrativamente pois se constituiria em algo artificial, só podendo acontecer se for percebida pelos professores como indispensável a um desenvolvimento pretendido e a uma mudança sentida e assumida e se for sendo construída através do envolvimento e implicação de todos num projecto comum. Já Sartre (in Lobrot, 1973:418) advertia, que *“a institucionalização é, na sociedade, o meio habitual de coisificar o grupo, de reter o seu movimento, de o tornar um grupo – organismo”*

Daí que, aos poucos, essa equipa fosse estiolando e cada professor «vivesse» apenas a sua sala, os seus alunos, os seus problemas, os seus sucessos ou insucessos, retornando ao tempo em que a *“norma”<sup>40</sup> funcionava como o regulador essencial da actividade docente*” (Roldão, 1999:14) .Faltavamos, com toda a certeza, o tal projecto potenciador da escola em local de inovação e debate, obstando ao isolamento que se começava a sentir e que tinha a sua matriz num enorme conjunto de transformações<sup>41</sup> que, esfarelado nexos antigos, iam intranquilizando o comum das gentes...

Muitos autores (Esteve,1992; Apple,1997; Hargreaves,1999; Correia, 1998; Matos,1999) atribuem o isolamento crescente dos professores e o mal estar docente que se vem instalando e que é mais intuído do que consciencializado, à escassez de tempo e à sobrecarga por eles sentida devido

<sup>40</sup> Segundo Matos (1999:66) “a «norma» na sua acepção mais corrente, designa um tipo de comportamento desejável do ponto de vista da manutenção dos sistemas”

<sup>41</sup> Transformações resultantes da chamada *crise da modernidade* que “marca a separação entre o que estivera unido durante muito tempo: o homem e o universo, as palavras e as coisas, o desejo e a técnica” (Touraine, 1992:274)

à intensa proliferação das tarefas administrativas que vão eliminando oportunidades para a realização de um trabalho mais criativo e imaginativo, assistindo-se como constata Correia (1999:9) “a uma «desqualificação» dos práticos e dos seus saberes” resultante não só da crescente mercadorização da educação servida por uma racionalidade instrumental, mas também de algumas expectativas irrealistas que pretendem demonstrar a imprescindibilidade de uma intervenção exterior para que efectivamente possam corresponder ao que deles é esperado<sup>42</sup>

Para além disso, a diversidade de atribuições que os professores têm neste momento de desempenhar, as mudanças constantes, a própria caducidade dos conhecimentos que uma rápida evolução científica e tecnológica originou, as pressões sentidas de muitos lados, a crescente *pedagogização*<sup>43</sup> dos problemas sociais, as responsabilidades acrescidas que lhes foram sendo trazidas por um sem número de normativos, complexificaram o ensino, intensificando o trabalho<sup>44</sup> e a responsabilidade dos professores, tornando-os mais vulneráveis, já que os seus papeis se apresentam mais difusos, abarcando campos que até aí não os envolviam.

***“A exposição da Escola aos novos problemas sociais que, no passado, foram encontrando solução nas famílias, nas práticas religiosas, no trabalho ou nas redes de sociabilidade informais da comunidade envolvente, converte a instituição escolar numa entidade híbrida onde as funções de guarda, de integração, de recuperação social e até de assistência social vão adquirindo maior preponderância do que as funções tradicionais de administração do saber e de formação para a cidadania.”*** (Matos, 1999:217)

Penso, no entanto, que embora o universo social em que as escolas se movem tivesse sido profundamente alterado, o seu padrão de funcionamento manteve-se o mesmo, perpetuando modelos organizativos incompatíveis com a inevitável mutabilidade da realidade com que lidam e os aspectos securizantes

<sup>42</sup> “O actual acréscimo de contribuições que se esperam dos professores contribui para que se reconheça que a docência se transformou numa missão impossível” (Correia, 1999:35)

<sup>43</sup> *Pedagogização* que, “embora tenha sido antecedida por um alargamento da importância simbólica da pedagogia, não assegurou a revalorização social daqueles que fazem da pedagogia o símbolo de distinção da sua profissão” (Correia, 2000:23 e 24)

<sup>44</sup> Intensificação que, segundo Apple, (1997:73) “representa um dos meios mais tangíveis pelos quais os privilégios dos trabalhadores educacionais se desgastam”

da *naturalização* desses modelos, há muito estabelecidos, fazem com que algumas mudanças, que afinal fazem parte do nosso universo simbólico, surjam como algo de desestabilizador que comporta em si angústia e insegurança pela não visibilidade imediata de caminhos alternativos.

É que as inconsistências sentidas e vividas entre as representações sociais que os professores possuem do seu papel e a situação com que se deparam são cada vez maiores, conduzindo-os então a dois caminhos possíveis: a manutenção ou o regresso às representações tradicionais sem as questionar, ou a reestruturação do campo dessas representações, caminhando para uma nova profissionalidade docente *fazendo uma nova escola*, pois cada vez mais as identidades sociais tradicionais, asseguradas por definições objectivas sobre os modos de ser e fazer, se desmoronam neste tempo de mudança.

*“Reencontrar a ideia de modernidade é,  
antes de mais, reconhecer a existência  
de uma sociedade nova e de novos  
agentes históricos”*

(Touraine, 1994)

### **2.3 Um tempo de mudança...**

*“A mudança social que estamos a viver (...) obriga-nos a repensar aquilo que é, e foi, habitualmente tomado como certo”* (Stoer, 1997:5) transportando consigo transformações que marcam os nossos quotidianos, que deixam rasto, pondo em causa equilíbrios que fragilizam as nossas identidades e nos levam a pensar que nunca como hoje conceber o nosso tempo foi tarefa tão difícil!

No entanto, neste mundo realmente contraditório e bastante fracturado, caracterizado pela compressão cada vez mais intensa do tempo e do espaço, despojado de quadros explicativos susceptíveis de organizar de uma forma

coerente o desenrolar dos acontecimentos que vamos vivenciando e intensamente focado em supostas marginalidades que nos surgem a cada instante, vai-se apoderando de alguns de nós a urgência de quebrar muitas das nossas rotinas ao pressentirmos a emergência de novos paradigmas, criando então novos conceitos, imaginando novas ideias, removendo alguma cultura instalada e gerando assim novos horizontes de possibilidades, de aspirações e de esperanças.

É que já não somos, de modo algum, o *señorito satisfecho* de que nos falava Ortega Y Gasset. Essa época terminou, e o momento presente parece-nos ser de consciencialização, de reflexão, de revisão, de reencontro, e talvez de construção de novos espaços, de novos *lugares de enraizamento* que possam criar como que um equilíbrio sábio entre a visão pessoal de cada um e a circunstância que o envolve. O espaço, o lugar, poderá ser uma condição *sine qua non* para pensar as coisas ou para determinar aquilo que se pensa...e a sua continuidade e irreversibilidade leva-nos ao desejo de o querer organizar, pois o seu estar em permanente devir, não nos permite cair na utopia de supor que aquilo que já foi possa de novo vir a ser.

Desse modo a responsabilidade que cada um de nós assume ao pretender organizar o espaço que o cerca ou onde se move, surge pelo simples facto de saber que essa organização pretendida, tendo de responder e atender à circunstância, nunca é por ela determinada e de saber ainda que, uma vez organizado, o espaço constitui igualmente circunstância. Não é portanto possível abstrair todo e qualquer acontecimento de todo o espaço e de toda a circunstância que o envolve. O “acontecer”, para além de ser a essência de um mundo revelado no tempo e no espaço, é fundamentalmente determinado pela própria situação específica, concreta e singular de cada momento “*que funda no mesmo conjunto o futuro entrevisto e o passado relembrado*”, como escreve Boutinet (1990:63).

Digamos que a fragilização<sup>45</sup> dos mecanismos de securização foram criando novos individualismos que se foram construindo na desagregação dos quadros de referência, assegurados nas sociedades tradicionais pelos mitos e

---

<sup>45</sup> “Muitas estratégias administrativas de mudança não só se limitam a *fragilizar* os próprios desejos dos professores relativamente ao ensino, mas também ameaçam o próprio desejo de ensinar.” (Hargreaves, 1998:5)

pelas crenças, urgindo a reabilitação do local, da *comunidade de pertença*, de um espaço onde as subjectividades possam ser investidas, onde o pragmatismo possa ser substituído pela reflexão e o contentamento pela felicidade... e que nos possibilite “o «*contar histórias*» que tenham em conta os nossos sonhos, os nossos ideais, as nossas utopias realizáveis” como nos diz Correia (1999:21).

E, porque, para além disso, penso também e tal como Lopes (1998: 62) que “o encontrar-me a mim mesma é um afazer individual levado a cabo com a ajuda dos outros” continuei na minha escola a «viver» a história do meu quotidiano, como actor e agente de uma mudança pretendida, e que incluía a ideia de uma *equipa* entendida como lugar de comunicação com esses outros, já que das suas diferenças e dos seus conflitos poderia com toda a certeza nascer uma unidade afectiva que se traduzisse num desejo de cooperação, de aceitação da diversidade e do imprevisto e que transformasse alguma incomunicabilidade, que sob a capa de um aparente entendimento se ia espalhando pela escola, em trabalho conjunto e participado.

E assim se foi consubstanciando o tempo e o espaço para que surgisse, um dia, vindo de uma Faculdade, o Projecto “*CRIA-SE*”,<sup>46</sup> talvez porque alguns professores dessa escola, que no seu quotidiano viviam já há muito um projecto... *sem projecto*...tivessem interiorizado a sua falta de *engenho e arte* para com os alunos deitar mãos à obra e construir o projecto formal queurgia acontecesse e se constituísse em fonte de legitimidade e autorização passível de provocar alguns efeitos potencializadores de mobilização.

O “*CRIA-SE*” que se apresentou como um projecto centrado na mudança do processo ensino-aprendizagem mediante mudanças no trabalho da sala de aula, da escola e com a comunidade, possibilitou ainda um trabalho de participação e valorização de instituições com diferentes estatutos, procurando firmar a partilha dos diversos saberes específicos, contribuindo, desse modo, para uma construção de saberes e saberes-fazer “*nem situados*”

---

<sup>46</sup> “ O Projecto *CRIA-SE*, financiado pela JNICT e desenvolvido pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto em colaboração com o Instituto Irene Lisboa, assumiu como objectivos integrar a dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano e verificar os seus efeitos no desenvolvimento de duas escolas primárias e dois Jardins de Infância distribuídos por duas comunidades situadas na área urbana do Porto” (Ribeiro et al, 1997:6)

*num registo do saber «sábio» dos eruditos, nem do saber «profano» dos que agem, mas antes, um saber decorrente da reflexão crítica a partir dos contextos vivenciados, e legitimados no próprio processo de «investigação pela acção»*” (Terrasêca e Rocha, 1999:9).<sup>47</sup>

Das dinâmicas interaccionais que despontaram e dos trajectos e afectos que se desenrolaram, foram sendo criados significados, sentidos e envolvimentos que ao serem experimentados, se foram fundindo connosco, com a nossa identidade e com os nossos comportamentos, influenciando o futuro que a escola começou a ser...

**Como contava a professora “G”** “...depois apareceu o CRIA-SE...era um projecto diferente que nos uniu, nos pôs a trabalhar novamente em equipa...deu uma dimensão diferente ao trabalho da turma...foi aglutinador em termos de escola.”

*“O que procuramos na nossa vida é  
apreender as coisas vagas que nos  
circundam de maneira um pouco  
menos arbitrária do que outrora fazíamos”.*

(Abraham Moles, 1995)

## **2.4 Projectos, trajectos e afectos**

Qualquer trajecto vai produzindo emoções, experiências, conhecimentos, memórias, e gerando como que movimentos circulares de acumulação, de interpretação e de compreensão que irão permitir que o que de início era contexto se transforme em texto, para voltar de novo a ser contexto,

---

<sup>47</sup> In Relatório de Actividades do Projecto TEIAS, 1997/99

proporcionando novos entendimentos que fazem sentido face aos novos factos, aos novos fenómenos que vão tendo lugar e que, no campo educativo, “(...)apelam para uma nova linguagem conceptual e, principalmente, para novas metodologias de interpelação particularmente atentas à problemática dos contextos sócio educativos...” como nos diz Correia (1998:116).

Digamos que o nosso quotidiano é “resultado” do entendimento que vamos fazendo dos nossos percursos, de oportunidades conjunturais que vamos apreendendo, de acasos que vamos “agarrando”, de afectos que vamos experimentando, da reflexão surgida da nossa inserção crítica nos vários acontecimentos que nos vão transformando pessoal e profissionalmente e que contribuem para uma (re)construção da nossa identidade. Como diria Lopes (1999:9) “a transformação pessoal obedece ao protótipo «antes pensava que... agora penso...» e consiste na passagem da alienação do desejo à realização do desejo”.

Penso pois, que a identidade é na verdade um processo inacabado - e não um facto ou uma estrutura - que se vai construindo de uma forma prospectiva no projecto em direcção ao futuro e “...no conflito entre as pretensões dos impulsos e as coacções sociais” (Habermas 1968:143), mas cuja concepção acontece num presente alicerçado num passado, transferindo desse modo a utopia do desejável para um amanhã que se pretende antecipar.

É esse processo que tem de ser desenhado e construído a par e passo com os «outros» e com o contexto, para se «ser», que foi introduzindo nas pessoas e logicamente nos professores, incertezas quase irreversíveis quanto aos modos de estar e fazer, ou seja, quanto aos modos de ensinar, uma vez que a crise da modernidade, como já foi referido, foi questionando os modelos sociais baseados em consensos únicos e universais e qualquer mudança de paradigma requer, como é óbvio, um certo tempo.

Assim, urge, quanto a mim, “a construção de uma atitude comunicacional que contribua para que os «velhos problemas» sejam reequacionados e redefinidos, contribuindo para a ruptura com a «apreensão comum e habitual das coisas»” (Hameline, 1986:10).

Daí a esperança, que continua a persistir, e que me leva a acreditar que o projecto, seja educativo ou curricular de escola, possa constituir uma nova forma de interrogar a realidade, uma prevaricação positiva e potenciadora da

transformação da escola em “*local colectivo de interpelação*”, de inovação e de debate aberto e participado, gerador de situações onde cada um se afeiçoa e se modela, através de processos de interacção que facilitem o “*desenvolvimento de práticas reflexivas construídas na crítica a uma racionalidade cognitivo/instrumental construída em torno dos conceitos de programas, objectivos e estratégias de formação*” (Correia e Matos, 1996:335).

*“...a humanidade não emerge da competição entre iguais, mas do encontro entre desiguais”.*

(Lopes, 1999)

#### **2.4.1 O tempo do “CRIA-SE”**

Quando foi proposto à Escola, o Projecto “CRIA-SE”<sup>48</sup> surgiu de início rodeado de alguma indefinição, pois não sendo propriamente uma sua aposta, mas algo que lhe era exterior, não conseguiu de imediato mobilizar energias à sua volta e não entusiasmou, nem deu alento a muitos dos seus professores. As conexões existentes entre eles, nesse momento, não eram de molde a fomentar o trabalho de equipa que o projecto parecia pressupor. Foi preciso “tempo” e foi fundamental para que o projecto não tivesse “morte prematura”, que houvesse alguns poucos que quisessem assumir o risco, aceitar o convite e principalmente desconfiar que valia a pena tentar...

“Quando a Faculdade aparece a “oferecer” um trabalho de cooperação, a organização de grupos de reflexão, a investigação na escola e ainda por cima centrada na investigação/acção, pareceu-me ser um projecto a agarrar com todas as mãos (e mais algumas

---

<sup>48</sup> Este projecto assumiu uma metodologia de investigação-acção privilegiando como instrumento metodológico o registo descritivo e reflexivo sobre as práticas educativas e sobre as reuniões de grupo, integrando-se numa estratégia global de formação/acção/investigação.

se pudesse...). porque se me afigurava ser este o veículo ideal para reencontrar uma equipa de trabalho nesta escola”.

“O que me seduzia e me fazia lutar para que o projecto fosse acolhido na escola era o processo que se adivinhava...”

Registos como estes demonstram que o projecto acabou por “entrar” na escola, propiciando que, gradualmente, se fosse vivendo a transição de uma autonomia, até aí outorgada, para uma autonomia construída e que, para além de ter sido impulsionador de um grupo de discussão, foi resposta possível a muitas interrogações, constituiu-se em momento e espaço de formação e reinvenção de algumas práticas, foi alternativa ao desencanto e ao isolamento<sup>49</sup> que torna por vezes o professor um mero executor de rotinas programadas por outros e que o impede de “ler” os vários textos *tecidos pelo quotidiano*, caminhando assim para uma transformação pessoal colectivamente assumida.

Tal como Boutinet (1990) afirma, qualquer projecto se destina a afectar os actores que são parte interessada nele, uma vez que a sua introdução implica necessariamente uma mudança, da qual nos vamos apercebendo muito depois, quando vamos avaliando crítica e reflexivamente, todo o processo que se foi desenrolando...

Foi (...) no seu desenrolar, que se começou a desenvolver esta imagem de escola una, aconchegante para todos (alunos/professores e pais), inovadora, sempre disponível, humanizada e humanizante, escola de todos, escola-casa, escola-novidade, escola-descoberta, escola da comunicação, escola onde realmente se vive”.<sup>50</sup>

**Como dizia a professora “G”** “o CRIA-SE tornou a escola um pouco mais a nossa casa, tornou-nos mais uma família...!”

O Projecto “CRIA-SE”, aos poucos, foi efectivamente unindo alguns professores que, apenas pelas circunstâncias se conheciam, transformando-os

<sup>49</sup> Como afirma Correia (1999:6) “Ter-se há de reconhecer que, hoje, a profissão docente vive um défice de solidariedade gerador de uma solidão e de um sofrimento profissional resultantes, em parte, da cristalização das tendências para que os profissionais da educação sejam individualmente responsabilizados pelos fracassos da escolarização...”

<sup>50</sup> Este Registo e os dois anteriores foram escritos pela professora A, no âmbito do Projecto CRIA-SE, em 96/07/08

em equipa entendida como “núcleo de um dinamismo especial e criadora de fenómenos próprios” no dizer de Pagés (1975:293), possibilitando-lhes dessa forma dimensões de partilha até aí um pouco esquecidas e que considero terem sido esclarecedoras das muitas experiências que os seus componentes foram fazendo em conjunto. Esse pequeno grupo que “à roda” do “CRIA-SE” se foi organizando, criando uma unidade activa, aprofundando as diversidades e estreitando pontos de convergência, tinha por elementos professores com algumas afinidades pedagógicas, de lugar e de tempo (alguns com 15 e 20 anos de permanência nessa mesma escola) e que foram, ao longo dos anos, forjando sentimentos quase familiares. No entanto, não constituíam efectivamente a anterior equipa reconfigurada, não se conheciam, afinal, como grupo de trabalho, “*não conheciam muito os trâmites pedagógicos e profissionais de cada um*” (Lopes, 1996), mas apenas pessoas que pressentiam a urgência de se inserirem num projecto e através dele tornar possíveis algumas utopias<sup>51</sup> ...

“...tratava-se de tornar possível, no concreto, tudo aquilo por que tinha lutado antes e que precisava provar a mim mesma que se podia, na verdade, concretizar.”<sup>52</sup>

O Projecto “...propunha-se identificar modos de integração da dimensão criativa no trabalho escolar quotidiano e verificar os seus efeitos no desenvolvimento das crianças”<sup>53</sup> (Ribeiro et al,1997) desenvolvendo-se ao longo de três fases, que abrangeram os anos de 1993 a 1996. Evidentemente que, como em qualquer projecto, as alterações se foram verificando e ele foi sendo assumido, devido às circunstâncias, ao tempo e às pessoas, como um “projecto que se cria”.<sup>54</sup> e que, de forma alguma, surgia “*mobilizado num quadro do pensamento normativo*” de acordo com Canário (1996:144), mas antes de uma dinâmica que se foi criando e que embora tivesse linhas

<sup>51</sup> Segundo Lopes (1999:708) era um grupo de professores que assegurava, na escola, grande parte das tarefas que saíam da rotina e que mantinham a sua boa imagem.

<sup>52</sup> Registo da professora A com a data de 96/06/29

<sup>53</sup> in Relatório do Projecto CRIA-SE (Ribeiro et al, 1997 pp.6)

<sup>54</sup> “Essas alterações e ajustamentos, traduzidos em novas ênfases num mesmo campo, tornaram-se produtos do próprio projecto, reconfiguraram a sua metodologia global e, em certa medida, o seu objecto central de indagação.” In Projecto CRIA-SE, 1997, pp.9

orientadoras mestras, permitia aos actores nele envolvidos a liberdade de construir o quotidiano da sua escola<sup>55</sup>.

Como é referido no relatório organizado em 1997, pp.16 e que pretendeu “*dar conta do trabalho realizado*”, o Projecto embora “possuindo um punhado de «ideias reguladoras», foi-se definindo a si próprio, também como *investigação criativa*, a qual no dizer de Newman et al (1999:11-12) «vai para além dos estudos muito enquadrados de comprovação de hipóteses (que tendem) a aperfeiçoar tanto a investigação até fazê-la morrer»”(Ribeiro et al, 1997).

Foi, na realidade, um projecto que segundo Lopes (1999:706) “*mexia com o viés institucional da escola*” e que embora não tivesse posto em causa muitas das situações já adquiridas, se foi constituindo, inicialmente, como “novidade” aceite, se foi (re)construindo e reformulando ao longo do tempo de forma a nos possibilitar a apreensão de algumas oportunidades surgidas, se transformou em espaço de interpretação e compreensão de diversos pontos de vista e de reflexão sobre saberes experienciais de um colectivo que se ia auto-formando e teorizando as suas práticas, permitindo, assim “...*encarar cada sujeito como o principal recurso da sua formação*” (Canário, 1992:4) e esta “*como estratégia susceptível de assegurar a diversidade, a contextualização e a pertinência dos processos e ofertas formativas*” (Idem:5).

Não foram tudo “rosas” no desenrolar do “CRIA-SE”, os “espinhos” foram muitos, as incompreensões outras tantas, as desistências algumas. Houve processos que se sobrepuseram, outros que com ele competiram e o tentaram abalar e nós de resistência que nunca se desfizeram, já que a escola não é, nem pode ser, sob pena de caminhar para a entropia, um empreendimento estável dominado pelo consenso, mas sim um local de contradições que, em equipa, têm de ser discutidas e nunca ocultadas e onde cada elemento vai construindo a sua realidade a partir das suas próprias representações.

Penso pois, que muitas das mudanças pessoais e profissionais que foram tendo lugar, ainda hoje estão a ser buriladas na interioridade de quem nelas se envolveu e que no decorrer deste projecto se foram rentabilizando e

---

<sup>55</sup> Aliás o que fui lendo sobre inovação, é mais do que demonstrativo de que mesmo em situações em que as normas e os planos são definidos a nível central, nunca conduzem a que um projecto venha a realizar-se, na escola, exactamente como foi planeado.

ganhando visibilidade algumas potencialidades latentes, mas até aí apenas “produzidas no «regime nocturno» das suas vivências profissionais”(Correia,1999:19).<sup>56</sup>

Direi ainda que, neste Projecto se foi recorrendo, essencialmente, a uma metodologia de projecto desenvolvida, diferencialmente, por pequenos grupos de alunos, procurando, paralelamente, estabelecer modos de intercâmbio entre esses grupos, de diferentes salas e anos de escolaridade, nas suas diversas fases de trabalho, servindo o conhecimento de uns de informação e recurso para outros.<sup>57</sup> Saliento pela sua importância, outra dimensão - os registos, que professores e alunos se foram habituando a fazer - e que constituíram, no nosso caso, para além de um instrumento de mudança, parte integrante de uma investigação em que colectivamente nos íamos implicando e que incidiam não só sobre as acções levadas a cabo, mas também sobre as formas de melhor equacionar e conscienciar a nossa prática quotidiana à luz de concepções assumidas.<sup>58</sup>

E...passei, realmente, a registar muitos momentos e, desta forma, a ter novas relações com eles! Nunca tinha posto em palavras escritas as “histórias” das minhas aulas, nunca tinha tentado escrever sobre o ensino que ia fazendo, sobre os saberes-fazer dos meus alunos, sobre as pequenas grandes coisas que iam surgindo no dia-a-dia da escola, interrogando, assim, o ser solitário que, como escreve Bachelard (1988:23), todos somos um pouco. Nunca tinha tentado teorizar a minha prática através de uma escrita reflexiva e devo confessar que gostei de os escrever - já que segundo Zabalza (1994:84) *escrevemos sabendo que o que escrevemos será uma realidade lida*” - de os partilhar, de os ouvir e de, em conjunto, reflectir sobre eles, que afinal se constituíram em formas de *“explicar como se passa do eu ao nós”* e de conscienciar dimensões desconhecidas do ensinar e do aprender.

<sup>56</sup> Correia (1999:17) diz ainda que “no actual contexto educativo português, os professores tendem a ser desapropriados da legitimidade de exercerem um conjunto de funções susceptíveis de serem integradas no que poderemos designar de *face oculta* ou *regime nocturno* da profissão”.

<sup>57</sup> “Ao permitir criar novos modos de utilização do espaço e tempo escolares, o intercâmbio possibilita formas de relação entre os alunos e os professores até então não experimentados, evidenciando uma «zona potencial» de formação e de transformação nos processos relacionais e de ensino-aprendizagem” (Ribeiro et al, 1999:36)

<sup>58</sup> “A escrita surge como um método para elaborar e analisar as práticas, mas também como forma de objectivar e materializar a construção da realidade e da pessoa, numa perspectiva de investigação/acção”.(Lopes, 1999:544)

***“O diário ajuda a estimular o auto-conhecimento e a auto-análise. Permite ultrapassar o risco de reduzir a prática profissional a uma simples reprodução técnica e portanto a introduzir na acção um momento de discurso racional analítico. Contar uma acção supõe, de facto, uma filtragem cognitiva de conduta. Ao contar distanciamos-nos. A escrita supõe uma construção, ou seja, uma estruturação que conduz à elaboração de pequenas sínteses, pequenas análises. O diário é um meio que arranjamos para termos «feedbacks» sobre a nossa prática” (Vancrayenest, 1990:52)<sup>59</sup>***

Constatei também, que ao longo de todo o desenvolvimento do Projecto se foram reajustando algumas posições, já que na equipa se foi afirmando um desejo de mudança como *“obra colectiva que se vai inventando sempre dentro de uma certa incerteza”* (Michel, 1999:94) e que a eterna questão das relações entre as intenções e a prática impedia, por vezes, acontecesse.

Todo o processo, para além de produzir uma base instrumental e comunicacional, que foi possibilitando uma transformação individual e colectiva, funcionou como um dispositivo facilitador de algumas transacções identitárias, criando situações de envolvimento plenas de afectividade e cumplicidade, estabelecendo vínculos que ainda hoje perduram. Citando Lopes (1999:15), poderei também afirmar que *“se rompeu, ao mesmo tempo, com acções onde predominava a lógica da integração – a tradição – e com acções onde predominava a lógica da estratégia – a inovação centrada –introduzindo-se um novo horizonte para a inovação, relativo a acções onde predominava a lógica da subjectivação – a inovação descentrada.*

No plano pessoal, todo o percurso do “CRIA-SE” foi marcado por uma profunda reflexão sobre mim mesma, como pessoa e como profissional, já que *“...a colaboração em diálogo e na acção fornece fontes de «feedback» e de comparação que instigam os professores a reflectirem sobre a sua prática”* (Hargreaves, 1998:279), a tomarem consciência das suas limitações, dos seus desejos, das lógicas que se vão movimentando, quantas vezes

---

<sup>59</sup> Tradução de Manuela Terrasêca e Natércia Pacheco

inconscientemente, e que contribuem para uma maior estruturação do seu pensamento sobre as “coisas” da educação.

Não pretendendo, fazer uma análise exaustiva do “CRIA-SE”, mas apenas situá-lo como “berço” de todos os projectos formais que se lhe seguiram e que se revestiram, igualmente, de uma enorme importância para toda a Escola, como a professora “A”<sup>60</sup>, da qual já citei alguns registos, penso que toda a equipa criou um sentido e se *“apropriou de uma nova forma de estar, de novos conceitos pedagógicos (para alguns apenas um pouco adormecidos), de novas formas de trabalho com os alunos e com os colegas”*, ficando-lhe o desejo de continuar...o que o “CRIA-SE” reavivou...revendo criticamente o já adquirido, disponibilizando-se a aceitar o novo ou o revisto, preferindo a uma sedutora quietude, alguma conflitualidade produtiva e optando pela alteridade em oposição a uma mesmidade paralisante.

Como referia a professora “G” “...afinal, agora, apercebo-me do quanto fui aprendendo. Eu já nem me lembro como trabalhava dantes!”

Sendo irreversível o caminho que a escola foi percorrendo nesses outros projectos, urge que fique deles alguma memória, só possível como corolário de toda uma reflexão a que fui procedendo ao longo destas folhas, concordando com Habermas (1993:36) quando nos diz que *“...é assim que avançamos no conhecimento, a partir do conhecimento anterior, do já vivenciado ou das práticas passadas e através das pausas críticas”*, conhecendo-nos melhor a nós próprios, compreendendo as razões de algumas das nossas escolhas e de muitos percursos seguidos.

Desse modo, após uma breve abordagem teórica sobre alguns conhecimentos adquiridos quanto à genealogia de projecto e ao novo modelo de gestão, será a vez de um “olhar” crítico e reflexivo sobre essa escola que foi tentando fazer do **projecto** um viver quotidiano.

---

<sup>60</sup> Registo com a data de 99/06/08

### 3 DA ARQUITECTURA DO PAPEL PARA A ARQUITECTURA DA REALIDADE

#### 3.1 Origens, ideias, constatações sobre...projecto.

*“O projecto é uma invenção, um trabalho artesanal, onde a obra se vai modelando à medida que vai sendo trabalhada...”*

(Matos, 1997)

*“(...) pode fazer-se e desfazer-se, ir à frente, voltar atrás, como afinal a vida de todos nós. Daí que não possa ser feito sozinho”,* como nos conta Manuel Matos (ibidem)<sup>61</sup>, mas ser agregador de uma cooperação desejada e fomentar todo um trabalho de equipa que terá, certamente, um papel securizante, no interior da qual, cada elemento vai vivendo valores, procedendo a opções sociais e políticas e a algumas rupturas necessárias, em oposição, ao carácter demasiado individualista da acção docente, que poderá vir a constituir-se em fonte de alienação.

No entanto, o projecto<sup>62</sup> que no campo educativo se tornou uma referência constante e quase inquestionável e que, embora rodeado de alguma confusão, muitas vezes, quase emerge como o *deus ex machina* capaz de operar milagres... não surgiu efectivamente como um fruto intrínseco à escola, mas antes com origem no mundo artístico.

---

<sup>61</sup> In Jornal “A Página”, nº 58, ano 6, Jun/97

<sup>62</sup> Como nos aponta Boutinet (1996:188) “...existe uma proliferação de expressões e de siglas utilizadas para designar o recurso ao projecto no campo educativo: projecto educativo, projecto pedagógico, projecto curricular, projecto de escola, pedagogia de projecto, metodologia de projecto...”

Se pretendermos fazer uma genealogia deste conceito, ela levar-nos-à de uma forma pontual, aos arquitectos da Renascença e de uma forma extensa, ao século XVIII e à época das Luzes ou Iluminismo, que intentava fundar uma sociedade baseada na razão e na justiça do Estado e libertar o pensamento de crenças tuteladas pela Igreja e consideradas ultrapassadas.

Assim, a noção de projecto, na Renascença, aparece na arquitectura de forma idêntica à que actualmente existe, ou seja, como um desenho usado de forma maleável que antecipa a obra que se pretende realizar, e a época das Luzes, de que Voltaire foi paladino, constituiu talvez o momento em que, pela primeira vez, o homem se pensou como agente transformador da história procurando cumprir através dela *“o seu profundo desejo de se realizar a si próprio ao se querer criador”* (Boutinet, 1996:38). É portanto, talvez mais nesta época que o homem inicia uma outra relação com o tempo, pensando-se para o futuro e projectando-se. Como escreve Eduardo Lourenço (1999:68):

***“O futuro, como o sol que esperamos para ver o que nos cerca, é o tempo, unicamente feito de esperança, sonho e utopia, donde tudo vem e em função do qual caminhamos para alguma «espécie de porto»”.***

E reportando-me novamente à época das Luzes, digamos que é nessa altura que começa a “ganhar terreno” a discussão entre tradição/autoridade e progresso/liberdade, surgindo uma nova visão do homem e da sua relação com o mundo que, associada a uma nova realidade social decorrente da Revolução Francesa e da Revolução Industrial, abre caminho à necessidade de pensar o futuro repensando a sociedade e as suas relações, até aí marcadas pelo dualismo cartesiano.

Kant procura ultrapassar o *“racionalismo então reinante”* de Descartes, afirmando que o verdadeiro objectivo do conhecimento não é o conhecimento, mas a acção, e Fichte que nos surge mais próximo da nossa mentalidade contemporânea, desenvolve esta mesma ideia na sua filosofia prática do projecto, dando prioridade à liberdade e interessando-se mais pelo homem que olha, analisa, altera e modela o conhecimento, ao contrário de Kant que vê, não o homem enquanto indivíduo, mas a humanidade como entidade abstracta. Citando A. Philonenko, Boutinet (1996:39) faz a ponte entre os dois filósofos

referindo-nos que “o dever aos olhos de Kant é um mandamento, aos olhos de Fichte um projecto”. Aliás as ideias de Fichte marcaram a fenomenologia e o existencialismo onde o projecto é encarado como uma procura de um sentimento de coerência e uma tentativa de compreensão de si no mundo e do mundo.

No entanto e pelo que fui lendo, a ideia de projecto só muito recentemente teve alguma expressão popular invadindo a vida social apenas a partir da segunda metade do século XX como resultado não só do desmoronar de algumas ilusões surgidas da época das Luzes, mas de acordo com os novos desenvolvimentos científicos, tecnológicos e políticos que tornaram o mundo num enorme compromisso em que a questão mais premente é a do futuro que se pretende construir, pois o homem sente que deixou de controlar a sua obra, que o futuro lhe surge imperscrutável, que o passado de forma alguma informa o presente e que a evolução social o remete para consensos cada vez mais estilhaçados.

Assim nos anos 50/60, considerados o período áureo do Estado de Bem Estar ou do Estado Providência e a época das grandes reformas, nas quais é dominante a “*tendência para conceber e introduzir nas escolas inovações a partir de «cima», com base quer no poder coercivo da administração, quer na racionalidade intrínseca da inovação proposta*” (Canário, 1995:166), o “*ensinar*” em vez do “*instruir*” começa, então, a surgir e de uma forma associada com o aprender, o que representa como que uma viragem relativamente a todo um processo instrucionista em que o saber não é considerado estruturador da relação.<sup>63</sup>

A própria ideia de projecto que foi emergindo e que começou a ter uma maior consagração pública nos anos 60, surgiu originariamente imbuída de uma dimensão utópica, já que com ele se pretendia dar resposta à angústia do futuro, caindo, entretanto, na banalização, transformando-se o projecto, quantas vezes e até por força de lei,<sup>64</sup> em norma operatória e em instrumento de submissão a exigências meramente administrativas, tendendo apenas a ser

<sup>63</sup> Processo instrucionista que afinal ainda perdura, pelo menos ao nível de algumas práticas, quando o professor se esquece que o seu papel não é unicamente dar informação, mas sim ajudar o aluno a encontrá-la, a arrumá-la e a dar-lhe um sentido.

<sup>64</sup> No Decreto 115-A/98 o Projecto Educativo é referido como “instrumento do processo de autonomia da escola” (Artº 2, ponto 2), sendo a escola, dessa forma elevada a local compulsivo do projecto.

um plano com uma dimensão tecnicista e inscrito numa lógica de pré-determinação. Nesta linha de ideias, e segundo Lastree citado por Dubar (1997:189), o projecto pode ainda ser, para alguns professores, mais *“uma sanção e não um progresso, porque destroi os saberes práticos acumulados e incorporados com a experiência, a qual permite o aperfeiçoamento pelo domínio de todas as possibilidades perante a mesma situação «concreta» de trabalho”*.

Contrapondo, é também possível afirmar que o projecto pode ser uma ideia que ao associar conhecimento e acção, idealismo e realismo, pessoa e sociedade, se torna numa nova realidade susceptível de aproximar o concretamente vivido dos novos contextos a aprender e dessa forma *“recriar e reinstaurar o espírito comunitário, fomentando a cultura das solidariedades, através da partilha e, portanto, da comunicação”* (Matos 1999:53).

Em Portugal, e após a consolidação do sistema escolar português, na fase final do século XIX, a par de um início da definição de pedagogia *“como um corpo autónomo de saberes emparceirando no movimento de afirmação das ciências sociais e humanas”* no dizer de Nóvoa (1990:103), o evoluir do conceito de escola e uma nova forma de a entender como comunidade educativa passou também pela necessidade de um nova organização, enquanto sistema local de aprendizagem e de formação, e é possível afirmar que, para que a escola pudesse manter a sua necessária relação de coerência com a sociedade onde se integra, teve que mudar e... continuar a mudar.

No entanto, se existe um acordo generalizado quanto à necessidade de mudança, já é discutível a forma que ela toma e o como a levar a efeito, não só porque o diagnóstico é mais fácil do que a terapêutica, mas também, porque, paradoxalmente, se verifica alguma discrepância entre os desejos individuais de mudança que são sentidos ou pressentidos pelos professores e uma certa persistência em manter na prática quotidiana uma acção profissional marcada pela tradição.

Como aponta Correia (1998:83), citando Bateson e Watzlawick, *“há que enfatizar a importância do paradoxo na construção da mudança individual e grupal”* e certamente urge que se faça igualmente uma mudança de paradigma do próprio debate sobre as “coisas” da educação, uma vez que o que se nos

depara são novas divisões na cena política, ética e económica, novos arranjos e alinhamentos em resposta às novas circunstâncias.

A escola hoje, ao deixar de ser encarada apenas como mera unidade administrativa, tem de ser pensada como ordem social a construir, e a educação não pode ser, de forma alguma, e tão só, uma acumulação de conhecimentos, mas sim um problema de descoberta e de criação de sentido, passível de se processar através de múltiplas interacções simultâneas que a própria produção educativa requer. Aliás, penso que se assiste neste momento a uma revalorização da forma como é pensada a educação, mas não se está ainda a revalorizar a escola e receio que a tendência actual para uma “*hiper-escolarização*” dos problemas sociais nos leve rapidamente a passar do campo da utopia, para o campo da instrumentalidade, reduzindo problemas complexos a uma simples condição técnica e a um maior controle burocrático sobre os professores, visível através de uma autêntica saturação legislativa a eles dirigida e a todo um «deve ser» que cria opressão no trabalho quotidiano.

***“Basta ver a profusão de regulamentações, cada qual a mais minuciosamente elaborada, cujas características maiores, são precisamente, as preocupações do tipo processual que fixam desde competências, figuras, prazos e procedimentos, até fórmulas, diligências, excepções e omissões, num registo ansiosamente hierárquico, como se o pior dos riscos fosse o de não prever todos os comportamentos possíveis” (Matos, 1999),<sup>65</sup>***

para se concluir que as questões administrativas e organizacionais, assumem uma centralidade fundamental, sobrepondo-se inquietantemente às questões pedagógicas. Os professores têm, efectivamente, vivido mudanças sociais, organizacionais, curriculares, tecnológicas e, enfim, inúmeras mudanças nos saberes e nos fazeres, que se vão reflectir, como é obvio nos seus comportamentos e até nos seus estilos de vida, já que os problemas educacionais e as contradições que lhe estão subjacentes, interferem em dimensões cruciais do quotidiano de cada um.

Daí que “*neste presente tão ocupado consigo mesmo (...) e, hoje, em estado de obsolescência permanente*” no sentir de Eduardo Lourenço

---

<sup>65</sup> In Jornal “A Página”, ano 8, n° 77, Fev./99

(1999:67), a constante incerteza que nos interroga e desestabiliza nos conduza, na verdade, a uma crise social e individual, verificando-se que a sociedade perdeu o controle sobre si própria e os indivíduos a sua identidade.

Neste contexto, a ideia de projecto é avidamente absorvida como uma forma de integrar a incontrollabilidade da acção, ou seja, como um novo regulador social e psicológico, embora, quanto a mim e como já fui dizendo, a ideia de projecto, que vejo como instância relacional, possa traduzir, no essencial, a capacidade de tomarmos consciência de nós próprios, do que nós podemos ser e fazer em relação aos outros e com os outros, ou seja, pode conduzir-nos a pensarmos a nossa existência *“como sendo uma existência em relação”* (Boutinet, 1990:53).

Digamos que ao aceitarmos a relação interpessoal, que o projecto pode privilegiar, como um espaço crucial para a emergência de uma consciência antropológica marcada pelo desejo e pela responsabilidade ética, estamos igualmente a considerá-la como fundamental no campo educativo, pois não é possível separar o social do escolar.

Cronologicamente continuando e após o período de 74/75 em que a democratização do ensino surge como uma das grandes conquistas de Abril e, em que houve, de acordo com Correia (2000:8) *“um acréscimo de escolarização que desenvolveu e envolveu também uma maior implicação da educação no local (...)”*, os anos 80 - que se caracterizaram por uma diluição da intervenção do Estado na educação, surgindo a escola representada como produtora de saberes aplicados ao mundo do trabalho<sup>66</sup> - constituíram anos de reflexão sobre o funcionamento da escola, valorizando a *“escola-organização”*,<sup>67</sup> até aí subestimada e secundarizada em qualquer processo de conceptualização do sucesso educativo, começando a pensá-la como um

<sup>66</sup> Ainda segundo Correia (2000:19), a década de 80 “foi marcada por uma referencialização do campo educativo ao mundo empresarial e à definição económica da educação (...) enfatizando, sobretudo, as suas dimensões organizacionais em detrimento das suas dimensões políticas”

<sup>67</sup> “A «escola-organização» assume-se como uma espécie de «entre dois» onde se exprime o debate educativo e se realiza a acção pedagógica” (Nóvoa, 1995:20).

centro de investigação e de experimentação<sup>68</sup>, surgindo a percepção de que havia urgência de mudança no papel até aí desempenhado, já que se afigurava impossível viver com as mesmas instituições perante o gigantesco mercado global de que fazíamos e fazemos parte integrante e onde “o *capital económico, menos instável que o capital simbólico, é a espécie dominante*” (Haecht, 1992:35)

Sousa Santos (1995:251) a este propósito, afirma que “o *processo de globalização é um processo extremamente contraditório, irregular, selectivo e cheio de tensões*”, gerador de conflitos e exclusão, para o qual os sistemas educativos de massas têm contribuído, e que se vai organizando através de mecanismos de informação hegemónizados<sup>69</sup> pelos interesses de grupos transnacionais e transformados em meios ampliados de comunicação, que potenciam as condições de educação de cada um, modificando conseqüentemente as relações sociais e contribuindo para a “...*instabilização do professor, como fiel depositário de um saber, como delegado de uma sociedade sábia que é hoje repetidamente programada pelos «media» e pela senso-comumização dos saberes científicos*” (Correia e Matos, s/d:11)

Nessa medida e porque esta sociedade global foi destruindo ou pelo menos tornando invisíveis as comunidades existentes, transformando em simples mercadorias as nossas vidas e até os nossos sonhos, urge que se desenvolvam dispositivos com vista à reformulação ou redescoberta de novas redes de sociabilidade que não funcionem segundo as leis do mercado, e que sejam produzidas condições para que as dinâmicas necessárias para uma reconstrução do local aconteçam, talvez, e ainda de acordo com Eduardo Lourenço (1999:68), “*numa tentativa (...) recorrente de buscar no passado uma espécie de seguro simbólico contra a instabilidade ontológica*”.

Tal pode passar por uma recontextualização dos interesses, pela organização de novos canais de comunicação, pelo estabelecimento de parcerias, pelos projectos que vamos ajudando a construir, nos quais nos envolvemos ou somos envolvidos e que, na maior parte das vezes visam a

<sup>68</sup> Já a partir da década de 70 a escola, enquanto organização, começou a ser encarada como objecto de estudo pela investigação educativa, mas só na década de 80 o poder político começa a acompanhar e a interessar-se por essa mesma investigação.

<sup>69</sup> “A racionalidade tecnológica protege assim antes a legalidade da dominação em vez de a eliminar e o horizonte instrumentalista da razão abre-se a uma sociedade totalitária de base racional” (Habermas, 1993:49)

reconstrução de novos espaços, antecipando desejos e intenções que a nossa modernidade suscita, ao privilegiar uma dimensão do presente-futuro, em detrimento de um tempo circular característico das sociedades de dominância rural.<sup>70</sup> Como Milan Kundera, será de questionar...

***Porque terá desaparecido o prazer da lentidão?  
Ah, onde estão os deambuladores de outrora? (...)  
Terão desaparecido com os caminhos campestres,  
Com os prados e as clareiras, com a natureza?***

Aliás, como escreve Boutinet (1996:17), *“as condutas de antecipação impõem-se, hoje em dia (...) como um factor maior do nosso tempo”,* perseguindo o iminente e o imediato, talvez porque nos sentimos rodeados de fenómenos vagos, imprecisos e variáveis sobre os quais temos de agir, o que nos leva de uma forma quase obstinada, a tentar conhecer para prever e, se possível, antever o futuro para o domesticar.

***“O pensamento humano, sobretudo no Ocidente, obstinou-se em alcançar a precisão (...) encerrando a totalidade do mundo (...) no interior de uma rede de medidas a que o matemático chamaria «dimensões». (Moles, 1995:13).***

Receio também, que qualquer projecto possa vir a constituir uma dessas dimensões ao surgir associado com as barreiras que condicionam o uso do tempo e do espaço, transformando-se então numa conduta orientada apenas por finalidades, que estabelece os «limites» da inovação, negando o destino e o acaso e dando lugar a uma *“nova racionalidade do tempo vivido, a racionalidade da antecipação operatória”* (Boutinet, 1996:187), constituindo o desenho antecipador da obra que se arquitecta e se intenta realizar ou fazer advir, se o imprevisto não a contrariar, o que me leva a pensar que essa antecipação é afinal sempre aleatória.

---

<sup>70</sup> “O movimento histórico da passagem das sociedades pequenas e simples às sociedades modernas e massificadas acarretou transformações nas formas que eram dominantes na vida das pessoas, transformações estas que podem ser observadas claramente na mudança verificada entre a confiança e o risco” (Hargreaves, 1998:285)

Como escreve ainda o mesmo autor “*esta moda do projecto abraça, num mesmo movimento, as condutas identitárias, as condutas criativas e inovadoras, as condutas preocupadas em dizer-se significantes, as condutas aptas a reconhecer-se como autónomas...*” (idem:7) que dão origem a processos que nem sempre conseguimos dominar, e provocando derivações nem sempre passíveis de inventariação.

A figura de projecto, nomeadamente a do projecto educativo que surge como “pivot” de uma nova política de ensino, ao incluir-se numa das muitas estratégias administrativas de mudança da escola, pode, realmente, vir a fragilizar os desejos dos professores no que diz respeito ao ensino e à sua vontade de ensinar, retirando, como nos diz Hargreaves (1998:3), “*a paixão ao ensino*”.

Talvez por tudo o que já tem sido apontado, constata-se que o projecto aparece, muitas vezes, como figura central e mítica, criando a ilusão de que através dele se pode neutralizar a heterogeneidade cada vez mais visível numa sociedade que dificilmente aceita a diferença, bem como “reparar” algumas das consequências de uma modernidade assente afinal na lógica da regulação pós-fordista que, concebe a escola unicamente como unidade produtiva, vindo-se igualmente a assistir a todo um processo de transformação dessa figura, em panaceia para todos os problemas sociais que invadiram a escola devido, como nos dizia Canário<sup>71</sup> (1999), “*à diversidade dos públicos e à osmose da escola e dos seus contextos*” e não, como eu gostaria, em alternativa pedagógica ou numa aventura educativa que possibilite uma relação com o diferente como desejo, descoberta e reinvenção de si.

Desse modo, como professora e face à realidade que vou conhecendo, sinto que tenho, neste momento, a obrigação ética de interrogar o acontecido ou o que pode acontecer, já que intervir de uma forma activa na sociedade de que a escola é um microcosmos, é com certeza uma das facetas do “*ethos*” do professor. Por isso os processos, os trajectos e os afectos que têm lugar durante o desenvolvimento de um projecto seduzem-me e levam-me a querer

---

<sup>71</sup> Seminário na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, no âmbito do Mestrado.

conhecer melhor os espaços que ele pode ou não transformar, os tempos que o determinam, as interacções que provoca - pois é no espaço da relação que surge, de forma privilegiada, o desejo - e as circunstâncias da sua construção ao pretender antecipar um futuro previsível *“que não podendo ir além do possível desejável, é perpetuamente renovável”* (Matos, 1993:2).

A circunstância de me situar num dado tempo e num dado espaço, leva-me a *“olhar”* e a criar intimidade com essa figura que eu gostaria não fosse apenas instrumento de normatividade, ou técnica de gestão, mas expressão de um processo de transformação e espaço de convivialidade decorrente da sociabilidade de um «nós», que encaro como essencial, onde pode acontecer escuta, reflexão e partilha. Tal como Hargreaves (1998:295) nos aponta *“...as regras do mundo estão a mudar. Está na hora de as regras do ensino e do trabalho dos professores também mudarem”*.

Nesse sentido, parece-me que tudo aponta para a necessária reconceptualização do trabalho na escola e para uma estruturação de novas relações sociais e profissionais que invoquem uma nova ética social que, por sua vez, fundamentará com certeza uma nova ética educativa que passa, essencialmente, pela necessidade de uma política educativa própria, onde possa surgir como sua expressão concreta o Projecto Educativo, mas sempre encarado como possível criador de condições passíveis de favorecer essa consciência ética.

*“A Linguagem não é unicamente um instrumento de comunicação ou mesmo de conhecimento, mas também um instrumento de poder”*

(Bourdieu, 1977)

### **3.2 (In)consistências de um Decreto**

No contexto actual, produto de um mundo moderno que vem provocando uma transferência do destino para a escolha e que se nos apresenta tanto de forma emancipadora, como alienante, prometendo-nos novas potencialidades, mas simultaneamente conduzindo-nos a uma certa angústia ao sentirmo-nos

impotentes quanto à evolução de novos problemas e dificuldades com que nos vamos deparando, penso ser pertinente, como escreve Torres (1997:238) “«ler» a relevância da política pública para passar à política educativa”, atendendo a que os documentos que vão sendo elaborados e promulgados, nunca são alheios ao contexto histórico e político em que são construídos.

Neste quadro e porque vivemos num mundo mutável e como tal imprevisível, onde certos mecanismos de regulação deixaram de funcionar e onde as relações causais simples já quase não têm lugar, uma vez que tudo resulta e se compreende à luz de múltiplas razões que acabam por se relacionar de forma complexa, parece ser urgente não que se construam novas narrativas em educação, mas que ela própria se constitua como uma narrativa não totalizante, que contribua para uma real democratização da escola, que no aspecto teórico integra sempre o universo das preocupações de qualquer discurso sobre mudanças em educação, mas que no campo prático apenas e unicamente existe em tentativas nem sempre conseguidas, de criar na escola, democraticidade.

Neste propósito é possível realmente inserir o novo modelo de gestão e autonomia da escola que se prefigura no Decreto-Lei 115-A/98, esperando que o conceito de autonomia nele desenhado, como conceito sociológico que é, não possa vir a representar mais um desencontro, mais uma ilusão necessária e que a apropriação administrativa do Projecto Educativo não constitua realmente, como referiu Correia (1998), numa das suas aulas,<sup>72</sup> um “*processo de auto - flagelação*”.

De acordo com Nóvoa (1989:45), “*a autonomia não pode ser concedida, tem que ser conquistada (...) caso contrário estaremos em presença de uma heteronomia...*” caracterizada, como sabemos, pelo conformismo e pela obediência, para a qual, por exemplo, a ausência de recursos financeiros contribuirá, agravando assimetrias já vividas entre escolas de 1º ciclo e de outros ciclos, entre escolas da cidade e dos meios rurais. Todos nos apercebemos que havendo escolas “*cheias de nada e de coisa nenhuma*”, não será apenas a alteração morfológica da sua organização que, tal como varinha

---

<sup>72</sup> Disciplina de “Análise Crítica das Teorias em Educação” inserida no plano de estudos do mestrado em Ciências da Educação.

de condão tudo transformará, mas antes e, pelo contrário, tal situação, irá intensificar dependências, já que o Estado de forma gradual se irá retirando quer do financiamento, quer do fornecimento da educação, mantendo, no entanto a autoridade reguladora que somente ele pode exercer, como avisadamente nos aponta Dale (1998:111), transferindo para a escola e para os professores algumas das pressões sobre ele exercidas pela opinião pública. Segundo Correia e Matos (s/d:14) *“a crise do Estado Educador tem sido acompanhada pela revalorização do Estado Avaliador, que além de procurar regular «a posteriori» o sistema, tende a individualizar a responsabilidade”*

Embora admitindo que a autonomia tem que ser vista como gestão de algumas dependências e portanto nunca confundível com total independência, mas antes balizada por níveis de responsabilidade, penso que não é, de forma alguma, por decreto que ela se instala, mas sim encarando-a como fenómeno não estático e como um **processo** de “(re)socialização profissional dos professores” como afirma Correia (s/d:25) que se vai construindo criticamente, e através de uma acção colectiva, na relatividade das possibilidades que se nos vão deparando e que vamos conhecendo e organizando, desenhando assim a almejada identidade de cada escola, que...

***“...para além de ser um espaço multifacetado e compósito, é definida como um espaço social em construção, como uma «cidade» a construir num equilíbrio instável entre vivências cuja coerência não pode ser assegurada centralmente, mas resulta sempre da produção de compromissos locais instáveis, combinando lógicas e regimes de justiça contraditórios”*** (Correia, 1998:20)

Dubet (1996) defende mesmo a ideia de que a escola já não é actualmente uma instituição, pois está sujeita a um conjunto de lógicas que acabam por ser contraditórias umas com as outras.

Ao afirmar-se, acentuar-se, reforçar-se, prever-se, preconizar-se e consagrar-se<sup>73</sup> uma série de dimensões de natureza curricular e pedagógica

---

<sup>73</sup> Verbos utilizados no preâmbulo do D.L. 115-A/98, e no qual o discurso de democratização realmente se manifesta, para logo em seguida se esbater.

que o Decreto já mencionado transforma em normas a aplicar, parece estarmos perante um discurso algo funcionalista, apenas usado para legitimar e ocultar a ênfase administrativa e determinista, susceptível de provocar um certo isomorfismo e conduzir ao esvaziamento e desvalorização das competências pedagógicas em função do “pesado” articulado administrativo e das inúmeras especializações pedidas e atribuídas aos professores,<sup>74</sup> esquecendo a “*lógica das racionalidades afectivas*” e regendo-se apenas, segundo Matos (1999:53) por uma “*lógica das racionalidades instrumentais e técnicas*”.

Como nos aponta o mesmo autor “*é nesta contradição de fundo entre uma autonomia pedagógica anunciada e uma prática intensamente regulada que se esvai a autonomia da Escola, cada vez mais identificada com a cultura da liderança...*” (1998)<sup>75</sup>

“...eu achei, no início, o 115 uma boa ideia, mas depois de ter de o aplicar no dia-a-dia...acho que ele nos leva a espartilhar demasiado, coarctando alguma liberdade da escola...”  
**como conclui a professora “E”**

Porém, embora consciente de alguns *handicaps* inerentes a uma transição para uma nova ideia de escola que o decreto em questão comporta, tal como no passado, acredito que os professores no uso das suas margens de liberdade que sempre usaram e que por vezes tinham apenas por limite o “*habitus*” instalado, tentarão “*romper com algumas barreiras «fazendo coisas diferentes»*” como dizia a professora “B” que entrevistei, alterando situações anquilosadas ou não adaptadas ao contexto, cometendo algumas “*infidelidades*” normativas e assim transgredindo, renovando e inovando, já que a Reforma Educativa dos anos 90 e todos os diplomas surgidos ao longo desta década, parecem não ter produzido condições sócio-epistemológicas que possibilitassem a construção de uma nova profissionalidade.

<sup>74</sup> Análise desenvolvida num trabalho realizado com Helena Barbieri e Alcina Prada, para a disciplina de Epistemologia e Metodologias de Investigação em Educação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação.

<sup>75</sup> In Jornal “A Página”, n.º 78, Março/99

Ao longo destas folhas e ao falar apenas de “projecto”, não o classificando, reporto-me sempre a todos os projectos em que me envolvi ou que ajudei a construir e que, efectivamente, não se inseriam no que hoje é entendido como projecto educativo, ou seja como o *“documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias, segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa”* de acordo com o estipulado no artº 3, ponto 1 do Decreto-Lei 115-A/98.

Muitos deles circunscreviam-se apenas a situações de aprendizagem delimitadas a um tempo e a um espaço restrito, outros não envolviam todos os professores da escola e muito menos toda a comunidade educativa. Eram somente projectos pedagógicos, que como nos indica Boutinet (1990:202) se limitam ao campo escolar *“...não no sentido de recusar abrir-se para o ambiente exterior à escola, mas no sentido em que não pode jogar senão com dois actores essenciais: o docente ou o grupo de docentes, os alunos”*.

Contudo a partir de 96 e na esteira do “CRIA-SE”, um maior número de professores foi aos poucos aderindo às virtualidades do trabalho de projecto e é possível afirmar que essa escola, a que tive o privilégio de pertencer, passou a ter, ainda não o tal projecto educativo, mas projectos de escola ou estabelecimento que abarcavam toda a comunidade educativa, dando dessa forma alguma coerência às suas políticas pedagógicas, revitalizando-a e possibilitando-lhe uma tomada de consciência da sua identidade e da sua autonomia.

Quanto, ainda, ao Projecto Educativo há que recordar, que a sua institucionalização constituiu, de início pelo menos, um enorme equívoco, já que no Decreto-Lei 43/89 de 3 de Fevereiro, o regime jurídico da autonomia era apenas estabelecido para os 2º e 3º ciclos e Secundário, excluindo dele o 1º Ciclo por imerecedor de tal regime (?). Talvez por essa razão, os docentes desse nível de ensino se “esquecessem”, por vezes, da exigência que lhes era imposta de se organizarem de acordo com a elaboração de um projecto educativo, uma vez que, não lhes foi igualmente reconhecida a capacidade de exercerem uma autonomia pedagógica e administrativa, como modo de afirmar

a sua responsabilidade na definição de um documento que através de um consenso, o mais amplo possível, fosse susceptível de assumir e concretizar a política educativa da escola.

Ainda, relativamente a esses “projectos” que foram sendo referenciados e que tiveram a virtude de, aos poucos, irem fomentando hábitos de partilha de saberes e debelando algum isolamento crónico, penso não será estultícia afirmar, que todos se foram constituindo em processos de aprendizagem facilitadores de um “caminho” que considero fundamental para a construção de um Projecto Educativo que não seja apenas pretexto ou pretensa actualização, mas que possa ser encarado como documento orientador da acção da escola e factor da sua legitimação na comunidade onde se insere, e que ao implicar outros parceiros nele interessados, ultrapassando portanto o quadro da escola, seja susceptível de surgir, como algo flexível que, em princípio, possa enunciar valores a defender ou a promover, permitindo uma melhor comunicação entre todos, constituindo-se, não só no seu *Bilhete de Identidade* ou *cartão de visita*, como diversas vezes tem sido afirmado, mas, igualmente, em instrumento imprescindível para o reconhecimento de uma “...«*maioridade*» *profissional dos docentes e da afirmação da sua autonomia relativamente ao Estado*” (Correia, 1999:15).

A este propósito, Boutinet (1987:354) alerta-nos, ressaltando, que porque o Projecto Educativo (P.E.) “...*é mais da ordem do discurso que do operatório, o P.E. está ameaçado pela justificação ideológica: em vez de significar um estado futuro a construir, ele simboliza um lugar a defender*”.

No entanto e embora não me revendo numa posição demasiado pessimista, afigura-se-me difícil que, na maior parte das escolas esse mesmo documento possa, como seria desejável, ser elemento importante de uma nova dinâmica e assim facilitar a construção de “...*uma linguagem comum no sentido de viabilizar a acção comunicativa, isto é, a abertura à diferença e à interinfluência*” (Matos, 1999) <sup>76</sup>atendendo a que surge quase inopinadamente

---

<sup>76</sup> In Jornal “A Página”, nº 76, Ano 8, Jan./99

e sem debate, como algo que para além de ser obrigatório é de *bom tom* possuir, e sem experiência que o anteceda.

Como afirmava a professora “B”...nos três “aninhos” que tenho de experiência nunca ouvi falar de projectos nas escolas por onde passei”.

E, certamente, um colectivo de trabalho não nasce por geração espontânea e não é o simples facto de haver um Decreto-Lei que o promulga, que o faz acontecer!

O trabalho em equipa requer e “alimenta-se” de práticas de mediação que tenham em conta interesses passíveis de mobilizar uma acção colectiva e que a não existirem, podem transformar o projecto educativo em mero instrumento burocrático, ou em “*projecto «stander» (...) que se transforme numa simples peripécia administrativa que as escolas cumprem de acordo com normas pré-estabelecidas*” (Barroso, 1992:52,53).

É que, convém lembrar também, que os professores e só me refiro aos do 1º ciclo nos quais me situo, viveram longos períodos numa escola controlada e ritualizada que funcionava num círculo fechado, onde a conformidade e a obediência eram valores dominantes, onde a partilha estava e está ausente e o “*pensar a escola para gerir a heterogeneidade dos alunos*” como dizia Bernard Charlot (1998) no seminário a que assisti,<sup>77</sup> sempre foi e ainda é para muitos, um acto solitário e como tal angustiante. Escola onde, igualmente, teve e tem lugar uma relação mais corporativa que cooperativa e que era e ainda é sentida como “*natural*” e portanto dificilmente questionável, obstando, por isso, ao estabelecimento de uma racionalidade hermenêutica e emancipatória e à construção de um projecto educativo que possa ser visto como dispositivo de uma territorialização pretendida e não como forma de resolução de alguns problemas sentidos localmente.

E porque a implementação de um projecto educativo de escola, precisamente porque é de *escola*, tem que corresponder a uma dimensão ética e ser produzido numa construção sócio-política, receio que, em alguns

---

<sup>77</sup> Seminário que teve lugar na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação.

estabelecimentos de ensino, apenas venha a ser mais um “caderno de encargos”, que pode ter efeitos perversos e gerar indiferença, levando muitos professores que não o discutiram, que não colaboraram na sua construção e que nem sequer o aprovaram, a posicionarem-se em exterioridade face a ele, constituindo, por vezes, uma “força de inércia” como nos diz Boutinet (1990:203)...

“Veio agora o P.E. e como é obrigatório, por causa do 115, há que fazê-lo (...) ninguém sabe para que é que aquilo serve, pois na sua salinha continuam a fazer o que sempre fizeram e até ensinam bem, mas não tiveram nada a ver com ele...alegavam que o não sabiam fazer...não quiseram tentar...fui eu e a “F” que o fizemos e...agora, não estão, de forma alguma, nele implicadas”. Professora “E”

“O P.E.? Temos um. Foi mais ou menos baseado num de outra escola, mas a maioria nem o leu. É mais um documento que está na gaveta para dizer que se tem”. Professora “P”

“Na minha escola houve uma equipa de 3 ou 4 colegas que o fizeram, mas nem sei como essa equipa surgiu... e os outros, incluindo eu, ficamos felizes, já havia P.E. e... foi logo aprovado...não sei é se vai ser cumprido!” Professora “M”

Sem querer generalizar, penso que, de forma alguma, os projectos referenciados nestas entrevistas, correspondem a valores, intenções, princípios, aspirações ou desejos dos elementos que constituíam essas comunidades educativas, nem tão pouco a processos de intervenção e negociação. São antes demonstrativos de um produto fabricado por alguns, não integrando as diversas racionalidades e dando apenas continuidade a espaços/turma absolutamente “balcanizados”, onde o isolamento, o imobilismo e a rotina constantemente vão crescendo.

***“Para que o projecto seja ético, é necessário que ele corresponda à realização de convicções. Para que seja burocrático é, apenas indispensável que conste do registo escrito” (Matos, 1997)<sup>78</sup>***

Esta citação leva-me a trazer novamente à “boca de cena” o Projecto “CRIA-SE” que, obedecendo a uma lógica de emancipação e não de

---

<sup>78</sup> In Jornal “A Página”, Junho/1997

reprodução, se constituiu em referência para os projectos que se lhe seguiram e que corresponderam, efectivamente, a convicções que alguns professores possuíam e que gradualmente foram sendo vividas por alguns outros, embora não por muitos e nunca por todos, talvez porque *“considerar o acto de projectar como uma espécie de sonho acordado tendo por função o preenchimento de um desejo”* como escreve Boutinet (1996:159) é muito pouco securizante, podendo conduzir, quantas vezes, a *“vias inéditas”* que alguns professores receiam. Daí, o agarrar, por vezes, no maior número de rotinas possível, que *“se relacionam mais com o hábito do que com o cálculo estratégico”* como nos aponta Haecht (1992) e que nos surgem como autênticos mecanismos de convencimento e de legitimação.

*“Para lá da zona de entrada, sem aventura, se situa o espaço de projecto a zona de viagem e de exploração, o desconhecido mais ou menos conhecido, o reservatório do novo.*

(A. Moles, 1995)

### **3.3 Uma prática de projecto**

Entre um “eu” e um “nós” que permanentemente (com)vivem e se inter-relacionam, situa-se o tempo e o espaço de projecto promotor de novas formas de sociabilidade e de novos sentidos a partir de escolhas colectivas e onde é possível pôr em prática toda uma capacidade individual e colectiva de reflectir e questionar o adquirido, podendo transformar a escola numa *organização que aprende*<sup>79</sup> consigo própria pelo uso sistemático de uma reflexão sobre a sua acção, fomentando interacções quotidianas entre os seus membros e potenciando, dessa forma, a acção da escola para gerir toda a “turbulência” que emerge, tanto no seu interior como no seu exterior.

<sup>79</sup> Segundo Koenig (in Bolívar, 1997:84), *“Uma organização que aprende é um fenómeno colectivo de aquisição e elaboração de competências que, mais ou menos de forma profunda e permanente, modifica a gestão das situações e as próprias situações”*

São pois afirmações que alguma experiência me permite e que têm talvez origem no sentido que lhes pretendo atribuir, mas como é óbvio, a ideia de projecto movimenta opiniões de sentido contrário, sendo considerado, também, por muitos professores, como o “invasor” da sua privacidade, aquele que interfere com “*os saberes que circulam e se produzem no regime nocturno da sua actividade profissional*” (Correia, 1999:15), causando perturbação e constituindo-se em autêntica “onda de choque” que vem alterar o ramerrão quotidiano, estabelecendo relações até aí desconhecidas e causando alguma insegurança ou mesmo sentimentos de desqualificação frente às *performances* de alguns dos seus pares. Como diziam algumas colegas...<sup>80</sup>

“Eu não «o» conheço, não «o» quero conhecer e zango-me com quem «mo» apresentar...Projecto? Só me vem alterar os meus esquemas”.

“Eu gosto é de trabalhar com os meus alunos à minha maneira. Eu não sei organizar-me para pôr os meus alunos a trabalhar em projectos.”

Sem intenção crítica da minha parte quanto a estas afirmações, que para além de serem demonstrativas da necessidade de uma autenticação verbal da sua forma de estar traduzida por um individualismo mais que institucional, nem querendo de forma alguma formular qualquer “*acto de atribuição*” categorizando este ou aquele professor, sinto que elas unicamente revelam que, para que um projecto aconteça, tem que constituir resposta a um desejo, os actores terão que ser simultaneamente autores do projecto, e tem que ser, talvez, como outra colega referia com aquela capacidade de sonhar que por certo possuía e a dose de utopia que é imprescindível...

“sonho, sonhado, à mesa do café, e... contado aos alunos como se de uma história se tratasse... para que eles queiram entrar nela e até reescrevê-la!”

É pois possível afirmar que um projecto tanto pode revestir um carácter de desafio e de estímulo, como de confusão e frustração, uma vez que depende da maneira como surge na escola e como é apropriado ou não pelos

---

<sup>80</sup> Os registos transcritos nesta página, foram obtidos nas reuniões do projecto “Fazer Escola Para o Séc. XXI”

professores, não nos podendo esquecer que, ainda e como afirma Nóvoa (1990:39) *“o modelo escolar está de tal modo inscrito nas nossas memórias e nas nossas representações que nos é praticamente impossível imaginar uma outra maneira de fazer educação”*.

No entanto, se em parte concordo, por outro lado penso que todos nos vamos apercebendo, com maior ou menor acuidade, que esse modelo se vai esboroando a pouco e pouco, debatendo-se com inúmeros problemas e demonstrando-nos que há que ultrapassar essa presumível impossibilidade.

Temos pois, que descobrir em nós mesmos o *ser da inquietação*, e abandonar a posição de meros espectadores, afirmando-nos como sujeitos e artesãos de um devir, apostando em mudanças mesmo que pequenas, investindo numa nova organização escolar, num novo e diferente tempo de escola e numa redefinição do seu papel como unidade fundamental do sistema educativo.

É que, e apesar dos novos conhecimentos e dos novos conceitos, parece que continuamos a não vencer o repositório de arquétipos que fazem parte das nossas memórias e com as quais nos identificamos.

E porque na escola tudo interfere com tudo, ao longo deste meu estudo, procurarei igualmente analisar algumas das contradições que ela atravessa no pressuposto de que *“os incidentes, os acidentes e os «efeitos locais» inesperados, já não são encarados apenas na sua negatividade como perturbações inibidoras da produtividade, mas tendem também a ser considerados como espaços e tempos de aprendizagem que merecem uma atenção particular para se integrarem na construção de um referente, do que alguns autores designam de «organização qualificante do trabalho»”* (Correia, 1996:96). Trabalho que desejo nunca seja contraditório do prazer, não constitua um corte entre o eu e os outros, antes possa vir a ser um meio de obstar à solidão, sem diabolizar o direito à preguiça, pois penso, cada vez mais, que os professores, já que estou a falar da escola, terão que reaprender a *“habitar o tempo”* resistindo a algumas urgências e passando a viver não o *“tempo dos mercados”*, mas o *“tempo dos cidadãos”*, como escreve Chesneaux (1996:127). Esse “tempo” e “espaço” que desejo, poderá ser o tempo e espaço de projecto?

## 4. UM ESPAÇO DE PESQUISA

*“...se quisermos, como devemos, ser sociólogos da nossa circunstância, deveremos começar pelo contexto sócio-temporal de que emergem as nossas perplexidades”.*

(Santos, 1994)

### 4.1 Um “olhar” sobre a Escola

A situação, o contexto, são determinantes de uma qualquer sucessão de acontecimentos que, na maior parte das vezes, escapam aos nossos planos e às nossas reflexões, conduzindo-nos a necessários ajustamentos que vão tendo lugar, não porque sobre eles se proceda a uma análise, mas apenas porque os vamos “usando” ou os vamos gerindo. Daí, a minha tentativa de, para além de reflectir sobre os sentidos que fui dando aos meus próprios percursos e rumos que fui tomando, “olhar” para a Escola, que foi ao longo do tempo fazendo parte integrante do meu quotidiano, de uma outra maneira, aprendendo com esses acontecimentos que procurei analisar, com os factos de que me fui apercebendo, acentuando, afinal, o “meu” ponto de vista resultante, não só da minha implicação<sup>81</sup> na investigação que me propus levar a cabo e na forma como fui agrupando e encadeando fenómenos observados – embora deixando na penumbra outros, possivelmente tão cruciais como aqueles a que dei visibilidade - mas também de uma construção conceptual a que me fui

---

<sup>81</sup> Como afirma Ardoino (1992:6) “a implicação não significa fusão com o objecto de estudo e não pode, portanto, permitir um afrouxamento da vigilância e do cuidado posto na análise das situações”

entregando e que faz parte do processo de formação de um quadro de pensamento sem o qual não me seria possível delimitar o campo dessa mesma investigação. Digamos, no entanto, que essa delimitação é fatalmente subjectiva tal como, concerteza serão os valores inerentes a quem investiga e que irão demarcar a direcção específica de todo o estudo a que se procede.

A minha reflexão, incidiu não só sobre todo o material empírico disponível e que me foi dado estudar, mas igualmente sobre observações que fui registando e sobre ideias e representações já firmadas e quantas vezes tidas por definitivas e que foram sendo “chamadas” a comparecer perante teorias e factos, procurando auscultar sentidos e significações.

Essa análise e reflexão será também sobre os vários projectos , com títulos que indicam continuidade<sup>82</sup> - e em que todos os professores se foram gradualmente inscrevendo, mas nem sempre se convencendo da sua real importância<sup>83</sup> - e sobre a forma como a comunidade educativa os aceita ou não, não só como possibilidade de intervenção social passível de reforçar uma autonomia desejada, mas também como institucionalização de situações mais efectivas de participação ou ainda e apenas como “*qualquer coisa que tem que ser*” como me referia uma colega e que, encarado desta forma, “arrasta”, por vezes, os docentes para um enorme fluxo nervoso e incessante de iniciativas e actividades mais do que descontextualizadas e que nada representam.

Desse modo, embora partindo com diversos *handicaps* e nunca me situando, por total impossibilidade, numa posição de neutralidade, fui procurando sistematizar informações que fui recebendo, acções que pude ir observando, representações que me parecia ser imprescindível questionar, não só como resultado de toda uma construção social, mas principalmente como esquemas que foram orientando não só o quotidiano da escola, mas também a minha própria análise sobre o mesmo, trazendo “à tona”, sempre que possível, alguns pré-conceitos existentes.

Nas abordagens feitas, procurei não esquecer, igualmente, a importância, para essa análise crítica, do estabelecimento de parceiros locais

<sup>82</sup> “Fazer Escola”, “Fazer Escola Para o Séc. XXI”, “Fazer Escola Para O Séc. XXI Nº2” e “...Nº 3”

<sup>83</sup> Ricoeur (1989:201) recorda-nos que “o juízo de importância é da ordem da conjectura”

como factores de desenvolvimento e afirmação da comunidade, a contribuição dos projectos como clarificação de prioridades e como via, em que acredito, para obstar a um certo individualismo docente que se foi construindo na “*conspiração do silêncio*” como dizia Correia (1998)<sup>84</sup> e que muito contribui para a solidão vivida pelos professores e para a crise de identidade por eles sentida, actualmente.

Crise que não é possível escamotear, e que entre outros factores conjunturais já mencionados, pode resultar do facto de continuarem a desempenhar a sua função de professores segundo um registo tradicional, mesmo quando conscientes dos apelos à mudança e porque, “*subordinados a uma crítica constante – realizada pelos próprios – à medida que as certezas perdem credibilidade*” (Hargreaves, 1994:115), abstraem da sua efectiva vontade de mudar, receando-a, pela insegurança que acarreta.

“Alterar a minha maneira de ensinar faz-me confusão. Afinal eu sempre me dei bem a fazer o que faço e os alunos sempre aprenderam! Mudar? Eu sinto que devo, tudo está a mudar, mas é complicado, tenho sempre algum receio de que não dê resultado.”<sup>85</sup>

Matos (1999:215) refere também que “*a transição de um estágio de macro-regulação que caracterizou longamente o sistema de referência dos professores para um estágio de micro-regulação, induzido pelo próprio Estado na sua actual fase de desenvolvimento, corresponde a uma profunda ruptura no tecido identitário dos professores, tanto no plano material como simbólico, cuja reconstrução se comete à formação contínua, erigida em instrumento central de regulação diferida*”.

Aliás, alguma da incomodidade que hoje se sente nos agentes de ensino (que se vêem mais como tal e nem sempre como actores e autores do acto educativo), tem igualmente a ver com o facto de perceberem que as fontes de informação já hoje não estão na escola, já não estão sobretudo nos manuais e nos programas<sup>86</sup>.

<sup>84</sup> Seminário de Mestrado

<sup>85</sup> Registo no âmbito do projecto “Fazer Escola Para O Séc. XXI” em 95/02/15

<sup>86</sup> Como nos contava a professora (H) “...no decorrer do projecto, os alunos aprenderam em vários sítios e em vários espaços e não só com os manuais. Eles tiveram mais opções para além do manual, com o qual, noutras situações, estariam sempre a trabalhar.”

Por tudo isso, outro dos eixos de análise que elegi foi, certamente, a formação, não como um fim em si mesma, mas como força de transformação, como processo de formação em contexto e como possibilidade de instituir mediações susceptíveis de produzirem sentidos para as experiências que vão surgindo.

Penso que o recurso aos projectos, que não confundo com uma *projectocracia* galopante de que algumas escolas padecem, se apresenta como fundamental para operacionalizar formas de articulação e comunicação geradoras de consensos próprios e que permitem à escola assumir uma identidade que implicará, para além de uma gestão descentralizada e cada vez menos burocrática, uma negociação entre todos, não esquecendo os alunos, que só assim se apropriarão do processo, fazendo do quotidiano fonte de conhecimento e reflexão.

Contrariamente à pedagogia por objectivos que se inscrevia num registo de determinação não tendo em conta, por vezes, a liberdade de escolha e de expressão de quem aprendia, penso que a pedagogia de projecto surge como pedagogia da incerteza, da escuta e das subjectividades, fruto do *habitus* dos seus protagonistas e das condições materiais e simbólicas que a estruturam. Digamos que os fins não se situam no centro do dispositivo, mas se constituem unicamente como reguladores da acção porque pertinentes para o contexto, e porque num projecto, qualquer que ele seja, há que encontrar com esse fim meios terminais e de percurso que avaliem a forma como todo o processo acontece.

Aliás se a escola do séc. XX pôde ter sido encarada apenas como instrumento e garantia de uma mobilidade considerada imprescindível, a escola do séc. XXI terá de ser ou é desejável que seja, a escola da subjectivação, a escola da construção dos sujeitos, ou seja, há que a reinstitucionalizar em torno de um modelo que não seja de subordinação a um conjunto de funções sociais externas, mas antes em torno de um conjunto de objectivos de desenvolvimento humano, centrados na construção das identidades pessoais.

***“Nas nossas culturas (...) que valorizam a mudança, a sociedade no seu conjunto ou grupos particulares que a constituem, demonstram necessidade de experimentar novas formas de sociabilidade seja porque as formas actuais os***

*deixam profundamente insatisfeitos, seja porque novas necessidades surgem, constituindo desafios a que a sociedade deve responder* (Boutinet, 1987:264)

Nesse sentido a pedagogia de projecto<sup>87</sup> ao permitir que a subjectividade se vá expressando, não atomizando aprendizagens, mas antes procurando dar-lhes um significado, poderá, na escola, reforçar mais o lado das inteligências afectivas, do *laço*, do tempo<sup>88</sup> e do espaço necessários a uma construção do sentido das actividades escolares e a uma nova relação com o saber, ou seja como propõe Meirieu (1989) a uma nova arquitectura, a um outro “*cenário para um ofício novo*”.

Compreender o *cenário* que me era dado observar, mergulhar nele, continuar a ser *indígena* de uma escola onde já não “vivia”, procurar entendê-la, interpretá-la e impregnar-me na sua complexidade, trazer à luz causalidades, interdependências e ambiguidades, não foi tarefa fácil, mas o facto de conhecer e ter privado longamente com muitos dos professores, permitiu-me quebrar alguma formalidade que existiria noutras circunstâncias e situar-me, o mais possível na qualidade de *insider*. Aliás como escreve Derouet (1987:93) “*o tempo passado no terreno é a melhor garantia da solidez dos resultados (...)*”

No entanto e por essa mesma razão, um dos elementos epistemológicos - a implicação - requereu da minha parte uma maior vigilância, não por a considerar “contaminadora” da investigação que me propunha encetar, mas para que me fosse possível lidar com ela sem desvirtuar a pesquisa que pretendia conduzir.

Assim, recorrendo a uma reflexão teórica e empírica como forma de compreender a realidade educativa e as suas possibilidades de transformação, fui olhando com outro tipo de lentes...para o mundo da escola com o seu *clima*, o seu *ethos*, interessando-me pelas pessoas (professores, alunos e restante comunidade) que no seu quotidiano a concretizam e transformam, reflectindo

<sup>87</sup> Tochon (1995:75) afirma, a este propósito, que “a pedagogia de projecto parte de um prática do “pensamento em acção” e opera a fusão do projecto pessoal com o projecto institucional, numa produção com fins educativos”

<sup>88</sup> Esse tempo, que na educação e segundo Barroso (1999:93) “é um factor de efeitos diferidos, a longo prazo, que não se compadece com uma gestão do dia-a-dia e com uma visão a curto prazo”

nela alterações do seu viver social, mediatizado pelos afectos, pelas convicções, pelas suas representações.

Como diria a Susana Patrícia (1998),<sup>89</sup> **“a escola é tão bonita como o pôr do sol ou mais ainda!”**

Nela “os indivíduos estão em acto, tendendo a fazer viver e a fazer evoluir a estrutura. É por esse facto o lugar privilegiado de mudança social” (Enriquez, 1972:27,28).

As escolas, esses locais de encontros e desencontros possuidores desse “clima” e desse *ethos* próprio, determinado pelas normas explícitas e implícitas que as regulam, movem-se numa lógica compósita de diferentes racionalidades, sendo sempre marcos referenciáveis para muitos dos que as “habitam”. Diferenciáveis entre si, com uma identidade que lhes é própria e que vai sendo (re) construída, não são de forma alguma sistemas impessoais de tarefas e papeis ou apenas uma “*montagem combinada*” como escreve Derouet (in Haecht, 1992:172), mas antes comunidades de gentes, cenários relativamente estáveis e cruciais para o desenvolvimento de cada um dos que as experiencia, e local onde se vivem contradições, conflitos, inovação, reprodução ou até simples conversas onde se fala de tudo que não crie controvérsia e nunca do que, efectivamente, a possa criar.

Os professores ao empenharem-se na (re)construção dessa identidade de escola possibilitam uma nova reconfiguração do seu papel (re)aprendendo a sua profissão em interacção com todos os outros e impedindo que o acentuar de um certo normativismo que se vai verificando, surja como susceptível de criar situações de produção de comportamentos individualistas, numa escola que, como organização ainda muito tradicional, visa manter uma certa conformidade com o instituído, não conseguindo, na maior parte das vezes, acompanhar as rápidas transformações que vão marcando o nosso viver social.

Não constituindo a escola, no entanto, a única instância educativa, a educação tem que ser encarada como algo muito mais amplo, sendo possível

---

<sup>89</sup> A Susana foi aluna da escola a que me tenho vindo a referir e nela ajudou a construir alguns projectos de que muito gostou.

afirmar que todas as situações sociais são potencialmente educativas. A educação é uma construção da pessoa e todas as circunstâncias para ela confluem. Daí que se nos afigure necessário pensar a mudança como um processo sistémico, contínuo e sustentável e, sempre em articulação com a acção educativa, o que pressupõe a imprescindível contextualização da formação, encarando-a como uma dimensão passível de se integrar na globalidade educativa e desse modo “fazer escola”, mudando-a. Esta designação, que foi a escolhida para os vários projectos já referidos, tem implícita a convicção de que as transformações sociais com que nos deparamos e que caracterizam a época em que vivemos e na qual reproduzimos a nossa singularidade, impõem transformações educativas que conduzem a outros e diferentes modos de pensar e de fazer continuamente essa escola.

Essa escola, a da Susana Patrícia e de muitos outros e outras que a usaram e nela se descobriram como capazes de construir projectos e de os desenvolverem, é uma escola de bairro, sita em pleno centro da cidade que, como todas as cidades segundo Barcellona (1992:478) “...se converteu num sistema puro de objectos e estruturas funcionais e, correlativamente, de indivíduos isolados que se movem em todas as direcções sem outra meta que não sejam os fluxos do consumo e do espectáculo” e que suscita nos alunos a necessidade de terem na escola um *local de afectos, um espaço de pertença, de identidade e de aconchego*<sup>90</sup> como forma de obviar a uma quase ausência de vinculações sociais e afectivas detectadas na generalidade dos alunos<sup>91</sup>, ou seja uma “casa”, que possa “funcionar” como continuação da sua e donde, a maior parte, sai de madrugada<sup>92</sup> e regressa já é noite, dividindo o seu tempo e o seu “estar” entre a escola e um dos muitos ATL’s que lhe estão próximos e que na sua maioria funcionam sem um projecto de educação explícito.

<sup>90</sup> In Projecto “Fazer Escola Para o Séc. XXI – nº 2”

<sup>91</sup> Grande parte dos alunos frequentam a escola, não por residirem na zona, mas porque os seus pais trabalham em locais próximos, sofrendo os efeitos decorrentes da dispersão do meio urbano e das novas realidades sociais e culturais.

<sup>92</sup> Os alunos que a frequentam estão sós em casa. Os pais trabalham fora de casa, os avós já não têm o papel que lhes era reservado antigamente e a solidão destas crianças é apenas colmatada pela sua presença nos vários ATL’s que rodeiam a escola ou na rua, lugar de eleição para muitos.

Assim, eles, os 339 alunos<sup>93</sup> que se situam entre os 5 e os 14 anos e que lá “moram” durante algumas horas, ajudam, em colaboração com os seus 21 professores, 3 auxiliares de acção educativa e 2 tarefeiras, a fazer da sua escola “*um espaço de pertença, realização, desenvolvimento e bem estar (...) transformando-a numa comunidade educativa*” (1999:3), de acordo com um dos objectivos do Projecto “Fazer Escola Para o Séc. XXI – Nº 3” e que foram sendo operacionalizados na tentativa de “*melhorar a escola enquanto quadro de vida*” como é referido no mesmo projecto (ibid), inserindo-se, prevalentemente, na *lógica doméstica* definida por Derouet em alguns dos seus escritos e que tem por característica a preocupação de valorizar, no aluno, não só o seu desenvolvimento intelectual, mas igualmente, o seu desenvolvimento cultural, afectivo e social.

Essa escola que “habitei” durante 22 anos e, que foi construída em 1969, situa-se numa zona comercial, densamente povoada e com bastante trânsito, possuindo uma população discente que pertence a classes de estratos sociais médios, verificando-se, por turma, uma média de 4/5 alunos mais carenciados. É um estabelecimento de ensino que, mercê dos projectos a que tem concorrido e dos contactos que tem desenvolvido, possui bastantes meios audio-visuais, razoável material informático e didáctico, bem como vários instrumentos musicais e material para a prática de Ed. Física.

O seu corpo docente pode ser considerado estável e nos anos a que me tenho vindo a reportar, apenas 4 ou 5 lugares eram sujeitos a alguma mobilidade. Alguns dos professores que pertencem ao quadro da escola, para além de terem estado inseridos no “CRIA-SE”, estavam, igualmente, envolvidos no Projecto “Ensinar é Investigar” e alguns pertenciam ao Movimento da Escola Moderna.

É ainda de referir que a escola recebeu durante algum tempo alunos estagiários da extinta Escola do Magistério Primário e desde há muitos anos recebe estagiários da Escola Superior de Educação do Porto e mais recentemente alguns alunos do Instituto Piaget e ainda, durante um período

---

<sup>93</sup> O Projecto referido nestas páginas abrangeu a totalidade dos alunos e professores da escola.

relativamente curto, estagiários da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, que colaboraram activamente na dinâmica que a escola tem tentado imprimir no seu quotidiano e no desenrolar dos diferentes projectos que se foram construindo e vivendo.

Nesses projectos, é visível o querer da escola em *“contribuir, através de práticas educativas mais adequadas, para a vinculação afectiva e cognitiva dos alunos à escola, como espaço de socialização, desenvolvimento e aprendizagem”* como é referido, textualmente no projecto mencionado anteriormente.

Será pois desse espaço, que pode ser encarado como local colectivo de interpelação e que é atravessado por uma pluralidade de sentidos e dessa comunidade educativa - possuidora de um património experiencial que urge valorizar e que o projecto vai modificando – que, neste trabalho empírico continuarei a tratar, enveredando por um processo de investigação e de pesquisa como espaço de inferência entre o sujeito e o objecto e que simultaneamente foi um processo de intervenção e formação, que nos foi permitindo agir e reflectir sobre algumas inconsistências sentidas e vividas entre as representações que cada um tinha do seu papel<sup>94</sup> e as situações com que se foi deparando.

Como nos diz Boaventura Sousa Santos...

***“o exercício das nossas perplexidades é fundamental para identificar os desafios a que merece a pena responder...”*** (1994:19)

---

<sup>94</sup> Segundo Esteve (in Jomal Público de 27/19/00) “os professores sempre representaram o seu papel. O problema é que agora mudaram-lhe os cenários e muitos deles ainda não se transformaram”

## 5 . FAZENDO PROJECTO

*“É com convicção que identificamos a liberdade com o poder de conceber projectos, de os traduzir em actos.”*

(John Dewey, 1968)

### 5.1 ...e fazendo escola

O “CRIA-SE” foi aquele projecto que muitos estranharam, mas que aos poucos nele se entranharam, entusiasmando-se e querendo, a partir de certa altura, colaborar com a equipa que na escola o desenvolvia, participar nas experiências que iam tendo lugar, analisar propostas que iam surgindo e partilhar algumas inovações curriculares que iam acontecendo e que à partida alguma desconfiança lhes mereciam, já que colidiam com hábitos de trabalho fortemente enraizados e que, quantas vezes, não ultrapassavam, um pouco inconscientemente, a mera gestão de um quotidiano onde a rotina pontuava.

Por isso mesmo,urgia que a escola se “emancipasse”,<sup>95</sup> contasse consigo mesma “ (...) com as suas «riquezas» e «pobrezas» e «medisse» capacidades salientadas e trabalhadas nos anos anteriores” (Lopes e Pereira, 1997:2) e que os seus professores, em conjunto, e embora ainda com o apoio da Faculdade partissem para a construção de um projecto próprio<sup>96</sup> e que, efectivamente, correspondesse a alguns dos desejos, intenções e aspirações desse colectivo e à mudança institucional que se ia verificando.

<sup>95</sup> Segundo Lopes e Pereira no Plano de Consultoria do Projecto Fazer Escola Para o Séc XXI, nº 3 “a gestão de todo o processo apenas pelos actores é, no momento, uma condição de sucesso e de desenvolvimento na escola”.

<sup>96</sup> “A abertura do projecto a toda a escola surgiu como resultante do CRIA-SE – que enriqueceu a escola – mas também como resultante da escola – que enriqueceu o CRIA-SE” (Lopes e Ribeiro, 1997:65)

As reuniões que, com esse fim, foram acontecendo, iam decorrendo com a dificuldade habitual de quem não está habituado a pôr coisas em comum (a renovação do corpo docente era profunda e a equipa do “CRIA-SE” não representava, de modo algum, a totalidade dos professores), de quem não tem por hábito discutir como se podem construir novos modos de trabalho pedagógico e assim criar alternativas a um modelo de educação para a conformidade que, por vezes ainda prevalece e que apenas valoriza uma cultura “padrão”, ou muito simplesmente de contar o que faz ou o que gostaria de fazer na sua escola, com os seus alunos ou com os seus colegas.

Afinal como dizia a professora “S”...

“A escola tem tantas potencialidades, tem uma história...e as pessoas perdem-se, muitas vezes, porque encaram o projecto como mais uma coisa que têm de fazer, uma coisa que não acham assim tão importante e, isso, arrasa com a construção do tal projecto que todos vamos tendo na cabeça...e sobre o qual é preciso, urgentemente, discutir...”

Todavia, colocar dúvidas, dilemas, ansiedades, interrogar, questionar, debater, são actos de difícil execução, já que requerem uma exposição de si próprio passível de romper com alguma homeostasia existente e susceptível de ameaçar alguma segurança e tranquilidade que um percurso linear, previamente definido e feito de conformidade a expectativas rotinizadas, pode traduzir.

“Tudo são certezas que vamos ouvindo e transformando em nossas certezas, porque é óptimo tê-las, porque nos facilitam a nossa passagem pela escola, porque nos levam a fazer parte daquela maioria que pensa como nós, porque não temos a tentação de «fazer ondas», porque a «culpa é só dos outros», é um descanso, é uma justificação e nós desejamos tudo resolvido numa forma mais ou menos homogénea...”<sup>97</sup>

Como é apontado neste registo, “o recurso sistemático a discursos-alibi de «desculpabilização» a que Nóvoa (1992:22) se refere, é ainda apanágio de muitos professores.

---

<sup>97</sup> Registo com a data de 96/03/20

Porém, e como fui constatando, essas reuniões, apesar de todas as dificuldades inerentes a um colectivo, foram-se constituindo em espaços e tempos de consciencialização individual e colectiva sobre a prática quotidiana, ou seja, em “*espaços de aparecimento de que o agir e o falar precisam*” como escreve Arendt (1999:74), permitindo o surgimento de outros contextos relacionais, de novos afectos e de novas redes de comunicação, de outras formas de estar, ver ou passar pela escola.

Estávamos a fazer outra escola se entendermos essa mudança como um “(...) *processo de destruição-reconstrução de criação colectiva onde se inventam e fixam novas maneiras de agir no jogo social da cooperação e do conflito*” como escrevem Crozier e Friedberg (1977:30).

Neste sentido, o projecto que se constituiu em tentativa de resposta a este querer fazer, surgiu, inicialmente, de uma ideia que foi tomando lugar e que consistia na criação, organização e dinamização de um Centro de Recursos como espaço destinado a aprender e onde, entre outros materiais, os projectos realizados pelos alunos e os *dossiers* que eles originavam, faziam parte do seu acervo, passível de ser objecto de consulta e de pesquisa.

“Quando olho para o Centro de Recursos vejo uma sala onde podemos fazer muitas coisas. As ideias fervilham na cabeça dos miúdos, para pôr de pé, aquilo que, nas suas salas de aula, não podem fazer por variadíssimas razões.”<sup>98</sup>

Partindo desse desejo<sup>99</sup>, rapidamente transformado em intenção e, ainda como componente do “*CRIA-SE*” e com o seu apoio, o Projecto “*Fazer Escola*” criou forma, aglutinando a totalidade dos professores da escola e incidindo nas dimensões que tinham vindo a ser materializadas: **o trabalho de equipa, o trabalho de projecto, o intercâmbio e os registos**. Dimensões, que aliás nunca foram abandonadas nos projectos que se lhe seguiram já que a maioria dos professores e alunos delas se apropriaram.

<sup>98</sup> Um registo no âmbito do Projecto “*Fazer Escola Para o Séc. XXI, nº 3*” com a data de 98/05/19

<sup>99</sup> Como diz Woods (1996:40) “desprovido de desejo, o ensino torna-se árido e vazio. Perde o seu significado”

O “Fazer Escola” constituiu, portanto, o primeiro projecto formal em que toda a comunidade educativa<sup>100</sup> se implicou, “*apostando no seu desenvolvimento*” como era normalmente referido por alguns e dando, desse modo, lugar à tentativa de nos sub-projectos de algumas turmas, os alunos serem considerados interlocutores privilegiados e conceptores reflexivos e ao investimento numa formação que foi acontecendo, sem caminhos previamente delineados.

“Se pensar bem...também nunca falamos de formação... ela nunca surgiu como uma imposição...ela afinal foi acontecendo... nós fomos formando umas com as outras no interior da equipa, com os registos que íamos fazendo e sobre os quais reflectíamos...nas conversas informais que iam acontecendo, nas trocas de ideias que iam surgindo...!” **Professora “G”**

*“A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua (...) através de um trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de (re)construção de uma identidade pessoal”* (Nóvoa, 1991:70 e 71) e será na verdade pelas diferenças que marcam os diversos percursos pessoais e profissionais que se vai pondo em evidência as múltiplas experiências de cada um, sendo possível por seu intermédio forjar um saber.

Ao atribuir, desse modo, centralidade ao papel do sujeito e à valorização dos saberes experienciais como ponto de partida da formação, possibilita-se o estabelecimento de rupturas com “(...) *uma concepção de formação tributária do Taylorismo, orientada para a qualificação para o «posto de trabalho»*” (Canário, 1996:68). Aliás e ainda nesta ordem de ideias, Nóvoa (1990:56) refere também que, na escola, “*a influência interpessoal, o compromisso e as negociações são tão importantes quanto as normas e os procedimentos oficiais*”.

Com este primeiro projecto, que possibilitou a identificação de novos sentidos e colocou alguns professores, como dizia a professora “S”, “*em situação de aprenderem novos modos de aprender*”, o Conselho Escolar achou

---

<sup>100</sup> Comunidade educativa que não sendo ainda uma realidade absoluta, já vai tendo alguma expressão, começando a ser sentida como social e politicamente necessária.

por bem submeter o referido projecto à apreciação do Instituto de Inovação Educacional (IIE) e concorrer à 7ª edição do Concurso “Inovar, Educando/Educar, Inovando”, já que, e embora considerando os recursos materiais como *“problemas periféricos do que, efectivamente, é essencial”*, como registava uma colega, seria bom possuir algumas verbas que dessem à escola a possibilidade de adquirir material considerado necessário<sup>101</sup> e principalmente “testar” o projecto, “autorizá-lo” e legitimá-lo face a alguma desconfiança ainda latente ou até, por vezes, manifesta já que, como aponta Not (1998:44) *“...se hesita muitas vezes entre a segurança do passado e os riscos da aventura esboçada pelo projecto”*, que vem, quantas vezes, alterar quotidianos, aparentemente, estáveis.

Correia (1989:58) aponta-nos mesmo que *“o receio de romper com o equilíbrio homeostático e as dificuldades de encontrar um novo equilíbrio agem sobre o professor de forma a que, muitas vezes, a mudança do desejo se sobrepõe ao desejo de mudança, reinstalando-se assim a rotina e o poder absoluto do instituído”*

Todavia, *“O facto do projecto ter sido aprovado e financiado deu uma nova “alma” aos professores e um ânimo maior para investir numa mudança”*<sup>102</sup>...

... não apenas centrada em normativos emanados do poder central para que a “Escola mude”, mas uma mudança que surja como inevitável e desejada face à mudança da sociedade, da transformação das relações sociais existentes como consequência de uma adaptação gradual às modificações que vão surgindo e da imprescindibilidade de mudar as actuais relações de poder.

Penso que independentemente de todas as razões subjacentes a qualquer acto que englobe um concurso, o que era pretendido por alguns professores, entre os quais se situavam aqueles que constituíam a equipa do “CRIA-SE”, era que o facto de o projecto ser aprovado e financiado por uma Instituição que fazia da inovação uma das suas preocupações, fosse indutor de

<sup>101</sup> Embora este, na minha opinião, não constitua condição *sine qua non* para que haja inovação.

<sup>102</sup> Registo de uma professora com a data de 15/11/94

uma maior responsabilização, no seu desenvolvimento, por parte de alguns dos elementos mais indecisos, não só quanto às virtualidades desse mesmo projecto, mas também quanto às dificuldades que viam na sua operacionalização.

Há que referir ainda que por mais implicadas que as pessoas estejam ou pareçam estar na implementação de um projecto, é crucial a existência de um grupo nuclear ou de coordenação, que Obin e Cros (1991) referem como *“grupo de pilotagem”*<sup>103</sup>, que organize, anime, proponha, monitorize algumas acções, acredite um pouco mais do que os outros e transmita esse acreditar para que a aceitação, que aparentemente possa existir, não seja apenas simbólica, dando a toda a equipa aquela dose de segurança e coesão necessárias. Como me foi dito pela professora **“G”**:

“Tem que haver liderança, tem que haver força para influenciar...**tem que haver um grupo que lidere, que contagie!** Todos precisamos de ser um bocadinho pressionados...não é que não façamos, estás a perceber? Mas é essa força que vem de alguém, que ajuda muito.”

Esse grupo existia e pretendia encontrar outros sentidos para o colectivo a que pertencia legitimando e sustentando a sua construção, bem como outra forma de se organizarem. Dele surgiu o elemento de coordenação, exigido ao nível do já referido concurso e eleito pela totalidade dos professores da escola e que, como o próprio escrevia no relatório<sup>104</sup> enviado para o IIE, procurou *“fazer a articulação do trabalho entre os diversos grupos de modo a que não existisse vinculação de cada grupo apenas às suas tarefas específicas e mobilizar esses grupos de forma a gerar uma nova dinâmica na escola”*. No entanto, como é ainda referido no mesmo relatório, tal *“nem sempre foi conseguido e muitas dificuldades foram surgindo”*. Esse elemento num dos seus registos e a propósito de uma das primeiras reuniões, escrevia:

“Eu, sempre com a sensação que tenho em ocasiões idênticas e afinal das quais não desisto, sentia-me um pouco dispensável, sentia que os metia «ao barulho», que os tirava de

<sup>103</sup> Segundo os mesmos autores “O grupo de pilotagem procura favorecer as interações necessárias ou possíveis, evitando um fenómeno de dispersão das tomadas de decisão” (1991:45)

<sup>104</sup> Relatório Final de Actividades do Projecto *“Fazer Escola”* 1994/1995

casa ou não os deixava ir para lá, e...ia pedindo que perguntassem, questionassem, discutissem, contassem.... Ia entretanto sentindo um misto de interesse, de curiosidade, de desejo de fazer algo, de mudar a escola ou de a transformar apenas um pouco...mas igualmente, algum desligar ou um simples marcar presença e, de preferência, durante o menor tempo possível. Apercebia-me daquilo que afinal já sabia...havia reacções distintas, indicadoras de formas de estar diferentes".(94/10/23)

Apesar deste desabafo, não muito optimista, mas revelador de algum *élan* já existente e que ia determinando alguns comportamentos, práticas e acções, a ideia que foi ficando sobre a acção do elemento de coordenação, que se manteve, sempre por eleição, como coordenadora dos 4 projectos referidos, foi positiva e sempre se verificou o reconhecimento de que a sua actuação foi importante e dinamizadora, já que à sugestão de ideias e de percursos, aliava a realização, com os seus alunos, de muitas das acções que foram acontecendo<sup>105</sup>.

Como referem Early & Fletcher-Campbell (in Glatter, 1992:153) concluiu-se que os professores estariam mais abertos a integrar a experiência de inovação se soubessem que outros colegas já estavam envolvidos e nesta escola, o grupo de professores que tinha integrado a equipa do "CRIA-SE" e no qual se situava a coordenadora, embora não se constituísse em líder formal da organização, desempenhava, na verdade, esse papel. Como registavam alguns professores, sobre o elemento de coordenação...

"Deu-nos um apoio discreto, mas eficaz, foi emancipadora no sentido da autonomização dos intervenientes, articulou ideias e propostas"

"Foi estimuladora de acções inovadoras, deu confiança e motivação a todos e não podemos esquecer que não falou de cor. Com os seus alunos, nos intercâmbios, nas visitas, nos pequenos projectos, mostrou como se faz no dia-a-dia"<sup>106</sup>

<sup>105</sup> MacGregor Burns (in Glatter, 1992:152) "defende que os melhores líderes combinam uma *liderança de transformação*, isto é apontando ou sugerindo rumos, com uma *liderança de transacção*, isto é, a realização das acções"

<sup>106</sup> 2 registos inseridos em Diário de Bordo com as datas, respectivamente de 98/05/04 e 98/05/13

“Pôs-nos a conversar sobre as nossas experiências, dúvidas, impasses, coisas em que a gente emperra...não sabe como é...precisa de opinião...precisa de alguém que vá segurando a estrutura...e fazendo...**dizia a professora “H”**”.

E, com o tempo, com os contactos formais e informais que foram tendo lugar, com as decisões que foram sendo tomadas e com a continuação de toda uma situação colectiva de aprendizagem em que os professores se foram envolvendo, nunca isenta de conflitos, dissabores e algum desencanto que afinal iam tecendo novos modos de ser e estar, os registos do elemento de coordenação foram mudando e o da segunda reunião era já demonstrativo de algum espaço de cumplicidade que se ia instalando...e que acabou por ir funcionando como organismo de protecção gerador de algum bem estar.

“A reunião animou-se finalmente. Houve relatos de acontecimentos passados com outros projectos – e nada é para abandonar quando os professores narram as suas experiências e as partilham com os seus pares – surgiu o contar de alguns episódios, de alguns problemas, de algumas surpresas e, de repente, fomos nos apercebendo que o projecto estava a “acordar”, a merecer toda a atenção e talvez viesse a ser “O PROJECTO” do qual nos íamos sentindo parte...”<sup>107</sup>

E, esse mesmo projecto, foi ajudando a (re)encontrar novos contextos relacionais, a (re)construir uma nova identidade de escola, a adquirir uma nova cultura e a transformar a escola em lugar de elaboração e discussão de estratégias diversificadas, a participar na emergência de novas representações e a dar sentido a projectos pessoais que, por várias razões, nunca tinham sido objecto de uma *socialização*.

Como refere Barbier (1993:106 e 134) a “*«demarche» de projecto pode ser utilizada como um instrumento de luta contra as determinantes sociais, na gestão dos itinerários de desenvolvimento individual (...) e pode constituir um lugar de redefinição de relações sociais sob novas formas*”, para além de funcionar como uma mais valia para a escola e um instrumento de formação e desenvolvimento.

---

<sup>107</sup> Registo com a data de 94/11/27

***“A elaboração do saber desenvolve-se na interrogação, na explicação mútua, na discussão, na crítica, na controvérsia, na interajuda, na cooperação ou no conflito.”*** (Not, 1998:95)

Conflito cuja resolução tem, forçosamente, de passar pela sua própria análise e que, ao substituir o que se apresentava como estável e previsível, é incorporado como processo de desenvolvimento e aprendizagem, permitindo a emergência da possibilidade de provocar mudanças.

Conflito como experiência que desempenha um papel determinante ao favorecer a tomada de consciência e ao fazer sentir através das resistências, as complementaridades, as contradições, as mudanças de posição, as similitudes e as diferenças que constituem os elementos de uma equipa que se torna tanto mais coesa quando consegue explicitar os conflitos surgidos, permitindo, desse modo, que, no grupo, nasça uma unidade afectiva passível de ser traduzida, como aponta Pagés (1982:315), *“num esforço permanente de cooperação.”*

E, nesse grupo de professores que, gradualmente, se foi tornando equipa, reforçando a já existente e que vinha do “*CRIA-SE*”, houve resistências, existiram discordâncias acerca de novas concepções quanto ao ensinar e ao aprender, não correu tudo sobre rodas, houve quem a certa altura avisasse que *“vivia da escola e não para a escola”* - e, com alguma razão, pois o entusiasmo transforma-nos em militantes de uma causa com todos os efeitos perversos que daí podem advir e dos quais por vezes, nem nos apercebemos, mas que nos transformam em *“colaboradores de boa vontade na nossa própria exploração...”* como sugere Hargreaves (1998:132), referindo igualmente a este propósito *“que a intensificação é apoiada voluntariamente por muitos professores e confundida com profissionalismo”* (pp.134)

“Sem se dar por ela há grupos de professores que se juntam, fora do tempo para isso, discutem como é que se vai fazer, vêm fora do horário para falar com os outros...” **professora “S”**

É que, como afirmava a professora “S”, justificando algum trabalho extra-horário, *“ser professor é ser capaz de agir, de inovar, de partilhar, de se*

*esquecer do tempo*". É, possivelmente, para muitos, o deixar-se ensinar, o entregar-se a uma tarefa de transformação, o romper significados que parecem estar há muito fixados e a própria *demarche* de projecto penso que contamina e vai possuindo no seu desenrolar uma dinâmica intrínseca que leva os sujeitos, efectivamente, a agirem, a cooperarem e a envolverem-se cada vez mais e, em conjunto, nos acontecimentos do quotidiano, *"compartilhando essa experiência afectiva da relação"* (Pagés, 1982:301).

Assim, foi-se constatando que a escola, como entidade colectiva, foi aos poucos assumindo a mudança que se ia operando, foi "gostando" de ser diferente, foi deixando de ser apenas um *"conglomerado de recursos"* no dizer de Derouet (1985:115), foi "aprendendo" a conhecer o que os seus "habitantes" queriam saber e fazer, foi "percebendo" que os pais a escolhiam, lhe reconheciam qualidade<sup>108</sup> e se associavam a muitas das suas iniciativas.

Como apontavam Ribeiro et al. (1997:28) no Relatório do "CRIA-SE"<sup>109</sup> *"todo o processo ia tornando visível a escola, até aí escondida atrás de um conjunto de salas de aula"*

***"A maior parte das escolas (...), ainda hoje, funciona numa estrutura do tipo «egg-crate-like»: salas de aula separadas que, tal como ovos dispostos em caixas de cartão que os impedem de se entrechocarem, protegem os professores uns dos outros, mas também os impedem de ver e compreender o que os colegas fazem"*** (Gather Thurler in Perrenoud 1995:224),

já que cada um trabalha por si, como "dono" da sua sala, que surge como *"autêntico sub-sistema implantado na escola"*, nas palavras de Good e Weinstein (1992:95), protegendo uma liberdade mais imaginada que vivida, perseguindo um modelo individualista que o isola e lhe retira a possibilidade de comunicar as suas experiências e confrontar as suas práticas, situando-as numa dinâmica mais ampla e organizando-se de uma forma cooperada.

<sup>108</sup> Conclusão extraída do tratamento de dados de um inquérito por questionário a que os enc. de educação responderam. Responderam 75% dos pais inquiridos e 55% referem essa mesma qualidade. O inquérito refere-se ao ano lectivo de 1995/96

<sup>109</sup> Há que referir que o 1º ano do Projecto "Fazer Escola" decorreu em simultaneidade com o último ano do Projecto CRIA-SE.

Como diz Matos *“o trabalho pedagógico (...) desenvolve-se sempre entre dois escolhos: ou o da falsa segurança, que se ignora, à sombra de certezas que dissimulam o lugar do morto, e a viagem corre solitária, ou o da dúvida atenta a todos os sinais que permitem bolinar em companhia”* (1999:271)

A este propósito e por outro lado, Hutmacher (1992:73), salienta o facto de existirem em todas as escolas *“ pessoas que reflectem e inovam, mas é frequente estarem isoladas e até numa certa marginalidade; muitos preferem produzir a sua reflexão e os seus ensaios numa espécie de clandestinidade, de modo a evitar os desgostos e os afrontamentos...”*

No projecto que se seguiu ao “Fazer Escola”, no ano seguinte, a sua redacção foi entregue ao grupo já mencionado, que foi assumindo um papel preponderante, que se foi impondo e influenciando muitas das acções que ocorreram e a auscultação do que os professores pretendiam com o novo projecto aconteceu numa das reuniões habituais, utilizando a técnica de *brain-storming*<sup>110</sup> aconselhada e orientada pelos elementos da Faculdade, que, nesse projecto, nos concediam a total emancipação.

Da “tempestade” de propostas que foram surgindo e das ideias que foram sendo sugeridas, sobressaíram a intenção e o desejo de contextualizar os problemas e assim configurar caminhos para os ultrapassar de modo a *“fazer da escola um lugar de bem-estar”*, um local de escuta e valorização das ideias e propostas dos elementos da comunidade educativa como consta do Quadro 1<sup>111</sup> que para além de mencionar os dois projectos até aqui referidos, vai permitir também uma leitura comparativa das **Finalidades e Objectivos** dos outros projectos.

---

<sup>110</sup> “Esta técnica consiste em procurar, colectivamente, sem censura nem crítica, todas as causas e soluções referentes a um mesmo problema. Esta técnica permite uma grande riqueza de propostas e o surgimento de situações novas” (Cros, 1991)

<sup>111</sup> Este Quadro, bem como os restantes, foram elaborados no âmbito deste trabalho de investigação.

### 5.1.1 Uma leitura...

**Quadro 1 – Finalidades e Objectivos dos vários projectos**

	<b>Finalidades</b>	<b>Objectivos</b>	<b>Ano Lectivo</b>
Fazer Escola	-Desenvolver formas ensino/aprendizagem no contexto escolar mais adequadas às necessidades actuais de socialização e desenvolvimento das crianças.	-Introduzir, na sala de aula, o trabalho por grupos de projecto. -Promover o intercâmbio de grupos de projecto de diferentes salas e anos de escolaridade, nas suas diversas fases de trabalho, servindo o conhecimento conseguido por uns, de informação e recurso para outros. -Construir, progressivamente, um centro de recursos na escola, com base nos trabalhos realizados e técnicas e instrumentos utilizados no percurso.	94/95
Fazer Escola Para o Séc. XXI	-Adequar a escola às necessidades de integração social de hoje, educando e formando para a tomada de consciência, a criatividade, o diálogo, a solidariedade, a cooperação, a tolerância e para a participação pessoal e colectiva.	-Fazer da escola um espaço de pertença, realização, desenvolvimento e bem-estar para alunos e professores. -Aumentar a vinculação afectiva e cognitiva das crianças 'escola como espaço de socialização desenvolvimento e aprendizagem. -Criar condições para a comunicação positiva entre alunos, entre professores, entre alunos e professores e outros agentes educativos.	95/96
Fazer Escola Para o Séc. XXI – nº2	-Fazer da escola uma segunda casa para alunos e professores: um espaço de pertença, de identidade, de aconchego, como forma de obviar a uma forte carência de vinculações sociais e afectivas detectadas na generalidade dos alunos.	-Melhorar a escola enquanto quadro de vida e lugar de desenvolvimento e aprendizagem. -Pensar e estruturar, quanto baste, os tempos de lazer e de convívio entre os diversos intervenientes. -Reestruturar e dinamizar o trabalho pedagógico educativo da escola, redefinindo os espaços, os tempos, as questões e as responsabilidades pedagógicas.	96/97 e 97/98
Fazer Escola Para o Séc. XXI – nº3	-Reorganizar a estrutura da escola ao nível da Gestão, da comunicação, da reflexão e da acção dos vários grupos.	-Reestruturar e dinamizar o trabalho pedagógico da escola, redefinindo os espaços, os tempos, as questões e as responsabilidades pedagógicas, continuando a perseguir objectivos anteriores. -Fomentar e manter uma relação de trabalho positiva entre os docentes e com outros agentes educativos (associação de pais, autarquia, DREN, etc.). -Dar continuidade às acções experimentadas no ano lectivo anterior. -Articular as acções dos diversos grupos num todo coerente e dinâmico.	98/99 e 99/2000

- ❖ Os Projectos “Fazer Escola Para o Séc.XXI – nº2 e nº 3 foram sendo construídos e implementados de forma a que cada um abrangesse dois anos lectivos.
- ❖ Os Projectos “Fazer Escola” no ano de 1995/96, “Fazer Escola Para o Séc. XXI – nº2 no ano de 1996/97 e “Fazer Escola Para o Séc. XXI – nº3, no ano de 1998/99, foram financiados pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE), no âmbito, respectivamente, das 7ª, 8ª, e 10ª edições do Concurso de Projectos de Inovação Educacional “INOVAR; EDUCANDO/EDUCAR,INOVANDO.

Dessa leitura comparativa e da análise imediata que ela suscita, é possível concluir que, para além dos fundamentos éticos, políticos e sociais que as suas finalidades e os seus objectivos traduzem, a redacção<sup>112</sup> desses projectos tem por base preocupações sociais sentidas e, a linguagem utilizada reflecte, não só o conhecimento de alguns discursos académicos que tentam dar resposta a essas mesmas preocupações, mas também um investimento consciente num conjunto de ideias que vão sendo propaladas e que urge aplicar, se vão de encontro à mudança pretendida, se podem constituir solução para alguns dos problemas detectados e se, através de uma nova organização escolar, se transforma a escola em local de comunicação, de observação e de criatividade.

Há no entanto que ressaltar, que esses projectos, talvez “politicamente correctos”<sup>113</sup>, foram para a escola um debruçar sobre alguns “possíveis” ou sobre um “tempo a vir” nas palavras de Barbier (1993:50) que, lentamente, foi subvertendo uma certa lógica do sistema e que favoreceu a construção de um sentido em situação, numa interacção e numa relação propiciadora do diálogo, da negociação e, principalmente, do conhecimento do outro, não mais em situação de isolamento, mas antes de sinergia. Foram uma tentativa de:

“Favorecer diferentes formas de aceder e construir conhecimento, mobilizar interesses e energias na construção das aprendizagens, repensar novas práticas e novas relações”  
Professora “H”

A professora citada apenas se referia ao projecto “Fazer Escola Para O Séc. XXI, nº3”, mas se continuarmos a analisar o Quadro 1, concluímos que os objectivos dos 4 projectos, para além de acentuarem uma componente doméstica e afectiva, indicam preocupações comuns de partilha e de participação colectiva, incidem não só nas dimensões já referidas na pág. 91 deste trabalho, mas igualmente numa outra organização escolar redefinindo “os

<sup>112</sup> Nessa redacção assumiu-se o risco de alguns professores não se reverem na totalidade do texto para o qual contribuíram com as suas achegas, mas partiu-se, igualmente, do pressuposto de que o texto indicava uma intenção e que cada um trabalharia de acordo consigo próprio e de acordo com os seus alunos, respeitando, no entanto, as ideias-chave, os princípios e os valores que lhe estavam subjacentes e que as experiências daí resultantes seriam partilhadas e discutidas.

<sup>113</sup> O que, como aponta Dale (in Apple, 1997:71) “não significa que as pessoas que trabalham nas escolas públicas sejam seguidores passivos de políticas estabelecidas”.

espaços, os tempos, as questões e as responsabilidades pedagógicas” e criando “condições para a comunicação positiva entre alunos, entre professores, entre alunos e professores e outros agentes educativos” como vem escrito, respectivamente nos projectos “Fazer Escola Para O Séc XXI” e XXI nº2, perfilhando, simultaneamente, uma ideia de escola como local de vivência democrática.

“Estes projectos suscitaram novos interesses, fizeram-nos descobrir novos e diferentes percursos. Através deles fomos tendo um melhor conhecimento não só dos nossos alunos, mas também dos nossos colegas e...principalmente um melhor conhecimento de cada um sobre si próprio, o que penso veio dar um novo sentido ao dia-a-dia da escola”.<sup>115</sup>

Como nos aponta Perrenoud (1995:194) “o sentido constroi-se no diálogo, pela forma de apresentar as coisas, de dar lugar ao outro, de o ter em conta, de negociar”.

Os objectivos desses vários projectos encontrados após algumas negociações nem sempre pacíficas<sup>116</sup>, perseguiam finalidades que se foram encadeando e que foram sendo traduzidas de muitas e diversas formas, dando aso à imaginação e criatividade de cada um no encontrar de múltiplas estratégias e actividades que, dirigindo a acção, requereram, quantas vezes, novas competências facilitadoras da sua articulação e de muitas das experiências que foram tendo lugar. Segundo Arendt (1999:100) “...nenhuma experiência produz qualquer sentido ou mesmo coerência sem passar pelas operações de imaginar e pensar”.

Quanto às estratégias e actividades que foram definidas e que não excluem todas as outras que alunos e professores foram descobrindo, concordo, em parte, com Barbier quando verifica que, um grande número delas, não passam de “uma combinação inédita de rotinas anteriores mobilizadas para novas experiências e adequadas a novos objectivos” (1993:173) mas que, no caso presente, se constituíram no cerne de todo o desenrolar dos projectos, já que ao serem partilhadas, comunicadas, debatidas

<sup>115</sup> Registo da professora “A” com data de 98/02/24

<sup>116</sup> Segundo Hargreaves (1998:291) “...o conflito é considerado como um componente necessário ao processo de mudança”

e negociadas, não só concorreram para o estabelecimento de redes de comunicação que provocaram laços de afectividade, mas também conduziram a novos comportamentos originando, no entanto, algumas rupturas e algum desasossego absolutamente necessários

**Quadro 2 – Estratégias e Actividades dos vários projectos**

	<b>Estratégias</b>	<b>Actividades</b>	<b>Ano Lectivo</b>
<b>Fazer Escola</b>	<p><b>Alunos</b></p> <p>-Organização de grupos de projecto de alunos diferenciados, o que significa que o conteúdo dos projectos irá depender da identificação de problemas pelos alunos, mediante um processo de negociação desenvolvido na turma.</p> <p><b>Professores</b></p> <p>-Estruturação e dinamização em equipa, do intercâmbio inter-turmas de grupos de projecto, de alunos, nas suas diferentes fases de procura de informação, organização e divulgação.</p>	<p><b>Alunos</b></p> <p>-Actividades de programação do trabalho de grupo, aulas de debate, realização de entrevistas, visitas de estudo, recolha de informação, divulgação e partilha da informação inter-grupos, procura de modos adequados de compilar os dados recolhidos de forma a poderem ser utilizados por outras crianças.</p> <p><b>Professores</b></p> <p>-Gestão pedagógica dos produtos a desenvolver pelos alunos, realização de reuniões para programação, organização e avaliação das actividades emergentes da dinamização do projecto.</p>	94/95
<b>Fazer Escola Para o Séc. XXI</b>	<p>-Distribuídas por 3 eixos organizados de acordo com:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lazer e convívio</li> <li>- Partilha pedagógica</li> <li>- Comunicação interna e externa</li> </ul>	<p><b>Alunos</b></p> <p>-Trabalho por grupos de projecto na sala de aula, intercâmbio entre turmas, organização de exposições, utilização do Centro de Recursos e da Biblioteca</p> <p><b>Professores</b></p> <p>-Monitorização dos trabalhos de projecto dos alunos, organização e calendarização dos intercâmbios, reuniões trimestrais com os pais, reuniões de projecto e de Conselho Escolar.</p>	95/96
<b>Fazer Escola Para o Séc. XXI – nº 2</b>	<p>-Os grupos funcionarão por projectos de grupo que devem integrar todas as componentes do Projecto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Convivialidade</li> <li>- Partilha pedagógica</li> <li>- Comunicação</li> </ul> <p>-Os projectos dos grupos devem incluir as responsabilidades que incumbem a cada elemento, de acordo com as suas funções base na escola.</p>	<p>-Reuniões 1 vez por mês para formação/avaliação/reflexão sobre o prosseguimento do projecto, feita com base nos registos escritos de professores e alunos.</p> <p>-Elaboração de pequenas actas a serem apresentadas e discutidas nas reuniões de Conselho Escolar.</p> <p>-Continuação da organização e calendarização dos intercâmbios.</p> <p>-Organização e debate sobre os projectos dos grupos específicos.</p>	96/97 e 97/98
<b>Fazer Escola Para o Séc. XXI – nº 3</b>	<p>-Criação de grupos autónomos que desenvolverão a sua acção com base na elaboração de um projecto específico.</p> <p>-Integração dos alunos na programação das actividades.</p> <p>-Articulação e coerência de objectivos e actividades entre os projectos pedagógicos de turma e as suas acções previstas nos projectos dos grupos específicos.</p> <p>-Criação de estruturas de facilitação da comunicação entre alunos e professores através da criação de folhetos informativos, de um jornal e da programação de actividades que conciliem os objectivos dos grupos específicos.</p> <p>-Criação de uma equipa com responsabilidades ao nível da gestão do projecto.</p>	<p><b>Alunos</b></p> <p>-Elaboração e desenvolvimento dos projectos, intercâmbios pedagógicos, registos escritos, fotográficos e iconográficos sobre as várias actividades, organização e realização de debates e dinamização dos espaços das exposições. Produção de trabalhos para o Centro de Recursos e utilização deste e da Biblioteca.</p> <p><b>Professores</b></p> <p>-Gestão pedagógica dos projectos dos alunos. Elaboração, dinamização e avaliação dos projectos dos grupos específicos.</p> <p>-Análise em equipa dos processos de desenvolvimento dos projectos.</p> <p>-Encontros quinzenais e/ou mensais de todos os elementos dos grupos específicos para uma avaliação das actividades.</p>	98/99 e 99/2000

Analisando o Quadro 2 verifica-se que os alunos são referidos como construtores do seu saber e da sua aprendizagem, facilitada e catalizada pelos seus professores, com vista a uma maior responsabilização, mas igualmente a um acréscimo de autonomia que procura transformar a escola em espaço onde se aprende a aprender, o que, como afirma Perrenoud (1995:61) *pressupõe principalmente a capacidade de formar um projecto, de organizar o trabalho, de identificar fontes de informação e de se servir delas.*”

“Quando os professores conseguem dar liberdade aos alunos de escolherem os temas que querem trabalhar ou até dentro de um tema dado lhes deixam a possibilidade de se organizarem, de estruturarem o seu trabalho e de o debater com os outros, tornam-nos mais responsáveis e fazem-nos sentir mais autónomos.” **Professora “H”**

Citando ainda o mesmo autor, como ele direi que, “(...) *aquele que ao sair da escola, aprendeu a aprender, terá alguns trunfos suplementares na sua vida de adulto (...)*” (1995:63)

Para além disso, nestes projectos, verifica-se também a intenção, patente em todos eles, de investir no trabalho de projecto que, implicando um trabalho de grupo e de equipa e, que fazendo apelo ao pensamento divergente, abre perspectivas de um confronto e de um debate de ideias, passíveis de acontecerem em tempos e espaços diversificados e que podem ser facilitadoras da expressão das várias subjectividades e da introdução de algumas mudanças nas relações habituais entre professores e entre estes e os seus alunos e de uma outra concepção de escola que passa com toda a certeza por novas e diferentes perspectivas organizacionais, detectáveis já nas afirmações que se seguem:

“Vi pessoas a mudarem as suas atitudes, os seus comportamentos, as suas convicções e representações, os seus hábitos e as suas rotinas. Houve mudanças nas relações entre professores e alunos e...o que achei importante, foi o alargamento dos espaços de aprendizagem”. **Professora “H”**

“Mudou o tipo de relação, o estamos na escola, o estar na sala...digamos que se deixou de ser unicamente professor da sala, mas passou-se também a ser da escola”. **Professora “G”**

Como referia o Relatório do “Fazer Escola Para O Séc. XXI” enviado para o IIE no final do ano lectivo de 95/96, *“tentou-se pois com este projecto a efectivação de todo um clima, no qual alunos e professores pudessem funcionar de uma forma informal, desempenhando papeis diferenciados, flexibilizando espaços e tempos e contribuindo para uma nova organização dos espaços escolares”* (pp.28) “olhados” não só como e apenas espaços institucionais, mas como locais onde o lazer, o convívio, a partilha pedagógica e a comunicação interna e externa pudessem ser encarados como eixos ou dimensões a privilegiar.

Tentou-se pois um clima organizacional *“aberto”* de tipo participativo passível de transformar cada actor em interlocutor significativo e que, na definição de Brunet (1992:130, 131), permite uma comunicação horizontal e possibilita que os professores estejam motivados pela participação, pela implicação e pela melhoria dos métodos de trabalho. Esse clima que se foi procurando criar e que privilegiava o desenvolvimento de relações interpessoais, permitiu registos como o de uma professora muito nova, na idade e na escola, que dizia:

“Nesta equipa que gostava de falar, de rir, de partilhar, de contar coisas, eu aprendi e gostei sobretudo de ouvir. E, ao ouvir-vos a todas, aprendi bastantes coisas sobre projectos e não só. Foi óptimo ouvir e conversar, que é algo que, nós professores, raramente fazemos” (2000/04/22)

Raramente também, se investe numa organização partilhada e reforçada pelas actividades dos seus elementos que, funcionando em equipa, se preocupe com os vários grupos que, em conjunto, possam favorecer uma nova dinâmica e um modo diferente de equacionar o trabalho pedagógico, fazendo surgir uma nova matriz de comportamentos.

***“As organizações mudam mais através de simples modificações de rotinas do que através de alterações radicais”*** (Glatter, 1992:145)

É que, para que a organização mude como um todo e não seja apenas refém de conhecimentos passados e de formas obsoletas de os adquirir, têm que primeiro ser os seus elementos singulares a mudarem, a aprenderem e a

entenderem novas oportunidades. Aliás e concordando com Brunet “São os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é.” (1995:125)

Nesta escola e ainda por influência das aprendizagens que o trabalho do “CRIA-SE” possibilitou<sup>116</sup>, a criação de *Grupos Específicos*, veio responder à necessidade de agrupar funções de coordenação, de comunicação, de animação, de apoio e de formação como forma de *pilotar* a mudança que ia sendo desejada e que, não obedecendo de forma alguma a nenhuma lei universal, se efectua a partir das soluções encontradas por um colectivo para resolver problemas comuns com base nas fontes e capacidades disponíveis que vão estruturando a acção. Esses grupos, que reuniam periodicamente, representavam afinal o querer assumir e repartir de uma forma concertada, a responsabilidade de todo o processo em que investiam e que ia tendo lugar, e que se ia situando num registo de investigação, reflexão e formação.

### Quadro 3 – Grupos específicos e avaliação

	Grupos específicos	Avaliação	Ano lectivo
Fazer Escola	-Grupo de coordenação do projecto. -Grupo de apoio ao desenvolvimento dos projectos dos alunos. -Grupo de dinamização do centro de recursos.	<u>Quanto ao processo:</u> -Assegurar a adaptação das actividades e metodologias ao desenvolvimento do projecto. <u>Quanto ao produto:</u> -Avaliar a mudança comportamental sofrida. -Avaliar o grau de funcionalidade, adequação e pertinência da estrutura espaço-temporal, construída ao longo do processo..	94/95
Fazer Escola Para o Séc. XXI	-Grupo de pilotagem. -Grupo de coordenação. -Grupo de acompanhamento de projectos. -Grupo de dinamização das exposições. -Convivialidade dos alunos e dos professores.	-Avaliação contínua e no final, levada a cabo nas reuniões de projecto e nos Conselhos Escolares.	95/96
Fazer Escola Para o Séc. XXI – nº2	-Convivialidade de alunos e professores. -Grupo de dinamização das exposições -Centro de Recursos/Biblioteca/Mediateca -Gestão e animação	-Avaliação sistemática e contínua de todo o processo de forma a proceder a reformulações e ajustamentos que se mostrem necessários.	96/97 e 97/98
Fazer Escola Para o Séc. XXI – nº3	-Organização dos tempos livres. -Organização dos intercâmbios -Organização das visitas de estudo -Organização das exposições -Centro de Recursos/Biblioteca/Mediateca -Gestão.	-Avaliação contínua com base nos documentos a serem apresentados e produzidos nas reuniões de grupo, nas reuniões de projecto e nas de Cons. Escolar. -Apreciação dinâmica dos espaços e tempos dinamizados por cada grupo e numa análise de relatos orais e escritos de alunos e professores por referência aos objectivos do projecto.	98/99 e 99/2000

<sup>116</sup> Como contava a professora “G” “eu acho que somos filhos do CRIA-SE, mas uns filhos emancipados. Hoje a nossa postura é quase tão natural que nos esquecemos que foi o CRIA-SE que para ela contribuiu”

Esses grupos, constantes do Quadro 3 eram constituídos por professores, agregando a si alunos e auxiliares de acção educativa e desenvolviam tarefas e funções diferentes que, no entanto, se articulavam entre si<sup>118</sup>. Tinham o seu próprio projecto de acção<sup>119</sup> e contribuía não só para a dinamização do Projecto, mas também na circulação da informação<sup>120</sup>, nas tomadas de decisão, na gestão do tempo e do espaço e na avaliação como instância de reflexão, participação e regulação.

Como é referido no mesmo Quadro, a avaliação ia-se processando de uma forma colegial, sistemática e contínua, com base não só nos vários procedimentos formais e informais que iam tendo lugar, mas, igualmente, nos diversos tipos de registos elaborados por alunos e professores e nos documentos que iam sendo apresentados e produzidos nas várias reuniões de forma a ser possível proceder a reformulações e ajustamentos que se afiguravam necessários<sup>121</sup> e reequacionar aspectos aos quais não tinha sido dada a necessária relevância.

Avaliação encarada não é apenas como forma de avaliar o grau de domínio do currículo prescrito, mas que terá desejavelmente de ser pensada em termos de formação e que, tal como refere Malglaive (1990:256), terá de ser organizada com a finalidade de *“assegurar o equilíbrio funcional entre o «sujeito em situação» e a «situação do sujeito»*, atendendo a que o professor constitui uma unidade integrada com o meio envolvente.

Como Ardoino (in Barbier, 1985:77) penso que *“ a avaliação não é recolher a informação, é trocar informação para fazer surgir o sentido”* e através dele compreender a prática e, sempre que possível, melhorá-la.

<sup>118</sup> Os critérios de formação de grupos deveriam ter em conta, simultaneamente, a necessidade de uma maior aproximação entre a “escola da manhã” e a “escola da tarde”, a necessidade de os grupos terem tempo para se encontrarem fora do horário lectivo e, ainda, a compatibilidade entre as funções base exercidas na escola e as requeridas no grupo, como o ter turma distribuída ou não ter turma.

<sup>119</sup> Como era referido no projecto “Fazer Escola Para O Séc. XXI” “cada grupo deve elaborar o plano de acção do eixo que lhe compete e organizar-se internamente para realizar as acções previstas”

<sup>120</sup> Ainda com este propósito foi criado um “Boletim Informativo” que, periodicamente era distribuído e que continha informações sobre o que se ia passando na escola.

<sup>121</sup> Todos os grupos reuniam uma vez por mês para formação/avaliação/reflexão sobre o prosseguimento do projecto pelo grupo.

#### Quadro 4- Metodologias e Resultados a alcançar

	Metodologias	Resultados a alcançar	Ano Lectivo
Fazer Escola	<b>Alunos</b> -Trabalho de projecto  <b>Professores</b> -Trabalho em equipa	-Possuir uma estrutura espaço-temporal de organização do trabalho pedagógico dos professores e das turmas, na escola, diferente da que tem sido tradição -Que professores e alunos se sintam satisfeitos e à vontade na nova dinâmica de trabalho	94/95
Fazer Escola Para o Séc. XXI	-Trabalho de projecto, trabalho em equipa. -Metodologias de reflexão, acção e formação.	-Demonstração objectiva da dinâmica nos grupos de acção implementados e experimentados no ano anterior através da melhoria da sua contribuição para o cumprimento dos objectivos do projecto.	95/96
Fazer Escola Para o Séc.XXI- n°2	-Metodologias activas e diversificadas. -Trabalho de projecto, trabalho de grupo e trabalho em equipa.	Não são referidos	96/97 97/98
Fazer Escola Para O Séc.XXI – n°3	<b>Alunos</b> -Trabalho de projecto integrando metodologias de pesquisa, acção, experimentação e divulgação. <b>Professores</b> -Trabalho de projecto e a formação/investigação que integra a realização de registos (descritivos e reflexivos), a reflexão na acção e a partilha pedagógica.	-Conseguir a implicação de todos os elementos da escola no sentido da modificação e melhoria da mesma, tanto ao nível da estrutura, como da organização e seu funcionamento	98/99 99/2000

No Quadro 4, constam as metodologias e os resultados pretendidos. As metodologias para além de incidirem no trabalho de equipa e de projecto, na pesquisa, na experimentação e na reflexão, centraram-se também na informação e na comunicação simétrica entre grupos, nos vários dispositivos de negociação e nos itinerários individuais que os vários registos foram permitindo conhecer.

A convivialidade e o lazer que não surgem, de modo algum, como valores que entraram na “moda”, mas como valores essenciais e dimensões cruciais de todo o desenvolvimento dos projectos, ajudaram a entender o contexto de uma forma mais aberta, menos ansiosa, mais possibilitadora, menos rígida e, principalmente, com mais imaginação, permitindo, assim, um acelerar da instalação de novas formas de assumir os vários processos em que a comunidade educativa se foi inserindo.

De forma indirecta, o projecto foi participando, pelos seus efeitos, na emergência de novas representações e na evolução das identidades profissionais - a que Derouet (1988) chama “*montagens compósitas*” feitas de

experiências, opções, práticas, continuidades e descontinuidades - já não previamente estabelecidas nem asseguradas por referenciais seguros e comuns, mas antes construídas em relação. Aliás mesmo aqueles professores que ainda vão adoptando identidades tradicionais construídas com base numa função social de transmissão do saber, estão, na sua maior parte, pouco convictos da sua real eficácia ao intuírem que esse mesmo saber está, continuamente, a ser posto em causa, que pode provir de outras fontes alternativas, e que as referências, consideradas orientadoras da acção desapareceram, bem como as condições da sua emergência.

O projecto "Fazer Escola"(Quadro 4), apontava ainda como um dos **resultados a alcançar** *"que professores e alunos se sintam satisfeitos e à vontade na nova dinâmica de trabalho"*.

"Vocês, aqui na escola, quando cá estagiei, deram-me uma ideia diferente de ver a escola. Acho que nesse aspecto fui privilegiada, abriram-me outras perspectivas. O vir para aqui, agora, foi um alívio e não trabalho menos...antes pelo contrário, até dou tempo extra, até venho para cá de tarde trabalhando de manhã...entusiasmei-me! É um trabalhar com prazer.  
**Professora "J"**

Porém e embora compreendendo o prazer sentido por esta professora, como pessoa e profissional, concordo também com Canário (1992:185), quando refere que *"(...) para que as inovações sejam possíveis e pertinentes não é preciso convencer os professores a trabalharem mais ou mobilizá-los de forma voluntarista, mas sim favorecer as situações que lhe permitam aprender a pensar e a agir à escala do estabelecimento de ensino, reconstruindo e reorientando a sua cultura profissional"* e desse modo pensar a experiência vivenciada nos locais de trabalho, como possibilidade de formação, reconceptualizando a escola como um espaço alargado de cultura, como um *"sistema de produção de saberes"* (idem:176)

É pois possível afirmar que, desafiando a tradição e formas de trabalho *taylorizadas*, a ideia de um trabalho de projecto foi crescendo, ganhando espaço e algum direito próprio que foi sendo conquistado pela evidência de muitos dos seus resultados profissionalmente reforçadores, já que no projecto

processo e produto são indissociáveis. Resultados que, como constatavam Lopes e Pereira (1998)<sup>121</sup> fizeram surgir “a «vontade» e o «à vontade» para partilhar, analisar e redefinir a acção pedagógica no grande grupo e que foi aumentando à medida que crescia o entusiasmo com a dinâmica resultante dos projectos das crianças e da realização dos intercâmbios pelos alunos” e que, como é óbvio, não foram avaliados da mesma forma por todos os professores, nem sentidos como única indicação de um caminho a seguir, mas que, no entanto, se constituíram em factores de interrogação, reflexão e mobilização.

Como a professora “S” referia...

“Há, efectivamente, aspectos muito positivos, mobiliza-se a biblioteca, recorre-se aos computadores, os meninos têm possibilidade de irem mostrar os seus trabalhos a outras salas, de fazerem intercâmbios, de registarem e discutirem o que fazem. O projecto, em algumas salas, começa por ser algo estanque na sala, mas depois traz este acréscimo de riqueza para toda a escola”,

possibilitando como escreve Barbier (1996:196), que o aluno, “no projecto, adquira um poder: o poder sobre as informações. Dá-as, distribui-as, discute-as. Os milhares de informações que entram na escola já não são apanágio, unicamente, dos adultos”. Os alunos, dessa forma, vão adquirindo o prazer de ter poder e de poder agir, uma vez que os locais de aprendizagem se diversificaram, se reestruturaram os espaços e os tempos escolares, e as relações entre alunos e professores não surgem balizadas pelos limites e constrangimentos que são apanágio de um ensino demasiado institucional e tradicional que, afinal, ensina a não aprender, uma vez que aprender é sobretudo saber questionar, interrogar, perceber o fundamento das coisas.

“Eu acho que os alunos se admiram muito quando os professores também não sabem e vão pesquisar com eles... isso dá-lhes uma relação de proximidade, estão ambos a aprender...há cumplicidade.” Professora “B”

Digamos que é explícito nos vários projectos a intencionalidade de transformar não só os modos de ensinar e de aprender, mas também as

<sup>121</sup> In Relatório da Consultoria enviado ao IIE

relações pedagógicas e profissionais, assumindo-as, no dizer de Lopes e Pereira (1998:7) *“como geradoras de quadros de vida a necessitarem de um trabalho de enquadramento da sua relevância sócio-educativa”*<sup>123</sup> que se procurou acontecesse no decorrer do próprio projecto, assumindo-o como uma dimensão de formação/investigação que se foi consubstanciando na reflexão sobre a própria acção, na realização de diferentes tipos de registo e na partilha pedagógica que foi tendo lugar. No entanto, como contava a professora **“S”**...

“Não se conseguiu ainda, pelo menos em algumas salas, mudar aquela ideia de «momento do projecto». Ainda se separa esse trabalho do resto do trabalho”.

Na verdade expressões como “o tempo do projecto”, “o vamos ao projecto” ou “hoje é dia do projecto”, fazem parte do léxico de alguns professores, dicotomizando momentos e demonstrando que as transformações pessoais e grupais inerentes a toda uma mudança pretendida ainda não estão sedimentadas e que a existência de uma certa representação do que “é do projecto” e do que “não é do projecto” para além de obstaculizar, por vezes, o seu desenvolvimento, impede que ele seja, efectivamente, mobilizador de todas as aprendizagens e encarado como uma nova forma de estar e organizar o trabalho na escola que, de forma alguma, pode ser visto, apenas, *“como um conjunto de tarefas justapostas, mas antes como uma actividade tendencialmente globalizante”* nas palavras de Canário (1997:30). O projecto é visto ainda, por alguns, apenas como um elemento e não como uma mudança de atitude ou de estratégia de ensino e de aprendizagem.

“Por isso, continuo à espera que o projecto crie raízes, se instale de vez, abane as estruturas, revire os processos e provoque inovações de atitudes”<sup>124</sup>

Porém ...

<sup>123</sup> In “Relatório da Consultoria” do Projecto “Fazer Escola Para o Sé. XXI”, enviado para o Instituto de Inovação Educacional. No Plano de Consultoria (que apenas existiu porque a escola achou por bem que tal figura existisse aquando do Projecto “Fazer Escola Para o Sé. XXI, nº 3) era referido que esta se “traduziria na existência de alguém que permitisse evitar a imersão total no frenesim quotidiano, que lembrasse objectivos e estratégias, que antecipasse insucessos e perigos (...) que incitasse e desse vida a um conjunto de responsabilidades assumidas numa candidatura”. A consultoria trabalharia directamente com o grupo coordenador e participaria com funções de observação em 2 conselhos escolares por trimestre.

<sup>124</sup> Registo da professora “A” com a data de 97/03/26

“Mesmo que o projecto aconteça em tempos limitados, estes miúdos têm acesso durante aquele tempo a algo diferente pois é mobilizado outro tipo de funcionamento, tanto nas salas, como fora delas”. Professora “J”

Há efectivamente que reconhecer que, se ainda não foi de todo possível a apropriação quotidiana do trabalho de projecto como referencial organizativo de toda a acção, muito tem vindo a mudar na Escola em estudo, tentando-se passar para um modelo curricular que possibilite um campo de acção cada vez menos circunscrito à sala de aula<sup>125</sup>, bem como, e de acordo com as palavras de Barroso (1999:141), *“passar da rotina da lição para a inquietude do projecto”*, visível nas palavras da professora “S”...

“(…) sem darmos conta, a certa altura, estamos a colaborar com outros, estamos a colaborar num trabalho de equipa, por vezes restrita, é certo, mas que talvez seja caminho para que o trabalhar em projecto seja algo de natural e este possa ser encarado como integrador de todos os aspectos da vida da escola”...

...embora, tal desejo se me afigure complexo e a experiência me demonstre ser difícil e levar tempo implementar mudanças organizacionais que sejam factores de inovação. Aliás, segundo Glatter (1992:144) *“(…) a mudança planificada deve ser vista como um processo, e não como um acontecimento, e são precisos vários anos para que uma mudança significativa possa ser integrada”*.

Penso porém que o processo que foi sendo vivido pelos professores desta escola foi extremamente importante e urge que se ressaltem algumas dimensões consideradas cruciais para o efectivo estabelecimento de toda uma dinâmica de comunicação profissional que foi gradualmente permitindo alguma ruptura com o habitual isolacionismo pedagógico, ruptura que, segundo Lopes e Pereira (1998:5)<sup>126</sup>, *“parece estar no núcleo dos processos de inovação institucional que, sem dúvida, foram potenciados com o desenvolvimento deste projecto.”*

<sup>125</sup> Perrenoud (2000:99) refere a sala de aula como “local de liberdade de contrabando”, já que, uma vez fechada, o professor age como bem entende, desvirtuando, quantas vezes, o projecto ao qual aderiu.

<sup>126</sup> In Relatório de Consultoria do projecto “Fazer Escola Para o Séc. XXI, nº 3”, enviado ao IIE

*“(...) é necessário tomar a sério a racionalidade dos actores e tentar compreender como, em situação, eles constroem o social (...)”*

(Derouet, 1991)

## 5.2 Comunicar para construir

No projecto “Fazer Escola” lia-se na proposta de solução para alguns dos problemas da escola que “ (...) duas estratégias<sup>127</sup> seriam fundamentais para uma maior eficácia das suas intenções: diferenciar e comunicar”, entendendo por diferenciar a desomogeneização do trabalho do professor com os alunos, na sala de aula e por comunicar, a interligação necessária entre professores e grupos de trabalho de alunos das diferentes turmas para que essa desomogeneização fosse possível, o que pressupunha que a escola continuava a investir num trabalho de equipa e principalmente num processo de comunicação, conscientes que estavam, alguns dos seus professores, de viverem num mundo onde o simples facto de existirem pressupõe interacção e comunicação com os outros e as coisas, onde a comunicação nunca é unívoca e que é certamente através dela que se vai construindo e reconstruindo a nossa identidade, pois todo o acto comunicativo se apresenta como uma sucessão ou um entrelaçar de momentos psicológicos, fisiológicos e físicos que constituem situações de aprendizagem e principalmente aprendizagem das premissas da comunicação seguinte.

Aliás e de acordo com Zoll (1992:152) “na nova cultura da comunicação, tudo é objecto de crítica, tudo é questionado, cada declaração, cada decisão deve ser sempre legitimada por um processo de comunicação”.

Desse modo qualquer sistema comunicacional a conceber, deve pois possibilitar que a diversidade se exponha, resultando, não na afirmação defensiva de identidades sociais tradicionais, mas numa mobilização em

<sup>127</sup> Na comunicação o que é importante não é que ela seja um meio ou um instrumento, mas antes um acto básico que vai acontecendo.

direcção à construção de outras identidades que as *mudanças comunicacionais* nas relações de trabalho promovem.

Para Dubar os indivíduos vão construindo a sua identidade social e profissional através da dupla transacção que representa para eles o cruzar permanente dos seus percursos biográficos e o significado subjectivo do vivido, com os contextos objectivos, devendo por isso a socialização secundária *“produzir identidades e actores sociais orientados para a produção de novas relações sociais e susceptíveis de se transformarem eles mesmos através de uma acção colectiva”* (1995:104).

Cientes de muitos desses factos e pensando que o sucesso de muitos processos no campo da educação passará, por certo, por novas formas de comunicação entre professores, entre estes e os alunos e entre todos aqueles que formam uma comunidade educativa, os professores que investiram nestes projectos tentaram outros modos de existência de todo um colectivo de escola, procurando uma nova organização, novas coerências e novas credibilidades que transformassem a escola *“numa comunidade de sujeitos que constróem de forma colectiva a compreensão das suas tarefas e estratégias profissionais”* (Elliott, 1990:246)

E, com essa intenção, e porque *“o êxito da comunicação consiste pois em saber pôr em discussão a mensagem, o código, as premissas, mudar esquemas de referência em função dos contextos, analisar a relação signo/significado na sua própria linguagem e na do outro e comparar os códigos com base nos sistemas de valores próprios e alheios”* (Mizau 1974:125), continuou-se a investir num trabalho conjunto - como recurso securizante, como forma de examinar criticamente alguns processos de pensamento e algumas acções - na construção de uma equipa mais alargada que o Conselho Escolar<sup>128</sup> formalizava e que, *“reunião a reunião,”*<sup>129</sup> se ia tornando um espaço de visibilidade da diversidade de experiências, e que ia assumindo a dimensão de grande grupo de reflexão e de definição das condições organizacionais adequadas aos novos modos de trabalho

<sup>128</sup> O Conselho Escolar passou a ser o local onde acontecia formação e reflexão partilhada e investigação, contrariamente ao que era habitual no funcionamento dos Conselhos Escolares.

<sup>129</sup> Como foi constatado por Lopes e Pereira no já referido “Relatório de Consultoria”

pedagógico na escola, partilhando, analisando, avaliando e redefinindo as acções que iam tendo lugar com base tanto nos registos orais, como nos registos escritos de alunos e professores.

Esses registos, encarados na sua dimensão comunicacional, quando escritos, partilhados e debatidos nas reuniões, para além de constituírem um confronto enriquecedor e produtor de novos conhecimentos profissionais, iam transformando o efémero do que poderia ser dito em algo de perdurável no tempo, iam reflectindo o universo interno dos professores, já que neles e no dizer de Zabalza (1994:91) *“os professores expõem, explicam e interpretam a sua acção quotidiana na aula e fora dela”* e, iam introduzindo uma componente de auto e hetero-reflexão.

Essencialmente, os registos da acção pedagógica, apresentados na forma de “Diários de Bordo” que, segundo Vancrayenest (1990:47) ajudam a estimular o auto-conceito e a auto-análise, possuíam um carácter descritivo e foram-se constituindo em dados de base que davam conta do processo em que a escola se ia envolvendo, permitindo que os professores se fossem autonomizando como professores reflexivos<sup>129</sup> e contribuindo para dar a cada um *“a certeza necessária a toda a acção educativa, mantendo-a aberta”* (Woods, 1991)

Os registos, como escritos de trabalho, constituem um meio de desenvolvimento pessoal, permitem um melhor conhecimento do contexto educativo e a descoberta de novas dimensões passíveis de uma intervenção e de uma transformação pois, como diz Yonger (in Zabalza, 1994:91), *“(...) o escrever arrasta consigo uma série de operações que o aproximam do processo de aprender”*.

Segundo ainda Vancrayenest (1990: 45) *“o diário aparece como um espaço de reflexão (...) onde se integram e se misturam «narrador» e «coisa narrada», sujeito e factos, o si-próprio e aquele que se narra”*, surgindo como um método de elaboração e análise das práticas e como forma de objectivar e materializar a construção da realidade e da pessoa. Como confidenciavam algumas professoras...

---

<sup>129</sup> O conceito de “professor reflexivo” é, efectivamente central para uma mudança da escola, mas não é viável que este esteja integrado numa “epistemologia normativa” passível de definir *a priori* qual o modelo em que este se deve inserir.

“(...) há registos partilhados e que são espantosos. Aconteceu mesmo que houve alguns professores que começaram a gostar de os fazer...foi o deitar tudo para o papel...foi o «despejar» no registo o que às vezes de outra forma não surgia, foi o perceberem que depois até gostavam de ler aquilo que escreveram, foi o ver que lhes possibilitava irem reflectindo sobre o que iam fazendo...foi o partilhar com algumas colegas, foi o rirem, foi o tomarem algumas colegas cúmplices do que iam sentindo...acho que valeu a pena”. Professora “S”

Nunca tinha tentado falar sobre muitas das coisas que iam surgindo no meu quotidiano e devo confessar que afinal gostei de «passar-vos» algumas das minhas angústias...” Professora “M”

“Os nossos Diários de Bordo foram crescendo com as nossas reflexões, uns mais do que outros, como é óbvio, já que escrever sobre nós ou sobre o que fazemos é complicado, requer uma descentração nem sempre possível, mas fomos habituando a fazê-los, a reflectir sobre eles, encontrando dessa forma, outras vias a que podíamos dar um sentido e uma significação.” Professora “S”

No entanto como escreve Lopes (1999:546) e como ao longo do tempo se foi verificando *“instados a escrever, os práticos tendem a proteger-se num discurso écran”* principalmente quando escrevem sabendo que o que *“escrevem será uma «realidade lida»”* (Zabalza, 1994:84)

“Os registos só para nós são diferentes...quando sabemos que alguém pode lê-los...há outra preocupação, até com a forma e não dizemos concerteza tudo o que diríamos num diário mais íntimo ” Professora “B”

Mas a sua quase “institucionalização” acabou por seduzir muitos dos professores que viam esses registos como uma forma de observação sobre si próprio, de distanciação e de *feed-back* sobre a prática e como meio de sair de algum individualismo existente, possibilitando que a reflexão pessoal permitisse o encontro, o diálogo e o debate impeditivos da transformação de algumas posições em axiomas e a exposição sobre como se organiza a prática e como se constrói e clarifica o seu sentido.

Aliás e segundo Perrenoud (1995:198) *“se o sentido se constrói (...) a aprendizagem torna-se possível, se não perpetua-se a comédia do saber”*

Ainda a este respeito dizia a professora “J” “o Diário de Bordo foi a minha primeira vez...custou como qualquer primeira vez, mas valeu a pena. Levou-me a reflectir de outra forma no que fazia, como fazia e...para que fazia e foi um precioso auxiliar da minha prática”.

Reflectir sobre a prática, penso que é também reflectir sobre nós como pessoas, com as nossas crenças e as nossas teorias implícitas – como conjunto de conhecimentos passíveis de afectarem os nossos pensamentos e as suas dimensões interactivas - procurando dar sentido ao que cada um de nós vai fazendo através de um processo de compreensão retrospectiva, pois nas palavras de Perrenoud (1993:35) *“também se ensina e aprende com as intuições, as emoções, as experiências, as crenças, os desejos e os medos”* ou até com os “não-ditos” que afinal vão articulando o sentido presente com o sentido ausente.

***“A reflexão sobre a própria prática, a introdução de propostas reflexivas na acção didáctica faz com que saíamos de um terreno de certezas dadas por outros e de rotinas comportamentais (...) para passarmos a um terreno de tomada de decisões, de debate, de insegurança, de criação(...)”*** (Zabalza, 1994:65)

Segundo Lopes (1999:452) os registos dizem essencialmente respeito ao *“profissional na sua circunstância”*, permitindo pensar no que se vai fazendo, constituindo-se em memória do vivido e dando-nos desse vivido uma percepção mais realista.

Esses escritos, esse trabalho sobre si próprio, sobre o seu quotidiano e sobre alguns daqueles que o compartilham e que surge, simultaneamente, como estruturante e desenvolvimental, permitem-nos compreender, não o acontecimento em si, pelo que ele tem de fugidio, mas a sua significação que permanece através do acto de registar, e da qual foi sobressaindo a ideia de que, como escrevia a professora “B,” *“urge quebrar o modelo de ensino que está registado dentro de nós”*

***“Escrever proporciona documentação para ulterior análise, mas mais importante ainda, propicia base de discussão e de colaboração com outras pessoas, em ordem a interpretar e a criar o que as escolas «podiam» ser.”*** (Holly, 1995:108)

Através deles e da reflexão que proporcionaram, em equipa, dialectizando contradições, partilhando problemas, dificuldades, êxitos ou fracassos, a comunicação ia-se estabelecendo e os registos iam sendo assumidos como dispositivos de uma formação centrada na escola e nos seus problemas, visando desenvolver nos professores a capacidade de investigarem reflexivamente sobre a natureza da sua prática e de agirem de forma a modificarem as condições de exercício da sua actividade em articulação com os contextos organizacionais onde acontecem as suas práticas profissionais, inovando. No dizer de Ferry (1987:193), *“inova-se sempre que se introduz algo de novo num sistema, pois a partir daí, a ruptura pode ser maior ou menor, a aventura mais ou menos calculada, mais ou menos selvagem, mais ou menos controlada (...)”*, mas existe e a formação que deste modo acontece, institui ou pode instituir mediações susceptíveis de produzirem sentidos para as experiências.

Os Diários de Bordo que fui analisando, qualitativamente, permitem-me afirmar que, tendo uns um carácter mais pessoalizado do que outros, para eles convergem, adquirindo visibilidade, muitas das representações dos professores, bem como uma diversidade de atitudes e emoções constitutivas dos seus projectos pessoais e profissionais. Neles são abordados, preferencialmente, aspectos que incidem fundamentalmente em quatro vectores:

**Quadro 5 – Diários de Bordo**

<b>A pessoa</b>	<b>O/A profissional</b>	<b>A escola</b>	<b>Os alunos</b>
-Exposição de si	-Imagem de si como	-Contextos relacionais	-Disciplina/ indisciplina
-Representações	profissional	-Modos de estar e de	-Sucesso/ insucesso
existentes	-Projectos	conviver	-Relação pedagógica
-Projectos pessoais	profissionais	-Isolamento/Grupo	-Imagem dos alunos
-Desejos	-Inseguranças	-Estruturação de	-“Histórias” sobre os
-Angústias	-Incertezas, dúvidas	tarefas	alunos
-Dilemas	-Dilemas curriculares	-Descrição de	-Pequenas narrativas
-Alegrias	-Dispositivos de	actividades	sobre êxitos/fracassos
-Memórias	intervenção	-Modos de trabalho	com os alunos e sobre
objectivas/subjectivas	-Problematização de	pedagógico	os alunos
	saberes		

Aspectos que foram transparecendo e que permitiram conhecer as diferentes racionalidades que compartilhavam os vários contextos (psicológico, ecológico e social) que se entrelaçavam, formados, respectivamente, pelas teorias implícitas, pelas crenças e pelos valores patentes nos diversos registos que focavam a **pessoa** que cada um era; pelas circunstâncias e pelas normas administrativas que mediatizavam as expectativas e a acção dos professores enquanto **profissionais** e pela realidade social que a **escola** e os seus **alunos** representavam e sobre os quais, nos registos, é possível detectar “fontes de sentido”.

Durante as reuniões de projecto que foram tendo lugar, aquilo que, realmente, mais ressaltou, como registava uma professora, “foi a *alimentação do circuito de comunicação como referência estruturante*”<sup>130</sup>. Realmente nesse circuito permanente de comunicação acolhiam-se as produções, os relatos dos colegas e dos alunos, partilhavam-se significados, analisavam-se os processos e negociavam-se os sentidos e as intenções de todos quantos intervinham mais ou menos activamente.

Como registava a mesma professora...

“Vamo-nos interessando, vamos «entrando» no trabalho dos outros, vamos-lhes «dando» o nosso, vamos trocando ideias, ficando bem claro para todos, que ao partilharmos, estamos a mobilizarmo-nos e a unirmo-nos pelos afectos, pela solidariedade e interajuda que este circuito de comunicação revela”

Assim contrapondo a toda uma formação encarada de forma atomística, descontextualizada em relação aos problemas e locais de trabalho e que tem apenas contribuído para a *funcionalização* dos professores e para uma desqualificação dos seus saberes, preocupando-se mais em *confiscar* as experiências do que em reabilitá-las, como refere Correia (1999:20), e desse modo impossibilitar a “«visibilidade social» da pertinência praxiológica da sua face oculta”, surge uma formação “centrada na escola”, que começa a ser pensada mais num registo da identidade do que da instrumentalidade e que

---

<sup>130</sup> Registos com a data de 98/05/26

*“faz do estabelecimento de ensino o lugar onde emergem as actividades de formação dos seus profissionais com o fim de identificar problemas, construir soluções e definir projectos.”* (Barroso, 1997:74)

Daí a necessidade de repensar os sistemas de formação profissional, não os “olhando” apenas como uma preparação para o trabalho, ou como instâncias de imposição de uma cultura de sucesso e esquecimento que, não permitindo uma reflexão, acaba por desvalorizar as alternativas, como forma de nos apropriarmos *“subjectivamente das valências formativas do exercício do trabalho e das relações de cooperação e conflito que estruturam o mundo vivido da profissão”* (Correia,1999:89). Há, pelo contrário, que encarar a formação como um trabalho de reflexão que funcione como constructo de uma mudança que não se subordine apenas a um problema de eficácia, nem sirva unicamente para apoiar a memória dos factos, mas sim como forma de os compreender e os interrogar, identificando viabilidades e obstáculos e *“conduzindo a uma definição do pedagogo como administrador de saberes e das condições de acesso a esses saberes”* (idem:30).

Embora na maioria das organizações se constate uma enorme dependência em relação aos esquemas formais de formação<sup>132</sup>, talvez como uma possibilidade de evitar algum confronto entre o poder da função e o poder da informação, no contexto escola, que se configura como um espaço de relação, tudo terá que ser diferente, se quisermos não apenas saber, mas acima de tudo compreender e, principalmente, interpelar o adquirido ou o “naturalizado” através de um exercício de consciência crítica. Como escrevia Freire (1973:7) *“quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objectivas do seu aqui e do seu agora, da sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade”*.

Ao longo destes anos foi pois possível constatar que, a formação que se foi centrando num colectivo de trabalho, foi acontecendo como um processo de análise, de reflexão e de crítica produzindo novas dinâmicas comunicacionais, nunca excluindo, na medida do necessário, os momentos de formação mais formalizada e, portanto, não redutível apenas aos problemas da prática

---

<sup>132</sup>Esquemas de formação que, segundo Canário (1997:129) são “tributários de uma epistemologia de raiz positivista que encara a relação entre a acção e a teoria como uma mera relação de aplicação”

quotidiana, nem os momentos de convivialidade, contribuindo assim para uma mudança de representações e tornando-se significativa na (re)construção de uma outra profissionalidade docente.

***“São estas transformações que nos autorizam a pensar a formação numa temporalidade, numa espacialidade e numa lógica que já não é aquela em que se «materializa» a intervenção dos formadores; autorizam-nos a pensar na formação como uma rede de elementos heterogéneos que não se reduzem àqueles que são integráveis no seu contexto socioinstitucional.”*** (Correia,1997:35)

Outro factor de relevância, relaciona-se ainda com o facto de a escola ter submetido o projecto “Fazer Escola Para o Séc. XXI, nº 3” à apreciação do Centro de Formação de Professores<sup>133</sup> a que pertencia e este ter sido acreditado enquanto modalidade de formação contínua<sup>134</sup>, passando a reflexão que já acontecia a ser apoiada por informação teórica, o que acabou por provocar segundo Lopes (in Ribeiro et al, 1997:43) *“efeitos potencializadores da mobilização e da apropriação do projecto por todos os docentes”*.

Essa informação teórica<sup>135</sup> que foi sendo integrada na reflexão e que foi sendo reguladora da acção, foi considerada, pelos professores, extremamente pertinente no esclarecimento que foi propiciando sobre os processos educativos que se tentavam implementar e no desenvolvimento de todo o processo de reflexão/investigação que o Conselho Escolar foi dinamizando.

Parafraseando Correia (1996:24) direi que se partiu, efectivamente, para outro tipo de formação que procurou induzir situações nas quais os professores se reconhecessem nos seus saberes e fossem capazes de incorporar em no seu património experiencial os próprios saberes produzidos pelas experiências de formação, apropriando-se do seu trabalho e conferindo-lhe um sentido. Como aponta Dubar (1997:49) *“a formação válida é aquela que desenvolve **saberes práticos**, úteis para o trabalho e adquiridos directamente pelo seu exercício.”*

<sup>133</sup> Centro de Formação que, quanto a mim, tenta reconhecer a formação como instância de produção e legitimação de uma nova profissionalidade, investindo em modos e modalidades de formação cada vez menos escolarizadas e antes assentes em processos de inovação produzidos nas escolas.

<sup>134</sup> É de salientar que a maioria dos professores não necessitava de créditos para progressão da carreira

<sup>135</sup> “O saber teórico, é portanto, o fundamento indispensável da eficácia dos saberes que regulam a acção: os saberes processuais” (Malglave,1995:70)

Saber prático que, segundo Zabalza (1994:51) é “(...) *idiossincrático, pessoal, proveniente da própria experiência e delimitado, na sua natureza e extensão, pelas características do contexto em que se trabalhou. É um conhecimento sobre a prática e a partir da prática.*”

Essa formação, que se foi desenrolando e que tinha como objectivo a construção do conhecimento a partir da operacionalização da acção e que foi sendo organizada e apoiada pela coordenadora, foi sempre partindo de um conceito mais assente na construção de saberes a partir do contexto de trabalho que nos era comum do que em quaisquer dispositivos capazes de superar apenas carências individuais. Em conjunto, e numa dinâmica de interacção em que se foi operando “*a passagem do formar para o formar-se*” (Amiguiño et al, 1997:115), procurou-se ir questionando mudanças que se iam sentindo, colocando e pondo em comum dúvidas e dilemas surgidos - sendo estes últimos nas palavras de Elliot (1985:240) “*situações que parecem requerer dois tipos de alternativas de acção igualmente desejáveis, mas mutuamente incompatíveis*” - e estabelecendo uma comunicação baseada na negociação de interpretações, sem, no entanto, abstrairmos das realidades do nosso quotidiano, mas antes tentando encará-las como dimensões comunicativas e formativas.

Como dizia a coordenadora, a propósito dessa formação...

“Tive o estatuto de formadora, mas tenho consciência que não formei ninguém, pois todos nos fomos auto-formando num registo de afectividade e cumplicidade, que nos conduziu a uma reflexão sobre muitos dos nossos quotidianos e por certo a algumas mudanças que urgia acontecessem.”

Digamos que a formação que foi acontecendo e na qual foi sendo assumido, em simultaneidade, o papel de formando e de formador, não surgiu como um dever, nem tão pouco como um suplício e foi permitindo como afirma Dubar (in Canário, 1997:26) “*articulações originais entre uma lógica escolar de apropriação de saberes ou de linguagens de base (...) e «uma aprendizagem experiencial» que considera as situações de trabalho – e os problemas «reais» encontrados no trabalho - «situações formativas interdisciplinares»*”.

Situações formativas que foram mudando o “estado das coisas”, o quotidiano da escola, influenciando a vida de cada um dos seus usuários e instituindo hábitos de trabalho conjunto que interferiram no contexto (re)construindo-o e modificando-o e que se foram constituindo em aspectos fundamentais de todo o processo em que se inseriram prenunciando *“um desenvolvimento de uma cultura colaborativa e de um trabalho de equipa susceptível de transformar a escola em comunidade de aprendizagem de professores”* (Zeichner, 1993)

“Eu acho que nesta escola aprendi mais do que ensinei, porque trabalhei de uma forma totalmente diferente do que trabalhei noutras escolas” Professora “J”

Contudo constatou-se que confrontando-se a escola com as várias temporalidades dos seus professores, nem todos se situaram num mesmo registo, nem todos concordaram e aderiram totalmente a esta concepção de saber e de trabalho, embora se fossem apercebendo que ao fazerem parte de uma organização que ia aprendendo a valorizar as experiências que nela tinham lugar, e a transformar o conhecimento em desempenho, iam *“(…) construindo novos saberes a partir dos saberes em utilização”* de acordo com Malglaive (1990), iam estabelecendo pontes entre os seus projectos e o Projecto e, iam verificando como afirmava a professora “S” que...

“...se notava que as decisões já não eram tomadas sem haver debate e discussão e isso, a certa altura, resultava num óptimo ambiente de trabalho...sendo uma das coisas bonitas que aconteceu por causa do projecto”.

Iam, igualmente e em comum, tentando reduzir a incerteza e o vazio que alguma insegurança quanto ao seu papel e à indefinição do papel da escola, ia alimentando e assumindo a sua responsabilidade na recriação do quotidiano.

Assim e como corolário do que fui dizendo e escrevendo será possível afirmar que...

***“Não pode haver mudança (...) sem o confronto com uma alteridade como desafio a ultrapassar, como apatia a sacudir”*** (Besnier, 1998)

Essa mudança que lenta e quase imperceptivelmente se foi instalando e que se situava não só no domínio das representações, mas, igualmente, no domínio de alguns efeitos reais que foram sendo constatados, foi ainda contribuindo para uma ligação até aí inexistente com a Associação de Pais e com alguns pais em particular com quem existiam apenas meras relações institucionais ou de figuração, diminuindo, dessa forma, alguma exclusividade que os professores pretendem ter em todos os assuntos da escola, e com a comunidade local, donde emergem novos actores, rompendo o habitual fechamento sobre si própria.

Quanto aos alunos, como exclamava a professora “J”...

“Esses são felizes, gostam da escola, trabalham ao ritmo deles...escolhem o tipo de trabalho, calculam o tempo, discutem as tarefas de cada um, não se atrapalham uns aos outros... estruturam-se, organizam-se e...sabem tanto ou mais que os outros doutras escolas onde estive”

São sujeitos activos da sua aprendizagem, aprendendo com as suas experiências, como afirma Perrenoud (1995:166), vivendo, agindo, funcionando, comunicando, interagindo com os outros, reflectindo no que lhes acontece e interrogando-se sobre o sentido do que fazem, *fazendo connosco uma outra escola*.

As circunstâncias vividas e, aqui, simplesmente afloradas, já que é difícil dar conta do muito que foi acontecendo, foram provocando transformações nas perspectivas dos professores e desenvolvendo um espírito de grupo como forma de combater uma certa uniformização e homogeneização de que enfermam os nossos hábitos, conduzindo-os a uma reflexão crítica sobre a importância da dimensão afectiva na comunicação que se foi estabelecendo e no desenrolar da acção e, sobre a mudança cognitiva que se foi efectivando, bem como uma tomada de consciência sobre a necessidade do abandono de algumas aquisições e sobre a abertura a outras potencialidades que possibilitassem uma reconstrução da escola como espaço de vinculação dos que nela “habitam” e do conceito que ela envolve que, não é, de forma alguma, imutável.

Afigura-se-me, no entanto, ser imprescindível reconhecer que, como afirma Matos (1999:14), “(...) o projecto é o lugar da acção, mas o seu sentido pedagógico será aquele que os seus actores nele construírem”.

Na convicção de que o espaço relacional que suporta o acto educativo não pode, de forma alguma, esgotar-se na relação que vai tendo lugar entre educando e educador, aceitei ser coordenadora dos vários projectos, fundados afinal numa lógica de interacção, e organizar os muitos momentos de informação teórica que se formalizaram, no pressuposto de que me iria empenhar num trabalho conjunto e solidário que evidenciasse o estatuto ético do diálogo e que, ao englobar uma ideia de equipa e de procura de um “nós” para além do “eu”, se constituísse em fio condutor que fosse interligando muitas “actividades soltas” que se iam realizando e permitindo assim a reabilitação de um confronto e de uma partilha entre as práticas quotidianas dos professores enquanto actores, caminhando, portanto, para uma mudança na forma de pensar as acções e no modo de interpelar e articular entre si essas mesmas acções individuais e, desse modo, ir reconceptualizando a formação como uma dimensão integrada no todo educativo.

Canário, a este propósito, considera que “a visão do estabelecimento de ensino como um contexto «globalmente formativo» para o conjunto dos seus «habitantes»” permite ainda superar teoricamente a dissociação entre a educação da criança e a formação dos professores, pois ocorrem num mesmo espaço organizacional e num mesmo tempo, de acordo com os mesmos princípios e de um modo implicado e dialéctico (1996:143).

“Esta partilha solidária entre os professores, permitiu que a formação fosse ela também socialização e...os alunos descobrissem o prazer de aprender com este tipo de trabalho, com outras formas de investigar e apresentarem os seus projectos”<sup>136</sup>

***“As transformações nos modos de pensar as organizações autorizam-nos a pensar numa organização qualificante para a formação que, para ser***

---

<sup>136</sup> Registo no âmbito do projecto “Fazer Escola Para o Séc. XXI, nº3”, com a data de 97/03/10

***qualificante para os colectivos de trabalho, terá de prestar uma atenção acrescida ao informal, às situações imprevistas, aos diálogos invisíveis dos saberes, aos espaços e aos tempos simbólicos que estruturam a formação (...)***  
(Correia, 1997:34)

Contudo nesta reflexão quase final ocorre-me dizer que para *fazer a escola* que não esgote as esperanças que as utopias consentem e que muitos de nós queremos, falta concerteza como disse Jankelevitch (in Matos, 1999:293) um “*quase nada*” ou um “*não-sei-quê*” que se pode constituir em desafio a que há que responder para se mudar esse “quase tudo” em que urge “mexer”.

## REFLEXÃO FINAL

*"(...) só sociedades reflexivamente capazes de modificarem as suas instituições perante uma mudança social acelerada, serão capazes de enfrentar o futuro com alguma confiança"*

( Giddens, 1987)

Actualmente e face à emergência de uma enorme multiplicidade de actores sociais, da diversidade de rumos que algumas acções tomam, das muitas visões possíveis e de um sem número de modificações tecnológicas que vêm provocando processos rápidos de mudança, tanto ao nível macro como micro, construindo e fomentando novas formas de existência e de sociabilidade, urge que se procure identificar que *futuro* realmente se deseja equacionando as questões epistemológicas actuais, articulando de um outro modo o global e o local, o contexto particular e o geral, a teoria e a prática e recusando um *presente* que privilegia, quase unicamente, a *performance* bem como toda uma educação individualista e orientada para a concorrência, em detrimento, como nos aponta Not (1998:46) de uma educação solidária que coloque a ênfase no apoio mútuo e na cooperação. Perfilhando a opinião de Matos (1996:87) penso também que *"identificar que futuro se deseja é simétrico do presente que se recusa"*

No decorrer deste trabalho ao (re)interpretar o passado e algumas das experiências que o organizaram e lhe deram um sentido influenciando o que fui

sendo e fazendo, fui tentando descobrir e apresentar caminhos, como é óbvio, passíveis de discussão, mas que esse mesmo passado facilitou, e que me possibilitaram proceder a um repensar a escola desse e deste tempo, questionando mudanças que nela se foram sentindo e que reflectem outras tantas que na sociedade se foram insinuando e que, por certo, reclamam a urgência de outras relações sociais e profissionais que invoquem uma nova ética e de outros referentes que provoquem na comunidade educativa uma reconceptualização do trabalho escolar e uma tomada de consciência da sua identidade e da possibilidade de se afirmar na sua autonomia.

***“Subjectivamente, a mudança social é, portanto, inseparável da transformação das identidades, isto é, é simultaneamente inseparável dos «mundos» construídos pelos indivíduos e das «práticas» que decorrem desses «mundos». (Dubar,1997:99)***

Recusando situar-me numa lógica instrumental que o pragmatismo dominante no mundo de hoje privilegia e que, certamente, me conduziria à obtenção de respostas demasiado e perigosamente facilitadas, coloco o acento na necessidade de recentrar na escola o debate sobre as “coisas” da educação, privilegiando o contexto organizacional onde decorrem as práticas e onde seja possível questionar de uma forma interactiva as mudanças que se vão operando no quotidiano de cada um e de investir, como escreve Canário (1998:35), numa “(...) acção educativa globalizada, capaz de colocar o enfoque nos processos de aprendizagem, valorizando as vivências experienciais, a interacção colectiva e encarando a formação como um processo de auto-construção, por parte dos próprios sujeitos” que assim contribuem para a (re)construção de uma outra profissionalidade docente.

Formação que não pode ser concebida como um processo prévio à acção dos actores ou como instância de produção de situações inscritas em trajectórias que lhe pré-existem, mas antes como uma forma de mudar representações, de tomar consciência dos problemas existentes e do modo de agir sobre eles, implicando directamente transformações nos contextos de trabalho.

Neste sentido, a formação terá que ser pensada mais num registo da identidade do que da instrumentalidade, possibilitando a criação e alimentação de espaços de mediação onde se encontrem e se confrontem diversas maneiras de ser e de fazer.

“As reuniões não acontecem por necessidade...mas por desejo, queremos partilhar, queremos aprender com as colegas, queremos ouvi-las, conhecê-las melhor...são mesmo momentos de formação” Professora “J”

Desse modo ao conceptualizar a formação como uma dimensão que se integra no todo educativo, surge facilitada a construção de dispositivos que possam produzir outros e diferentes sistemas de acção organizados em função de um projecto comum que, funcionando como local de reflexão das práticas e enquanto processo e instrumento estruturador de novas práticas e de novas possibilidades de comunicação, seja potenciador da transformação da escola e da emergência de um conjunto de saberes construídos num colectivo e numa acção reflexiva, contribuindo, igualmente, para a construção de novas identidades profissionais que exigem, como nos diz Dubar (1997:189), que as “*mudanças instrumentais*” dos sistemas de trabalho sejam acompanhadas por “*mudanças comunicacionais*” das relações de trabalho.

A escola como *locus* central da identidade<sup>136</sup> docente é, por vezes, não um espaço de emancipação, mas geradora de discursos demasiado homogéneos que urge desconstruir, enveredando por outros que contenham outras histórias susceptíveis de irem minando alguma naturalidade e até inevitabilidade das narrativas em uso e que dominam a organização escolar.

Só a emergência de uma prática reflexiva, para a qual pode contribuir o seu próprio registo escrito<sup>137</sup>, e de uma dinâmica colectiva de escola que se inscreva num espaço e num tempo a construir, possibilitará o encontrar de novas linhas de acção propiciadoras de formas de inovação e de desenvolvimento que permitam que os professores não sejam unicamente

<sup>136</sup> “A identidade não é mais do que o resultado simultaneamente estável e provisório, individual e colectivo, subjectivo e objectivo, biográfico e estrutural dos diversos processos de socialização que, em conjunto, constroem os indivíduos e definem as instituições”

<sup>137</sup> “Ao narrar a sua experiência (...) o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional.(...) a narração constitui-se em reflexão” (Zabalza,1994:95)

actores no micro-sistema sala de aula, mas actores de uma organização<sup>138</sup> que, ao ir construindo através das várias redes de comunicação que se forem estabelecendo, um maior conhecimento de si própria e das várias lógicas que nela coexistem, conseguirá tomar muitas das decisões colectivas conducentes à construção da **sua** identidade e do **seu** projecto como expressão de uma autonomia que irá progressivamente sendo conquistada.

Digamos que o referente para a acção tem que, cada vez mais, passar a ser, não o macrossistema, mas o mesossistema ou seja, a escola, o contexto de trabalho, a comunidade educativa.

Como escreve Barbier (1993:52) *“o projecto não é uma simples representação do futuro, do amanhã, do possível, de uma «ideia», é o futuro «a fazer», um amanhã a concretizar, um possível a transformar em real, uma ideia a transformar em acto”* ou seja *“projectar é antecipar uma acção em que eu estou com os outros”* (id. 98)

Nesta linha de pensamento ressalto a construção de uma equipa como espaço de reflexão partilhada e a assunção de um trabalho colaborativo facilitador do desenvolvimento profissional e pessoal, como “pedras de toque” da escola que se deseja neste presente caracterizado por muitas incertezas e precaridades e que nos demonstra a necessidade de mudanças nos mapas culturais dos professores, bem como a definição de condições organizacionais que se adequem aos novos modos de trabalho pedagógico que as circunstâncias actuais exigem.

Na leitura e análise comparativa a que procedi sobre os quatro projectos que a escola em estudo desenvolveu, é patente e há que salientar esse aspecto, a ideia de convivialidade como reabilitação da conversação e do encontro geradora da intimidade e da cumplicidade que nessa escola foi acontecendo e que, inicialmente, foi sendo “cultivada” por pequenos grupos de reflexão que, gradualmente, se foram transformando em equipa de trabalho

---

<sup>138</sup> As organizações escolares (...) produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores (ou os ideais sociais) e as crenças que os membros da organização partilham” (Brunet in Nóvoa, 1995:29)

cooperado e que pôde ser aglutinadora de outros elementos, alargando a sua acção a toda a escola

Como desabafava a professora “H”:

“...tínhamos perdido o hábito de conversar, de contar um pedacinho daqui e dali, de falar sobre as pequenas coisas do dia-a-dia...de partilhar instantes de cumplicidade...”

A comunicação, tornada possível pela presença de uma afectividade que nos constitui e que se identifica com as nossas acções e que considero crucial como forma de fomentar a existência de redes informais que encaro como facilitadoras do abandono de uma atitude individualista e de um trabalho isolado, surge como factor relevante no exercício de uma regulação necessária, mas que nem sempre é conseguida quando formalmente estabelecida.

“ Se o projecto não existisse, se não tivesse sido desejado e construído por nós, a pouco e pouco... não existia, certamente, a cumplicidade que se foi gerando”. Professora “S”

Será pois através de uma nova arquitectura da relação e através de situações de participação, negociação, partilha e concerteza de conflito, cuja emergência e eventual análise, segundo Correia “*é um processo (trans)formativo para os professores (...) e para a própria instituição*” (1989:69), que se vão desenrolando aspectos fundamentais da riqueza e do compromisso constitutivos do projecto e redefinindo formas de integração dinâmica que potenciem respostas às aspirações e expectativas dos vários actores que intervêm na sua construção.

Concordando com Nóvoa (1995:33) penso, igualmente, que “os *projectos de escola podem constituir uma estratégia de transição para um novo modelo de funcionamento do sistema educativo (...)*”, conduzindo a lógicas formativas que apelam a um repensar das relações não só entre a investigação e formação, mas entre estas e as práticas individuais e colectivas dos professores, reabilitando urgentemente o *sentido* do que se faz que, na opinião de Hameline (1995:60), “*(...) se ganha acção a acção*”

Consciente da tensão que foi existindo entre descrição e narração, reconheço que a intencionalidade de submeter este trabalho a um registo de reflexão, nem sempre foi alcançado com o nível desejado. Desse modo, convicta de algumas limitações deste estudo, passíveis, quero crer, de potenciarem novas abordagens e do abandono de alguns objectivos inicialmente propostos, por outros que foram sendo mais pertinentes para a prossecução deste trabalho que, à medida que se ia tornando em texto se ia autonomizando em relação à intenção de quem o produzia, como Hameline (id:43) constato que, todo o actor e/ou autor se afasta das suas intenções e *“(...) dos seus objectivos, pelo simples motivo de se ter posto em marcha”*

## BIBLIOGRAFIA

ABRIC, J. (1984) – *L'artisan et l'artisanat: analyse du contenu et de la structure d'une représentation sociale*. "Bulletin de Psychologie", nº 366, 861-875

AMIGUINHO, A.;VALENTE, A.;CORREIA, H; MANDEIRO, M.J.(1997) – *Formar-se no Projecto e pelo Projecto*, in CANÁRIO, R. (ORG.), *Formação e Situações de Trabalho*, Porto, Porto Editora

APPLE, M.(1985) - *Educação e Poder*. Porto Alegre, Brasil, Ed. Artes Médicas Sul, Lda

APPLE, M. (1997) – *Os Professores e o Currículo: Abordagens Sociológicas*. Lisboa, Educa

APPLE, M. e NÓVOA, A.(org.);(1998) - *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto, Porto Editora

ARDOINO, J. (1971) – *Propos Actuel sur L'Education*. Paris, Gouthier-Villars.

ARDOINO, J. (1992) – *L'Implication*. Lyon: Vois Livres

ARENDT, H. (1999) – *A vida do Espírito vol 1 – Pensar*, Lisboa, Ed. Instituto Piaget

BACHELARD, G.(1988) - *A Poética do Devaneio*. S. Paulo, Brasil, Livraria Martins Fontes Editora, Lda

BARBIER, R. (1985) – *A Pesquisa-acção na instituição educativa*. Rio de Janeiro, Lazar

BARBIER, R. (1993) – *Elaboração de Projectos de Acção e Planificação*. Porto, Porto Editora

BARCELLONA, P. (1992) – *Postmodernidad y comunidad – el regreso de la vinculación social*. Valladolid, Editorial Trotta

BARDIN, I. (1977) – *Análise de Conteúdo*. Lisboa, Edições 70

BARROSO, J.(1992) - *Fazer da Escola um Projecto*, in CANÁRIO, R.(org.),*O Projecto de Escola*, Lisboa, Educa

BARROSO, J. (org.);(1996) - *O Estudo da Escola*. Porto, Porto Editora

BARROSO, J. (1997) – *Formação, Projecto e Desenvolvimento Organizacional*, in CANÁRIO, R. (org.), *Formação e Situações de Trabalho*, Porto, Porto Editora

BARROSO, J. (1999); (org.) – *A Escola entre o Local e o Global: Perspectivas para o Século XXI*. Lisboa, Educa

BERGSON, H. (1988) – *Ensaio sobre os Dados Imediatos da Consciência*. Lisboa, Edições 70

BESNIER, JM. (1998) – *Um Novo Humanismo* in MORIN, E.;PRIGOGINE e outros, *A Sociedade em Busca de Valores*. Lisboa, Ed. Instituto Piaget

BIROU, A. (1988) – *Dicionário das Ciências Sociais*. Lisboa, Ed. Círculo de Leitores

BOGDAN, R.;BIKLEN, S. (1994) – *Investigação qualitativa em educação-uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Porto Editora

- BOURDIEU, P. (1998) – *Meditações Pascalianas*. Oeiras, Celta Editora
- BOUTINET, P. J. (1987) – *Do Trabalho de projecto em formação à identidade profissional do docente*, in GEP, *As Ciências da Educação e a Formação de Professores*. ME, Lisboa, 159-189
- BOUTINET, P. J. (1990) - *Antropologia do Projecto*. Lisboa, Ed. Instituto Piaget
- BRUNET, L. (1992) – *Clima de Trabalho e Eficácia da Escola*, in Nóvoa (org.), *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa Publicações Dom Quixote, IIE
- BRUYNE, P.;HERMAN, J.;SCHOUTHEETE, M. (1991) – *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, F.Alves Editora
- CANÁRIO, R. (1992) – *Estabelecimento de Ensino: a inovação e a gestão de recursos educativos*, in NÓVOA, A., *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, IIE
- CANÁRIO, R. (org.);(1992) - *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa, Educa, Organizações
- CANÁRIO, R.(1996) - *Os Estudos sobre a Escola: Problemas e Perspectivas*, in BARROSO, J. (org.), *O Estudo da Escola*. Porto, Porto Editora
- CANÁRIO, R. (1996) – *A escola, o local, e a construção de redes de inovação*, in CAMPOS, B., *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa, IIE
- CANÁRIO, R. (org.);(1997) – *Formação e Situações de Trabalho*. Porto, Porto Editora
- CANÁRIO, R. (1997) – *A escola: o lugar onde os professores aprendem*, in I Congresso Nacional de Supervisão na Formação, Univ. Aveiro, policopiado

CANÁRIO, R. (1998): *A Escola, a crise do mundo urbano e a questão social*, in *Construir uma Escola Inclusiva*, Comunicação ao II Fórum da Comunidade Educativa do Vale de Campanhã

CASALI, A. (1998) - *Paulo Freire: O Educador na História*, in *Educação, Sociedade e Culturas* nº 10, pp.95-109, Porto, Ed. Afrontamento

CHESNEAUX, J. (1996) - *Tirania Do Efêmero E Cidadania do Tempo*, in MORIN, E., PRIGOGINE e outros (1996) - *A Sociedade em Busca de Valores*. Lisboa, Ed. Instituto Piaget.

CORREIA, J. A. (1991) - *Mudança educacional e formação: venturas e desventuras do processo social da produção da identidade profissional dos professores*, in "Inovação", nº 4 (1), pp. 149-165

CORREIA, J. A. (1996) - *Formação, Saberes Profissionais e Situações de Trabalho*. Comunicação ao VI Colóquio Nacional da AIPSELF/AFIRSE

CORREIA, J. A. (1996) - *Sociologia da Educação Tecnológica*. Lisboa, Universidade Aberta

CORREIA, J. A. (1997) - *Formação e Trabalho: Contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação*, in CANÁRIO, R. (org.), *Formação e Situações de Trabalho*. Porto, Porto Editora

CORREIA, J. A. (1998) - *Para uma Teoria Crítica em Educação*. Porto, Porto Editora

CORREIA, J. A. (1998) - *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto, Edições Asa

CORREIA, J. A. (1999) - *Os «lugares comuns» na formação de professores: consensos e controvérsias*. Porto, Ed. Asa, Cadernos Correio Pedagógico

CORREIA, J. A.( s/d ) - *Relações entre a Escola e Comunidade: da lógica da exterioridade à lógica da interpelação*. Texto policopiado

CORREIA J. A.; CAMELO, J.; VAZ, H. (1997) – *Formação de Professores: Estudo Temático*. Porto, FPCE-UP

CORREIA, J. A. e MATOS, M.( s/d ) - *Do poder à autoridade dos professores: o impacto da globalização na desconstrução da profissionalidade docente*. Texto policopiado

CORREIA, J. A. e MATOS, M.(1996) - : *Educação de Adultos em Portugal: Situações e Perspectivas*. Actas, Coimbra

CORREIA, J. A., MATOS, M. e LOPES, A. (1999) – *Formação de Professores - Da racionalidade instrumental à acção comunicacional*, Porto, Asa Editores

COULON, A (1987) – *L’Ethnométhodologie*, Paris, PUF

CROZIER, M.; FRIEDBERG, E. (1977) – *L’Acteur et le Système*. Paris, Ed. du Seuil

DALE, R.(1988) - *A Educação e o Estado Capitalista: contribuições e contradições*, in “Educação e Realidade”, Porto Alegre, 13, (1), 17-37, Jan/Jun., texto policopiado

DERROUET, J. L.(1985) – *Des enseignants sociologues de leur établissements? Ethnologie de terrain et contrôle sociologique dans l’étude du fonctionnement des établissements scolaires*, Revue “Francaise de Pédagogie”, 72

DERROUET, J. L. (1987) – *Une sociologie des établissements scolaires: les difficultés de construction d’un nouvel objet scientifique et la communauté, l’établissement scolaire, la classe*, in Revue “Francaise de Pedagogie”, nº 78, pp.86-108

DERROUET, J. L. (1988) – *La profession enseignante, comme montage composite*, in , "Education Permanente", nº 96, pp.61-67

DERROUET, J. L (1989) – *Coherence et dynamique des établissements scolaires: études sociologiques*, in *Actes du colloque de Tours, 25-26 Avril/89*, Tours, C.D.D.P D'Indre-et-Loire

DERROUET, J. L. (1996) – *O funcionamento dos estabelecimentos de ensino em França-um objecto científico em redefinição*, in BARROSO, J., *O Estudo da Escola*. Porto, Porto Editora

DEWEY, J. (1968) – *Expérience et éducation*. Paris, Colin

DOMINICÉ, P. (1989) – *Experience et Apprentissage: Faire de NecessitéVertu*. "Education Permanente", policopiado

DUBAR, C.(1997) - *A Socialização*. Porto, Porto Editora

DUBAR, C. (1997) – *Formação, Trabalho e Identidades Profissionais*, in CANÁRIO (org.), *Formações e Situações de Trabalho*. Porto Porto Editora

DUBET, F. (1996): *Sociologia da Experiência*. Lisboa, Ed. Instituto Piaget

DUFOUR, D. R. (1996) – *Les Sujet de L'éducation*, in BOUCHARD, P., *La Question du Sujet: en Éducation et en Formation*. Paris, Edition L'Harmatan

ELLIOT, J. (1985) – *Facilitating Action Research in Schools; some dilemmas*, in BURGESS, R. G., *Field Methods in the Study of Education*. Falmer Press, London

ELLIOTT, J. (1993) – *El Cambio Educativo Desde La Investigación-Accion*. Madrid, Ediciones Morata

ENRIQUEZ, E. (1972) – *Problematique du Changement*,. “Connexions”, nº4.  
pp. 3-45

ESTEVEZ, A.J. (1990) – *a Investigação-Acção*, in SILVA, A. S.;PINTO, J.M.  
*Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Afrontamento

FERNANDES, J.(1998) - *Da Alfabetização/Educação de Adultos à Educação Popular/Comunitária: Relevância do Contributo de Paulo Freire*”, in APPLE, M., e NÓVOA, A.(orgs.). *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto, Porto Editora.

FERRAROTTI, F. (1983) – *Histoire et Histoire de Vie. La Méthode Biographique dans les Sciences Sociales*. Paris, Librairie des Meridiens

FERRY, G. (1987) – *Le Trajet de la Formation*. Paris, Ed. Dunod

FREIRE, P.(1972) - *Pedagogia do Oprimido*. Porto, Afrontamento

FREIRE, P. (1973): *Uma Educação para a Liberdade*, Porto, Ed. textos marginais

FREIRE, P. (1997) - *Pedagogia da Autonomia*. Brasil, Editora Paz e Terra.

GADOTTI, M., (1998) - *Lições de Freire*, in *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 10, pp.111-122, Porto, Afrontamento.

GIDDENS, A. (1987) – *Social Theory and Modern Sociology*. Cambridge, Polity Press

GIDDENS, A.(1995) - *Transformações da Intimidade*. Oeiras, Celta Ed.

GLATTER, R. (1992) – *A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas*, in NÓVOA, A., *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, IIE

GOFFMAN, A. (1983) – *a Representação do Eu na Vida Quotidiana*. Petrópolis, Vozes, policopiado

GOOD, T. L.; WEINSTEIN, R.S. (1992) – *As escolas marcam a diferença: evidências, críticas e novas perspectivas*, in NÓVOA, A., *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa, Publicações Dom Quixote

GOODSON, I. (1995) – *Dar Voz ao Professor: As Histórias de Vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional*, in *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora

GRANGER, G. (1992) – *Método*. Enciclopédia Einaudi, Lisboa, Ed. Imprensa Nacional, vol. 21, pp. 57-63

HABERMAS, J. (1988) – *Teoría de la Acción Comunicativa*. Madrid, Taurus

HABERMAS, J. (1993) – *Técnica e Ciência como Ideologia*. Lisboa, Edições 70

HAECHT, A. V. (1992): *A Escola À Prova Da Sociologia*. Lisboa, Ed. Instituto Piaget

HAMELINE, D. (1986) – *L'Education, ses Images et ses Propos*. Paris, ESF

HAMELINE, D. (1996): *O Educador e a Acção Sensata*, in NÓVOA, A. (org), *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora

HARGREAVES, A. (1994) - *Professorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el professorado)*. Madrid, Ediciones Morata, S.L.

HARGREAVES, A. (1998): *Os Professores em Tempos de Mudança: O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa, Ed. McGraw-Hill de Portugal, Lda.

HARGREAVES, D. (1982) – *The Challenge for the Comprehensive School: Culture, Curriculum and Community*. London, Routledge & Kegan Paul

HEIDEGGER, M. (1987) – *Carta sobre o Humanismo*. Lisboa, Guimarães Editores.

HOLLY, L. (1995) – *Investigando a Vida Profissional dos professores: Dados Biográficos*, in NÓVOA, A. (org.), *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora

HUBERMAN, M. (1995) – *O Ciclo da Vida Profissional dos Professores*, in NÓVOA (org.), *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora

HUMBERT, C. (1977) - *Consciencialização: A experiência e a investigação de Paulo Freire*. Lisboa, Moraes editores.

HUTMACHER, W. (1992) – *A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento*, in NÓVOA, A., *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa, Publicações Dom Quixote, IIE

ITURRA, R. (1998) - *Pedagogia do Oprimido - As Minhas Memórias de Paulo Freire*”. in *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 10, pp. 83-94, Porto, Afrontamento.

JOSSO, C. (1991) – *Cheminer Vers Soi*. Lausanne, Suíça, Editions L'Age d'Homme

LAZEGA, E. (1993) – *Introduction*, in FERRAROTTI, F. *Histoire et Histoire de Vie*. Paris, Libraire des Meridiens

LOBROT, M. (1973) – *a Pedagogia Institucional*. Lisboa, Iniciativas Editoriais

LOPES, A. (1999) – *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação: A construção de Identidades profissionais em docentes do 1º CEB*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação, FPCE-UP

LOPES, A. (1999) - *Libertar o Desejo, Resgatar a Inovação*. Texto de apresentação da tese de doutoramento, policopiado

LOPES, A.; PEREIRA, F. (1997) – *Pano de Consultoria do “Projecto Fazer Escola Para o Séc. XXI, nº 3”*, policopiado

LOPES, A.; PEREIRA, F.(1998) – *Relatório de Consultoria do “Projecto Fazer Escola Para o Séc. XXI, nº 3”*, policopiado

LOURENÇO, E. (1999) – *A Nau de Ícaro: seguido de Imagem e Miragem da Lusofonia*. Lisboa, Gradiva

MALGLAIVE, G. (1990) – *Enseigner à des adultes*. Paris, PUF

MARTY, R. (1986) – *Des enjeux épistemologique du plan de la théorie sémiotique*. “Pratiques de Formation”, nº 11-12, 42-45

MATOS, M. (1996) - *Projecto Educativo e Formação Contínua: A Temporalidade da Escola e Alguns Equívocos*, in “Educação, Sociedade e Culturas”, nº 6, 73-91, Porto, Ed. Afrontamento

MATOS, M. (1997) - *Projecto educativo, a quanto obrigas*, in Jornal “A Página”, nº58, Jun./97

MATOS, M (1999) - *Construir uma Escola Inclusiva*. Porto, Fundação para o Desenvolvimento do Vale de Campanhã

MATOS, M. (1999) – *Teorias e Práticas da Formação*. Porto, Edições Asa

MATOS, M. (1999) – *Autonomia das escolas: Atribuir ou construir novas competências profissionais?* Revista *Dossier Educação*, nº1, Dez./99, pp.109-115

MEIRIEU, PH (1989) – *Apprendre...oui, mais comment?* Paris, ESF

MICHEL, A. (1999) – *O caso da França*, in BARROSO, J., *A Escola entre o Local e o Global: Perspectivas para o Séc. XXI*. Lisboa, Educa

MIZZAU, M. (1974) – *Prospettive della Comunicazione Interpersonale*. Bolonha  
IL Mulino

MOLES, Abraham (1995): *As Ciências do Impreciso*. Porto, Edições Afrontamento.

MORIN, A. (1985) – *Critères de scientificité de la recherche-accion*. "Revue des sciences de l'education", nº 1, 30-49

MORIN, E. (1975) – *O Paradigma Perdido*. Lisboa, Publicações Europa-América.

MORROW, R. A. e TORRES, C. A.(1997) - *Teoria Social e Educação*. Porto, Ed. Afrontamento

MORROW, R. e TORRES C., (1998) - *Jurgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: Novas Orientações para a Educação Comparada*, in "Educação, Sociedade e Culturas", nº 10, pp. 123-153, Porto, Afrontamento.

NIAS, J. (1985) – *Reference groups in primary teaching, listening and identity*, in BALL, S.;GOODMAN, I, *Teacher's Lives and Careers*. London, Falmer Press

NOT, L. (1998) – *O Ensino Interlocucional*. Lisboa , Ed. Instituto Piaget

NÓVOA, A. (1989) – *os Professores. Quem são? Donde Vêm? Para onde vão?*  
Lisboa, Universidade Técnica-ISEF

NÓVOA, A.(1989) - *Profissão Professor. Reflexões históricas e sociológicas*, in "Análise Psicológica", 1-2-1 ( VII ) , texto policopiado

NÓVOA, A. (1991) – *A Formação Contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola*, in "Inovação", vol. 4, nº1, pp.63-76

NÓVOA, A. (coord.);(1992) – *os professores e a sua Formação*. Lisboa, IIE, Publicações D. Quixote

NÓVOA, A. (1993) - *A Influência da Escola Moderna em Percursos de Formação*, in "Inovação" nº 6, Lisboa, IIE.

NOVOA, A. (org.);(1995) – *Vidas de Professores*. Porto, Porto Editora

NÓVOA, A. (1996) – *O IIE e a investigação educacional*, in CAMPOS, B., *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa, IIE

NÓVOA, A. e POPKEWITZ, T.(org.);(1992) - *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa, Educa

OBIN, JP.; CROS, F. (1991) – *Projet d'établissements*. Paris, Hachette

PAGÉS, M. (1976) – *a Vida Afectiva dos Grupos*. Petrópolis, Vozes

PERRENOUD, PH. (1980) – *Recherche et la Implication dans le Changement*. Service de La Recherche Sociologique de L'Univ. de Genève, 17-10, pp.1-6

PERRENOUD, PH. (1995) – *Ofício do Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto, Porto Editora

PERRENOUD, PH. (2000) – *Novas Competências Para Ensinar*. Porto Alegre, Artmed, Editora

PINEAU, G. (1984) – *Sauve qui peut! La vie entre en formation permanente*  
*Quelle histoire!* "Education permanente", 72-73, 15-24

PINEAU, G. (1987) – *Temps et contretemps*. Ed. Saint-Martin

POIRIER, J. CLAPIER-VALLADOON, S. RAYBAUT, P (1983) – *Les Récits de Vie*. Paris, Puf

POSTIC, M. (1979) – *A Relação Educativa*. Puf

PUIGGRÓS, A. (1998) - *Paulo Freire e os Novos Imaginários Pedagógicos Latino – Americanos*, in APPLE, M., e NÓVOA, A., (orgs.), *Paulo Freire: Política e Pedagogia*. Porto, Porto Editora.

QUERÉ, L. (1986) – *Les "correctifs" et l'ethnometodologie*. "Pratique de formation," nº 11-12, pp. 67-75

RIBEIRO, A.; LOPES, A. Pereira, F. (1997) – *Projecto CRIA-SE: educar e formar para a criatividade*. Porto, FPCEUP

RICOEUR, P. (1969) - *É Importante Manter, Desde o Início a Dimensão Política da Educação*, in " Le Conflit des Interpretations". Paris, texto policopiado

RICOEUR, P. (1989) – *Do Texto à Acção*. Porto, Rés-Editora Lda

RICOEUR, P. (1991) – *Ideologia e Utopia*. Lisboa, Edições 70

RICOEUR, P. (1991) – *O Si-Mesmo Como Um Outro*. Campinas, Papyrus Editora

RICOEUR, P. (1997) – *A Crítica e a Convicção*. Lisboa, Edições 70

ROLDÃO, M. C. (1999) – *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Ed, Ministério da Educação, DEB

SANTOS, B. S.(1991) - *Ciência*, in CARRILHO, M. M., *Dicionário do Pensamento Contemporâneo*. Lisboa, D. Quixote

SANTOS, B. S.(1995) - *Pela Mão da Alice-O Social e a Política na Pós-Modernidade*. Porto, Ed. Afrontamento

STOER, R. S.(1997) - *Educação e Exclusão Social Latente*, Actas da Jornada sobre Racismo. Xenofobia e outras formas de exclusão, SPAE, Porto, Nov.

TOCHON, F.V. (1995) – *A Língua como Projecto Didáctico*. Porto, Porto Editora

TOURAINÉ, A. (1994) – *Crítica da Modernidade*. Lisboa, Edições Piaget

VALA, J. (1986) – *A Análise de Conteúdo*, in PINTO, J. M.;SILVA, A.S. *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto, Afrontamento

VANCRAYENEST, A. (1990) – *L'écriture descriptive des pratiques éducatives comme outil de changement*. "Pratiques de Formation", nº 20, 45-56

WATZLAWICK, P.;BEAVIN, J.;JACKSON, D. (1996) – *Pragmática da Comunicação Humana*. S. Paulo, Editora Cultrix

WOODS, P. (1990) – *Teacher Skills and Strategies*. London, Falmer Press

WOODS, P. (1995) – *Aspectos Sociais da Criatividade do Professor*, in NÓVOA, A. (org.), *Profissão Professor*. Porto, Porto Editora

WOODS, P. (1999) – *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto, Porto Editora

WOOLF, V. (1978) – *Os três Guinéus*.Lisboa, Editorial Veja

ZABALZA, M. A. (1994) – *Diários de Aula. Contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto, Porto Editora

ZEICHNER, K. (1993) – *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa, Educa

ZOLL, R. (1992) – *Nouvel individualisme et solidarité quotidienne-essai sur les mutations socio-culturelles*. Paris, Éditions Kimé

**ANEXOS**

**Os Diários de Bordo**

Diários de Bordo

Categoria	Indicadores
<p><b>A pessoa</b></p>	<p>“O relacionar-me com todos , o interagir com todos, não me traz o reflexo da minha acção.” (97/04/02)</p> <p>“O ramerrão das nossas vidas é mau conselheiro e as comodidades que o mesmo papel nos fazem usufruir, acabam por ser enganadoras e principalmente pouco desafiantes.” (96/06/04)</p> <p>“...e perdemos o hábito de conversar, de contar um pedacinho daqui e dali... (97/05/20)</p> <p>“Eu nem sempre registo pois tenho medo de escrever, ou seja, não é de escrever, é de escrever bem.” (98/06/21)</p> <p>“Afinal eu sou da classe das «senhoras do apoio», como nos chamava uma mãe no outro dia”.(98/06/21)</p> <p>“Ficou bem claro para todos que ao partilharmos, estamos a dar energia aos processos, estamos a mobilizar outras colegas e a unimo-nos pelos afectos”.(99/05/20)</p> <p>“Que caminhos tenho eu que continuar a procurar até sentir que estou na direcção certa?” (97/03/26)</p> <p>“De repente ocorreu-me pensar que já não me cabe a mim pensar. É a vez dos meninos, nos seus grupos, pensarem e isso ainda me aflige, eu gosto é de dizer como é, de mandar fazer e pronto.” (98/02/11)</p> <p>“Gerir sem mandar é mesmo muito complicado. Às vezes preferia voltar ao tempo antigo, era tudo muito mais fácil.” (97/01/28)</p> <p>“Apesar de muitas dúvidas e de montes de medos de não fazer bem, tenho a sensação de que neste tipo de trabalho me sinto mais «companheira » dos meus alunos.” (97/04/07)</p> <p>“Só algumas de nós associamos a escola como parte intrínseca da nossa vida” (99/02/03)</p> <p>“Hoje está sol, não me apetece mesmo nada trabalhar, uma preguiçita daria jeito...que é feito do tal direito à preguiça?” (97/01/06)</p> <p>“Os dias são mais cansativos, mas acho que tenho de dizer que são mais criativos e mais desafiantes.” (98/01/29)</p> <p>“Correr atrás de um qualquer projecto que nos encanta, é correr atrás de um sonho”.(99/04/05)</p> <p>“Aprendi a partilhar e a ouvir as opiniões dos outros...no início apeteçia-me não ligar muito!” (98/03/01)</p>

<b>A/O Profissional</b>	<p>“Todos falam do Projecto com muita segurança. O Projecto é de todos e também é meu, mas às vezes, tenho a sensação que eu é que sou do Projecto, até porque ele já cá estava e cá vai ficar.” (99/04/15)</p> <p>“Acho que com os trabalhos de projecto me transformei numa gestora do tempo e do material. É certo que dou a minha opinião, mas eles é quem decide”. (99/04/15)</p> <p>“Porque é que esta actividade resultou tão bem no livro daquela <i>ilustre</i> colega e não resultou com as nossas turmas?” (99/04/17)</p> <p>“Engraçado esta formação que, ao fim e ao cabo, vai acontecendo na escola tem-me proporcionado espaço para me divertir, aprender a aprender, descobrir outros modos de estar e de fazer e, principalmente, de conhecer melhor as colegas.” (99/03/26)</p> <p>“Nesta escola aprendi a partilhar e a ouvir a opinião dos outros. Discute-se às vezes acaloradamente, mas a verdade é que as coisas vão mudando.” (98/05/22)</p> <p>“Sou consciente de que por trás do trabalho desenvolvido, muito ficou por ser feito ou registado”.(97/05/29)</p> <p>“É urgente mudar muitas coisas no meu trabalho” (97/05/29)</p> <p>“...por isso fico sempre à espera de um fio condutor que interligue o que vou fazendo e que lhe dê um sentido” (97/05/29)</p> <p>“Continuo à espera que o projecto crie raízes, se instale de vez a abane as estruturas, revire os processos e provoque inovações de atitudes” (97/05/29)</p> <p>“Uma das minhas alegrias na escola é “viver” quase diariamente numa sala de “projectos”. (99/02/01)</p> <p>“Continuo a sentir que muito há ainda a mudar na minha maneira de ser professora, muito há que construir e...por isso às vezes desanimo como profissional”. (98/01/13)</p> <p>“No projecto consegui com os meus alunos pôr em prática muitas coisas que, às vezes, não tínhamos coragem de fazer. Eu para não levantar muitas “ondas” eles por receio que eu não deixasse...” (98/03/17)</p> <p>“Comecei a questionar o meu trabalho, as reuniões põem-me aflita, mas fazem-me pensar...” (98/04/25)</p> <p>“Hoje sinto-me mais professora, mais “companheira” dos meus alunos. Há uma maior cumplicidade”. (98/02/26)</p> <p>“Às vezes apetece-me desistir, num trabalho de projecto há sempre muitas coisas para fazer, é preciso discutir, criticar, negociar, propor soluções, o ruído é maior, há alguma excitação e embora eu veja que eles estão a trabalhar, fico exausta...mas depois acho que é mesmo</p>
-------------------------	--

<p><b>Os/s alunas(os)</b></p>	<p>muito melhor". (98/03/11)</p> <p>"Se trabalharmos no projecto só porque ele é obrigatório, não o interiorizamos, não conseguimos implicar nele os nossos alunos. O projecto não pode ser «decretável», ele tem de ser vivido". (99/05/06)</p> <p>"Eles juntam-se à volta da mesa redonda e começam a construção. Trazem os respectivos projectos e cada um dá início à sua ideia e os barcos vão aparecendo, estão felizes!".(98/03/20)</p> <p>"O bonito é vê-los a discutir, cada um defendendo as suas ideias, é ver a atenção com que se entregam à tarefa, é ver como são ricas as suas sugestões, é ver como já conseguem realizar o seu projecto". (98/03/29)</p> <p>"Que alegria a do César por dar uma coisa tão bonita à mãe e que ´´e resultado do que ele projectou e que eu com toda a satisfação ajudei a fazer" (98/04/28)</p> <p>"Os alunos vêem em mim alguém em quem podem confiar e contar os seus desabafos." (97/11/06)</p> <p>"A Ana é uma menina que imagina coisas, sonha e acredita no que sonha. Quem sou eu para lhe estragar esse sonho?" (98/05/16)</p> <p>"Neste último trabalho de projecto , o grupo em que estava a Ana foi trabalhar para o computador. Dizia a Ana: «o computador é muito inteligente, até deita as folhas cá para fora..." (98/06/02)</p> <p>"O João prometeu trazer a mãe à escola para o grupo dele lhe fazer uma entrevista" (99/04/12)</p> <p>"O grupo do Bruno tinha um projecto sobre "seres vivos e não vivos". No entanto o Bruno achava que quanto aos seres vivos não era preciso fazer grandes pesquisas pois «um ser vivo é um homem que já morreu»...!" (99/02/30)</p> <p>"As caritas estavam paradas, os olhares suspensos, enquanto eu lhes mostrava o livro de capa amarela que lhes tinha prometido ler. Dizia o Rui muito compenetrado, também temos que «elaborar um projecto para a sua leitura?"(99/03/21)</p> <p>"Eles adoram os trabalhos de grupo, o discutirem, o zangarem-se um pouco, o decidir quem faz o quê, o ir à biblioteca, ter de fazer entrevistas, tirar fotocópias, consultar enciclopédias, fazer com o resultado final um intercâmbio com outra turma...Já andam a ver com qual vai ser..." (96/12/09)</p> <p>"Preocupa-me pensar no futuro destas turmas de meninos que têm de encontrar em si a força para enfrentar as dúzias de professores que</p>
-------------------------------	---

<p><b>A Escola</b></p>	<p>se vão cruzar nos seus caminhos, desejosos de cumprirem o programa e ter as suas salas silenciosas." (99/04/27)</p> <p>"O tão esperado intercâmbio aconteceu, estavam felizes, mas nervosos, iam finalmente ser "professores" e...se os "alunos" se portarem mal perguntavas o António!" (98/05/26)</p> <p>"Nos intercâmbios os alunos gostam imenso de contarem o que fizeram, como fizeram e o que aprenderam e é giro vê-los a comunicar aos outros as suas dificuldades e como as resolveram." (97/04/12)</p> <p>"Os alunos descobriram o prazer deste tipo de trabalho e eu aguardo que lhes surjam outras ideias, outras formas de investigar e de apresentarem os seus trabalhos." (97/02/13)</p> <p>"Agora com os trabalhos de projecto dou a minha opinião, colaboro, facilito a sua organização, mas é o grupo que decide como faz." (97/03/10)</p> <p>"Dá mesmo a sensação de que a escola está a caminhar no sentido certo...!" (99/01/23)</p> <p>"Vejo que podemos ser uma escola com identidade própria e cada vez mais bonita para alunos e professores." (99/01/23)</p> <p>"Olho para esta escola e gosto de ver gente com dúvidas, com inquietações, com vontade de ser melhor."(99/01/23)</p> <p>"Esta formação na escola dá outro sentido às reuniões. Trocamos ideias, partilhamos dúvidas e dilemas, contactamos com coisas que as colegas fazem, aprendemos e a escola vai ficando mais de todos nós, mais partilhada." (98/05/22)</p> <p>"Este projecto veio mexer com a escola, veio torná-la mais aberta à comunidade, aos pais, veio quebrar alguma rotina que se sentia, veio mexer com atitudes fora e dentro da sala de aula." (99/01/25)</p> <p>"Às vezes queremos fazer "coisas" diferentes, mas há sempre o programa que temos que cumprir e...há pais que quase exigem que o aluno leve o manual até ao fim!". (98/06/03)</p> <p>"É sempre um problema quando se organizam visitas de estudo no âmbito do projecto, pois nem sempre é possível conseguir transporte e os miúdos ficam desanimados. Numa escola tão grande como a nossa é difícil programar os dias em que se pode utilizar o autocarro da Câmara...é a tal autonomia financeira que não temos e ... a outra é melhor nem falar nela!" (98/02/12)</p>
------------------------	--

## **As Entrevistas**

## Entrevista – Professora “E”

(...) realmente eu só tenho experiência quanto a projectos educativos (...) na minha escola não houve muito outro tipo de projectos (...) veio agora o P.E. e como é obrigatório, por causa do 115, houve que fazê-lo...mas sabe que eu achei, no início o 115 uma boa ideia, mas depois de ter que o aplicar no dia-a-dia... acho que ele surge demasiado espartilhado e coarcta a liberdade das escolas, não é um documento para a autonomia...Sabes...os projectos enquanto documentos, não resolvem situação nenhuma...empatam...O P.E. vai estruturara as coisas de tal maneira, que se antigamente os Conselhos Escolares (C.E.) não funcionavam muitas vezes ou na maior parte das vezes e até eram reuniões penosas... engraçado é que e por falar em C.E....curiosamente, as colegas, vieram dizer que precisavam de se reunirem, à maneira antiga, todas ao “molho” antes de reunirem por anos, agora o Conselho de Docentes (C.D.)...queriam reunir meia hora antes para saberem o que se fazia nos anos todos e assim terem uma ideia de como funcionava a escola toda e só depois reunirem então em C.D....isto mostra que, contra o que às vezes me parece estão a levar a sério a área de projecto do P.E....desviei-me, não foi?

Do meu ponto de vista a construção de um projecto, são momentos de reflexão e até de formação...é divertidissimo começar alguém a lembrar-se como começar...o que se quer...o que se vai fazer...tentando claro cumprir regras, normas...pensar num projecto em conjunto é difícil, mas é giro...procurar apoios, colaboração, implicar as pessoas...é mesmo um momento de formação...pensar em projectos...mas o que se passa, aquilo que eu ouço, o que sinto e o que eu vivo, é que depois há dois caminhos possíveis: ou as pessoas são obrigadas a desenvolvê-lo e não estão para aí porque não dão créditos...porque têm que dar o programa e têm o 4º ano ...e até têm provas aferidas...

É preciso estar a recordar...a aproveitar as reuniões para relembrar o que há a fazer ...é preciso andar atrás das pessoas e é aborrecido...

Dizes bem, não é uma acção quotidiana, é qualquer coisa que se vai fazendo de vez em quando...que não é sentida como tal...ninguém sabe para que é que aquilo serve, pois na sua salinha continuam a fazer o que sempre fizeram...até ensinam bem...não estão implicados. Há aqui algum erro de forma qualquer...há qualquer coisa que falha...deve ter a ver com quem lidera, se calhar...porque a mensagem não chega...mas há um aspecto que me parece que apesar de tudo surte algum efeito...que é a área do projecto...aí as pessoas ainda trabalham os temas, os sub temas, discutem, envolvem-se...salvo honrosas excepções, os P.E. não têm servido para coisíssima nenhuma...

O P.E. não tem que ser prescritivo, não tem que ser uma receita...eu que liderei a construção daquilo, com certeza também não estou assim tão implicada como isso...não acredito muito naquilo para que contribuí...no entanto aquilo de quererem reunir outra vez à “velha maneira”...foi uma grata surpresa e se calhar vou ter que introduzir alguma alteração no Regulamento Interno (R.I.) ...é que querem fazer o ponto da situação e por C.D. não dá...

## Entrevista – Professora “J”

...Aconteceu emoção por rever caras conhecidas, embora não estivessem cá aquelas que eu...a não ser a Manuela. As pessoas que eu conheci eram diferentes de algumas que eu conheci, tinham outra perspectiva de escola...tive saudades delas.

Quanto ao projecto...eu já sabia que havia, já tinha a noção, pois quando cá estive a estagiar já havia o projecto para o séc. XXI...embora ao longo do meu tempo de trabalho, nestes 2 anos ou 3, nas escolas onde estive não havia projecto, nem eu tinha experiência sobre isso.

Às vezes falava-se da Área-Escola, mas nunca era feita, acabava por se dar os programas ou antes por se seguirem os manuais ...e até havia escolas que tinham uma ideia de projecto, mas ele não estava elaborado...o que era complicado. Às vezes nem se sabia por onde começar.

Aqui o dilema por onde começar surgiu, pois apanhámos com um projecto já elaborado, que vinha do ano anterior e que desconhecíamos. Eu e a Rita, de uma forma cúmplice, fomos pensando como é que havíamos de pegar num projecto que nos foi servido de bandeja e ficamos um pouco aterrorizadas. Tínhamos ouvido falar de projecto, mas não sabíamos como fazer...Nem sequer sabíamos a diferença entre projecto e currículo, aprendi consigo.

Com o apoio dos colegas, com a formação ,aliás sem ela não ia a lado nenhum. A formação foi um apoio, podíamos colocar dúvidas, confrontá-las e descobrir soluções.

Fui fazendo, fui “lá chegando”... teriam sido necessárias concerteza mais duas ou três formações como esta para “chegar” ao projecto, mas acho que ao longo do tempo fomos trabalhando.

O Diário de Bordo foi a minha primeira vez...custou como qualquer primeira vez... mas se formos treinando...consegue-se e ...vale a pena.

O trabalhar com a Rita, embora com formações diferentes, ajudou-nos. Ela com a sua formação de matemática é muito científica e ensinou-me muitas coisas. Ela diz que não gosta de Português e aí apoiou-a eu. Apoiamo-nos uma à outra. O facto de existir o nosso projecto sobre as gaivotas também surgiu por isso...a Rita não é de cá e ficamos a conhecer algo característico de uma cidade do litoral. Conseguimos trabalhar em conjunto com a Manuela e a Olga que nos ajudaram até a pensar...já que a nossa experiência era pouca. Mas a nossa entrega foi total.

Este tipo de trabalho é bom para nós e para os nossos alunos. Eu estive em escolas de 2 e 3 lugares, escolas pequeninas, mais pobres ao nível de instalações e material, com colegas mais velhas que se habituaram ao ramerrão, à rotina, fazer sempre o mesmo, os mesmos *placards*, já com muitos anos. Eu até ia com algumas ideias que eu sei que tenho, mas...foram desaparecendo...Vocês aqui na escola, quando cá estagiei, deram-me uma ideia diferente de ver a escola, acho que nesse aspecto fui privilegiada, abriram-me outras perspectivas. Só que quando cheguei àquelas escolas que só estavam habituadas àquilo, ao mesmo...as minhas ideias eram deitadas abaixo. Até eu comecei a ficar com menos ideias, a recear enveredar por caminhos diferentes, o que fazia era na sala, mas mesmo aí com alguma “vergonha” receando a censura, a crítica, de quem era pressuposto saber mais do que eu.

O vir para aqui foi um alívio e não trabalho menos...antes pelo contrário, até dou tempo extra, até

venho para cá de tarde quando trabalho de manhã, entusiasmei-me. Eu acho que nesta escola aprendi, mais do que ensinei, porque trabalhei de forma totalmente diferente do que trabalhei noutras escolas.

Foi bom!

Quando se concorre diz-se sempre que nesta escola se trabalha muito...mas é um trabalhar com prazer.

Acho também que foi gratificante que reconhecessem o nosso trabalho, que nos apoiassem.

Aqueles velhos do Restelo, às vezes, marcam muito mais os outros do que aqueles que têm vontade de inovar. Acabam sempre por prejudicar, coarctam atitudes inovadoras, ideias, fazem-nos crer que estamos a ir pelo caminho errado ou que estamos a proceder incorrectamente, magoam e acabamos por nos sentir, sem querer, culpadas, não sabendo bem de quê.

Os alunos? esses são felizes, gostam da escola. Mesmo aqui nesta escola podemos fazer comparações acerca de professores que estavam habituados ao tipo de trabalho tradicional, embora se fossem inserindo em algumas actividades de projecto, mas que não estão tão implicados. Eu via que esses alunos, entravam em confronto com a sua professora, dizendo-lhes que elas não tinham ideias, que não faziam coisas diferentes. Eles apercebiam-se da diferença e se calhar gostariam de estar no lugar dos seus colegas que aprendiam como eles, mas que o faziam de outra maneira.

Eles sabiam organizar-se, sabiam o que queriam, escolhiam os temas, eram mais responsáveis, sentiam-se mais autónomos e mais à vontade.

Muitas vezes dou comigo, ainda, a perguntar o que é mais correcto, mas já não sei fazer de outra maneira, elas pegaram-me o “bichinho” e acho que ele vai ficar sempre.

O papel da coordenadora não foi de formação pura e dura, foi antes o de por-nos a conversar sobre as nossas experiências...dúvidas...impasses

### Entrevista – Professora “H”

O projecto permitiu favorecer diferentes formas de aceder e construir conhecimento...mobilizou interesses e energias na construção das aprendizagens...repensaram-se novas práticas e novas relações...sabes?...Vi pessoas a mudarem as suas atitudes, os seus comportamentos, as suas convicções e representações, os seus hábitos e as suas rotinas...Houve mudanças nas relações entre professores e alunos e ...o que achei importante foi o alargamento dos espaços de aprendizagem, a originalidade de meios e materiais...Acho mesmo que os professores se apropriaram do projecto, o transformaram, embora no princípio dissessem que tinham “medo de não serem capazes”...eu acho que o projecto permitiu um trabalho de equipa e que os sub-projectos foram, afinal, atravessando várias turmas.

Sabes? Há uma coisa que eu te vou dizer...é que quanto à formação, foi ótimo ela ser na acção, pois contribuiu para reduzir as dificuldades de implementação do projecto...contribuiu para saber o que fazer para resolver alguns “impasses”, ter melhor a noção do que faltava fazer...ou qual era a melhor forma de fazer...e até para não perdermos aquilo que fizemos...às vezes não temos a certeza, não sabemos se o que fizemos é bom...se não o partilharmos com os outros, não achas? O papel da coordenadora não foi de formação pura e dura, foi antes o de por-nos a conversar sobre as nossas experiências...dúvidas...impasses, coisas em que a gente emperra...não sabe como é ...precisa de opinião. A formação na escola e nos seus problemas acaba por ser motor de muitas coisas...nas reuniões o saber o que os outros estão a fazer...há algo que nos puxa para fazer diferente, para experimentar...há alguém que sugere...olha eu acho que o facto de isto ser partilhado em grupo, foi importante para as pessoas...aprendem a fazer coisas de outra maneira, ficam com um leque de oportunidades muito diferente do que se estivessem a trabalhar sózinhos. As reuniões mesmo as instituídas ou até essas são fundamentais. Todos precisamos de ser um bocadinho pressionadas, não é que não façamos, estás a perceber?...mas é que estas reuniões ajudam a organizar o trabalho, a sistematizá-lo, porque vamos falar dele...ajudam a fazer o percurso todo dos pequenos projectos...depois surgem as perguntas...o que estás a fazer com a tua turma?...Como é que fizeste?...Como é que surgiu isso na tua sala, os miúdos gostaram? Etc., etc.

Quem ouve vai perguntando, vai-se interessando, vai entrando no trabalho dos outros...vai-lhes “dando” o seu, vai trocando ideias, etc.

Nos alunos? Quem mais beneficia são eles. Eu acho que despertou muito interesse neles...é que os alunos gostam de divulgar o trabalho que fazem, gostam que os outros vejam, que perguntem coisas a que eles vaidosos respondem...

Houve também diversificação dos campos de aprendizagem, dos espaços...sabes? Acho que aprendem em vários sítios, não aprendem só com os manuais e em vários espaços, têm mais opções para além do manual com o qual eventualmente estariam sempre a trabalhar Era também na sala de

aula, grande parte claro, mas havia as visitas de estudo, os inquéritos, as entrevistas à população do bairro, a algumas instituições, à biblioteca, etc. etc.

Depois o contacto com as outras pessoas que têm outros saberes...eles vão-se apercebendo disso quando ouvem as avós contar histórias do seu bairro, como surgiu, eles apercebem-se que podem aprender de outras maneiras.

Eu acho que eles se admiram muito quando os professores também não sabem e vão pesquisar com eles...isso dá-lhes uma relação de proximidade, estão ambos a aprender...há cumplicidade. Os alunos que estão nos apoios educativos também beneficiam muito com este tipo de trabalho porque se integram muito mais facilmente na turma. Este tipo de situações ajudam a que os miúdos ganhem mais competências, tenham mais confiança em si, nas suas capacidades, adquiram outro tipo de competências.

Para a Escola? Olha, houve prestígio exterior, alguns professores até foram convidados a participar em formações para contarem como foi e o que faziam e como faziam... Foi muito bom para a Escola, foi mesmo! A avaliação que fazemos é que a Escola tem estado a evoluir imenso...num caminho que vai exigir mais das pessoas...eu acho que tem que haver um acompanhamento, porque eu continuo a dizer que é tudo muito bonito, mas as pessoas têm que se sentirem acompanhadas, amparadas...como na vida afinal. Na Escola estas coisas acontecem se as pessoas se sentirem motivadas para fazer, se tiverem pessoas que as ajudem a pensar, a repensar, a fazer e a refazer...precisam de apoio, são turmas grandes...o trabalho de pares é importante...

O intercâmbio? Ficam nervosos, não sabem como vai ser, perguntam até como hão-de pegar no papel...mas depois vão adquirindo mais à vontade...como nós quando damos aula, não é? Já tomam a liberdade de convidarem alunos de outras salas para com eles partilharem os seus projectos.. Acho que já se organizam muito bem e os professores fizeram uma coisa muito importante, deram-lhes espaço. Os professores, por vezes, acreditam muito pouco naquilo que os alunos são capazes de fazer...eu sei que concordas comigo.

## Entrevista – Professora “B”

Trabalhar em projecto?...fiquei assim um bocado atrapalhada quando cheguei aqui, porque no meu currículo de formação nunca ninguém me tinha falado de projecto e... nestes 3 aninhos de experiência nunca ouvi falar de projectos nas escolas por onde passei...foi assim uma coisa, completamente, vamos ver o que isto é....E depois aqui toda a gente trabalha em projecto há montanhas de anos pelo que eu percebi...!

Esta projecto já estava implantado, já era o 3º ano e eu tive que entrar assim numa coisa em que já tudo estava a trabalhar...acho que foi muito difícil...se tivesse alguma experiência...as reuniões de projecto ajudaram, mas...no início foi complicado.

Acabei por gostar, mas ainda tenho a tendência de pensar que concerteza ensinava mais coisas sem o projecto...ainda é daquelas coisas que se não fosse da escola, se não me sentisse...quase obrigada sem que me obriguem...se calhar não lhe pegava.

Entretanto toda a gente trabalha...estou até, aqui na escola a ter uma acção sobre projecto... e quando se faz formação é para aplicar o que se aprende, não é? Tem que se experimentar...devia surgir naturalmente, mas ainda não.

Os alunos gostam, eles gostam porque fazem os trabalhos em grupo, o grupo tem outra dinâmica, fazem ao ritmo deles, uns acabam e começam logo a fazer outra coisa....escolhem o tipo de trabalho, calculam o tempo que têm, discutem as tarefas para cada um, etc....não se atrapalham uns aos outros....eu é que ainda não me sinto à vontade!

Não sei se fosse para outra escola continuaria a trabalhar assim...é mais difícil e dependia da escola, da turma . Se calhar se tivesse uma turma com dificuldades, hesitava....penso que não conseguia trabalhar em projecto.

Engraçado, o projecto dá-nos a ideia que nos estamos a atrasar, mas não nos atrasamos, já reparei...ficamos com essa ideia, mas depois verificamos que não é assim. No entanto fica-se, por vezes a pensar que se estivéssemos na sala com eles direitinhos, podia fazer isto mais aquilo...é a tal pressa.

Gasta-se o tempo de maneira diferente e tem que se ter uma maneira diferente de pensar e estar. Eu para já ainda não consegui interiorizar...mas acho que já consigo pensar de outra maneira. Mas tenho que me sentar e fazer assim.... vamos reunir, decidir o que queremos fazer, como é que querem fazer e ...realmente resulta. Depois chegamos à conclusão...a ideia é esta, foram vocês que escolheram, agora eu quero ver o produto final! Acho que ficam mais autónomos e mais responsáveis. Eu não lhes digo agora pinta de amarelo ou de azul, faz uma composição com 20 linhas...não é nada disso...eles fazem o que acham necessário. Depois têm as notas em função do que fizeram e...eles não gostam de fazer má figura.

Fizeram apenas, até agora, um intercâmbio com outros alunos. Não foi com a turma toda, pois era sobre os descobrimentos e houve um grupo de voluntários. Fizemos os ensaios até para o resto da turma saber como é que eles iam apresentar. Houve que atribuir funções e eles organizaram esse

aspecto. O Renato lê bem, o António explica bem essa parte, o João mostra os cartazes, etc.,etc.

Correu bem, os outros alunos e a professora gostaram, mas eles acharam que os outros alunos eram barulhentos.

Fizeram registos sobre o que aconteceu e esses registos foram discutidos na turma. Uma das coisas que disseram é que, de repente ficaram tímidos e deu-lhes vontade de vir a correr para a sala...Mas gostaram e estão dispostos a fazer outros.

Registos? Eles fazem e eu faço em casa sobre eles, mas não faço com eles. Vou observando, registando coisas mínimas e depois em casa completo-os. Aqui eles registam na sala e no caderno o que vão fazendo, a forma como funcionaram no trabalho de grupo, o que esteve mal ou o que esteve bem...Quando vieram do intercâmbio registaram o que sentiram, como tinha sido, o que aprenderam, o que têm de mudar...

Não tenho um dia para trabalhar no projecto. Eu acho que tem que surgir necessidade disso. Não tenho que ter o dia do projecto. Por vezes eles trazem ideias sobre o projecto da escola, lá fora já estão atentos e trazem situações relacionadas com o que se está a tratar, chegam cá e querem trabalhar na ideia que trazem e...pronto vamos trabalhar...eu claro ajudo-os e por vezes dou algumas ideias sobre a organização sem impôr.

Há trabalho de equipa, mas não com todo o colectivo de trabalho. Todos reunimo-nos nas reuniões de projecto, mas depois reunimo-nos por grupos que podem ser até de duas pessoas. Eu, por exemplo, só trabalho mais com a Luísa porque estamos a desenvolver o projecto de forma idêntica. Então tentámos organizar-nos, trocar ideias, partilhar as dúvidas que nos surgem (a Luísa já está mais habituada a estas coisas pois estagiou nesta escola), combinámos montes de coisas, registamos, lemos os registos e chegamos já à conclusão que estando a desenvolver o projecto de forma idêntica, depois os nossos alunos desenvolvem-no de maneira muito diferente e é giro as duas turmas perceberem isso.

No entanto os registos que são feitos só para nós são diferentes, são mais íntimos, quando sabemos que alguém pode ler, já é mais complicado, há outra preocupação, até com a forma!

### Entrevista – Professora “M”

Como Presidente do Conselho Executivo, o meu papel no projecto, em primeiro lugar, é dinamizar bastante as pessoas ...e acho que tenho procurado fazer isso. Interessá-los e depois fazer a ligação de todos, uns com os outros, e depois e ao mesmo tempo, fazer a minha análise de como as coisas estão a correr, estar atenta, dinamizar, estar ao serviço dos professores, ver o que era preciso, nunca faltar nada para poderem fazer os seus trabalhos e explorar as situações que surgiam...acho que estive numa dinâmica de colaboração. Aliás estive sempre todo o Conselho Executivo.

Acho que o projecto tem corrido bem, as pessoas trabalham nele, mas só acho um senão... e é no produto final, que bem sei que não é o mais importante, eu gostava mais de ter visto um projecto único e com seguimento...quer dizer ...haver um tema único e cada sala desenvolver e aprofundar esse tema ou partes desse tema, percebes? Acho que se partiu um bocado... Cada sala fez o seu projecto, embora tenha, realmente, havido colegas que tiveram um projecto comum.

Os alunos desenvolveram imensos projectos como aliás viste na exposição de final de ano.

Acho que houve imensas modificações na escola. Trabalhou-se mais colectivamente do que cada professor na sua sala e mesmo os professores que não entraram no outro projecto de ambiente, se dinamizaram e também fizeram coisas.

O novo modelo de gestão contribuiu um pouco também para toda a dinâmica da escola e todos se empenharam bastante.

Assisti a alguns intercâmbios, os alunos foram mostrando com entusiasmo o que aprenderam. Foi muito giro...foi muito interessante, os alunos foram-se desinibindo...claro que os que vão mostrar, dar a sua aula, sentem-se importantes, embora ainda um pouco envergonhados, mas...depois perdem a vergonha, entusiasma-se, querem repetir, querem mais...os que ouvem, ficam satisfeitos por aprenderem com os colegas, por haver essa ligação. A nível de aprendizagem são fundamentais...o aluno está até mais atento a ouvir o colega, admira-se e, às vezes parece que aprende mais do que com o professor. Fixam mais as coisas...é muito bonito.

Os registos é que é mais complicado...as pessoas empenham-se no desenrolar dos projectos, empenham-se, no entanto, muito menos a registar o que fazem. Noto isso...eu própria reconheço que tenho muita dificuldade em escrever sobre o que vou fazendo...eu própria arranjei um caderno, para aqui, para no Conselho Executivo irmos escrevendo o que vamos fazendo. Fomos tomando nota de muitos acontecimentos, no início, mas depois fomos deixando...fizemos meia dúzia de registos... Acho que são importantes para recordar o que fizemos, o que se passou, ...mas não se faz logo...depois esquece-se. Não há dúvida que a memória depois não ajuda e já não se consegue ir buscar o que aconteceu e...perde-se e há episódios, reflexões que valia a pena recordar. Há que insistir mais.

Os pais colaboraram sempre, vieram à escola, vieram até os avós contar coisas do tempo deles, falar do bairro...a Associação de Pais reunia comigo e tinham uma boa opinião do que se estava a passar. As opiniões eram positivas.

A escola tem que continuar neste caminho, porque é uma inovação de certo modo em relação às

outras escolas, que tem dado os seus frutos e não há dúvida que as crianças se sentem felizes e satisfeitos, andam mais contentes na escola. Não noto insatisfação, nem nos alunos, nem nos pais. Inquéritos que se fizeram aos pais e aos alunos comprovam esses factos...o nível de satisfação é ótimo. Para nós é agradável, é gratificante.

Houve trabalho de equipa, nas reuniões, na organização dos intercâmbios, na análise conjunta de todo o processo. Houve efectivamente, uma equipa interessada e mesmo os professores novos que não conheciam o projecto, integraram-se bem e claro a formação ajudou imenso, animou-os, deu-lhes ânimo, gostariam de continuar.

A coordenação funcionou optimamente, foi um papel preponderante, a colega andava um pouco em cima dos professores, por vezes era menos agradável, mas tinha de ser. Ao professores fazem coisas bonitas, os alunos também, o medo é falar aos outros daquilo que se faz, pensando que o que se faz não é bom, não é interessante, não tem valor.

Andamos sempre a aprender uns com os outros.

Estou satisfeita por estar nesta escola, é um trabalho diferente, interessante. Os alunos saem daqui enriquecidos com maiores conhecimentos, mais autónomos, mais valorizados, interagem com os outros, tornam-se mais responsáveis, mais tolerantes, habituam-se a aceitar o ponto de vista do outro e isso é bom.

## Entrevistas – Professora “S”

Nesta escola, quando cá cheguei, cada prof. tinha um projecto...Depois apareceu o CRIA-SE...era um projecto diferente que nos uniu, nos pôs a trabalhar em equipa, deu uma dimensão diferente ao trabalho de turma. Era aglutinador em termos de escola...mas o CRIA-SE foi embora e durante um tempo ...tudo parou.

A escola tem tantas potencialidades, tem uma história ... e as pessoas perdem-se muitas vezes porque encaram o projecto como mais uma coisa que têm de fazer, uma coisa que não é assim tão importante e isso arrasa com a construção do projecto que eu ou nós temos na cabeça.

Eu acho que o projecto desta escola tinha coisas muito importantes que podiam levar a mudar atitudes dos professores dentro da sala, modos de trabalhar, podia fazer com que os professores dessem um salto qualitativo em termos pedagógicos e isso se às vezes é conseguido com alguns, com a grande maioria não é conseguido.

Mas o engraçado é que alguma coisa fica, de repente algumas coisas acontecem.

As professoras novinhas que estão este ano questionam, põem dúvidas, admitem que não sabem fazer, perguntam, vão-se juntando. Este ano a visibilidade do projecto é outra. Conseguiu-se uma grande visibilidade, embora isto não queira dizer que na prática se tenha conseguido alguma coisa ou mudado alguma coisa...Acho que há pessoas que estão a mudar muito lentamente, algumas coisas estão a mudar dentro das salas, mas ainda é muito pouquinho e é frustrante. É extremamente importante que se nós conseguíssemos que o projecto seja mobilizador das coisas, algumas coisas vão ser conseguidas e se não mobilizarmos algumas agora, daqui a uns meses mobilizarmos outras e depois outras... a escola vai crescendo e os professores também.

O que se vai modificando? Mesmo que o projecto aconteça em tempos limitados, 1 vez por semana, estes miúdos têm acesso a algo diferente durante aquele tempo, o que é bom pois mobiliza durante algum tempo, dentro das salas ou mesmo fora delas como já tem acontecido, outro tipo de funcionamento. Agora é o “tempo do projecto”, é o “vamos ao Projecto”, separando esse trabalho do resto do trabalho. Ainda não se conseguiu que o projecto entrasse na sala e fosse acontecendo e fosse mobilizador de todas as aprendizagens.

Mas há, efectivamente, aspectos muito positivos, mobiliza-se a biblioteca, recorre-se aos computadores, os meninos têm possibilidades de irem mostrar os seus trabalhos a outras salas, de fazerem intercâmbios, de registarem o que fazem. O projecto começa por ser algo estanque na sala, mas depois traz este acréscimo de riqueza para toda a escola.

Não se conseguiu mudar o “momento do projecto”, mas algo tem vindo a mudar. Sabes? Sem dares conta a certa altura estás a colaborar com os outros. Sem se dar por ela há grupos de professores que se juntam, fora do tempo para isso, discutem como é que isto ou aquilo se vai organizar, como é que se vai fazer, como é que acham que seria melhor, como é que fizeste, como registaste, com é que os alunos fizeram, etc, etc.

Acontece porque parte de uma necessidade sentida, não surge por imposição, surge por desejo. Até

há professores que vêm fora do horário para falar com os outros...

Começamos a notar que as decisões não eram tomadas sem haver debate, discussão e isto a certa altura resulta num ótimo ambiente de trabalho. Aliás tu notaste na formação... Isso foi das coisas mais bonitas que aconteceu por causa do projecto. Se o projecto não existisse, não acontecia a cumplicidade que se foi gerando.

A tua formação foi extremamente importante para o que foi acontecendo. Já no ano passado tinha sido assim, mas não foi tão visível, porque tu estavas cá, eras cá professora, percebes? A pessoa que está por trás do projecto é bom que seja de fora e até que funcione interna e externamente. O ter alguém de fora, que apoia, que tira algumas dúvidas, é ótimo. Foi bom ver as pessoas com saudades de ti. Se a Rosália cá estivesse... É bom sentir a falta de alguém que estava ali a segurar a estrutura.

Até as que não estavam na formação queriam saber o que se passava e o que lá acontecia era comentado e discutido.

Às vezes as pessoas são arrastadas vão a reboque, mas depois essas mesmas enchem-se de brios e até se apropriam das coisas e se entregam a elas de alma e coração, que foi o que aconteceu com as que chegaram e que puseram os antigos a trabalhar para mostrar que afinal também sabiam fazer...

Os alunos? Olha quando os professores conseguem dar-lhes a liberdade de escolherem os temas que querem trabalhar ou até dentro de um tema dado lhes deixam a possibilidade de se organizarem, de estruturarem o trabalho à sua maneira, é ótimo, mas não acontece sempre assim, nós ainda gostámos muito de dirigir, mandar, organizar, dizer como deve ser...

Os intercâmbios ainda estão numa fase de treino em que eles mostram aos outros o que treinaram para mostrar. Ainda não é bem uma partilha das coisas, do que aprendem, ainda não é o que imaginávamos que fosse! A organização ainda é muito do professor.

Os alunos em algumas salas ainda não discutem muito entre si essa organização. Ainda faltam alguns passos... ainda é uma apresentação meia formal. Acho que é mais uma mostra do que uma troca.

De qualquer maneira eles ficam felicíssimos com isso, trabalham, aplicam-se, adoram fazer de professor.

Resumindo penso que em alguns grupos já há uma comunicação efectiva e informal, noutros é mesmo e apenas uma apresentação.

Nas salas acontece mais facilmente, aí a troca de saberes funciona. Aquele grupo estuda isto, o outro aquilo, mostram aos outros, trocam, ensinam, discutem pontos de vista. O aprender assim torna-se divertido.

Outra coisa gira é que lhes dá a possibilidade de fazerem outro tipo de trabalho, usar outros materiais, trabalhar noutros sítios

Registos?

Eu só registo quando me apetece..

Há registos que foram partilhados e que são espantosos. Aconteceu mesmo que houve alguns professores que começaram a gostar de os fazer.. foi o deitar tudo para o papel... foi o "despejar" no registo o que às vezes de outra forma não surgia, foi o perceberem que depois até gostavam de ler aquilo que escreveram, foi o ver que lhes possibilitava irem reflectindo sobre o que iam fazendo...foi o partilhar com algumas colegas, foi o rirem, foi o tornar algumas colegas cúmplices do que iam sentindo acho que valeu a pena.

## Entrevista – Professora “G”

(...) o projecto foi muito importante, quer para a mudança das práticas pedagógicas quer numa postura interior de estar na escol... o CRIA-SE tornou a escola um pouco mais a nossa casa, tornou-nos um pouco mais uma família. Ao estreitar as relações ao nível afectivo ajudou imenso à actualização de trabalhos que, certamente, se não existissem esses laços, não acontecia, tanto mais numa escola grande como a nossa...o que se vive hoje na escola é fruto do trabalho que se fez no CRIA-SE....ele ensinou-nos muitas coisas.... a partilha, o registo, o saber ouvir, o dar voz às crianças e até aos professores. Mudou o tipo de relação, o estar na escola. O estar na sala. Digamos que se deixou de ser unicamente professor da sala , mas também da escola. Ao nível do pequeno grupo, as dificuldades eram partilhadas e os insucessos também...protanto passou-se a ser professor daquelas turmas e não só de uma.

Eu acho que somos filhos do CRIA-SE, mas uns filhos emancipados. Até uma certa altura ele realmente defendia-nos muito...recorria-se a ele para justificar determinadas atitudes, para nos sentirmos apoiadas em determinadas situações ou posições que tomávamos. Hoje a nossa postura é quase tão natural que já nos esquecemos um bocadinho que foi o CRIA-SE que nos fez chegar onde estamos hoje.

Para a escola ele foi fundamental, enriqueceu-a muitíssimo....conseguiu passar uma imagem, até para o exterior, de uma escola que produz trabalhos interessantes, de boa qualidade e fundamentalmente prepara os alunos para a vida...o aluno que sai daqui vai com uma formação global capaz de dar resposta ao que hoje a sociedade quer... que é um aluno com capacidade de responder às solicitações, claro relativamente ao seu grupo etário.

Eu acho que por muitas teorias existentes, por muitas leituras que se façam, por muito “quase obrigar” a colega do lado a fingir que trabalha em projecto...tem é que haver uma modificação interior, tem que haver uma vontade do professor.

Penso que não há nenhuma reforma curricular que consiga ter êxito se o professor não estiver aberto à mudança... e parece que um dos grandes problemas de hoje é que os professores não estão abertos à mudança...mudar é muito complicado, obriga a um trabalho diferente, obriga a quebrar rotinas, a experimentar coisas que lhes dão mais trabalho, assusta-os!

Há que reflectir e os professores não estão habituados a reflectir.

E digo-te mais...sabes qual é a faixa etária onde issi mais se nota? É nas pessoas da minha idade, porque as que já estãp perto da reforma aderem a tudo até para mostrarem que ainda estão capazes de serem bons professores...têm vontade, entregam-se, gostam. As pessoas novas, com algumas excepções,, vêm cheias de ideias, gostam de por em prática o que aprenderam nos livros. As da minha idade não estão para isso...são as que

têm mais dificuldade em aceitar o que é novo. Umas talvez porque sempre foram assim...há pessoas que a priori se acomodam e...não querem mudar nem um bocadinho...outras talvez porque a vida é muito difícil, os problemas da vida não lhe dão disponibilidade nem lhes deixa espaço para investirem em leituras ou para participarem em formação.

Mas se pensar bem no CRIA-SE também nunca falamos de formação...ela nunca surgiu como uma imposição...ela afinal foi acontecendo, nas trocas de ideias que iam surgindo...nós fomos formando umas com as outras...no interior da equipa...com os registos que íamos fazendo e sobre os quais reflectíamos...nas conversas informais que iam acontecendo e...afinal agora apercebo-me de quanto fui aprendendo. Eu já nem me lembro como trabalhava dantes!

Claro que o intercâmbio não foi espontâneo, houve que "massacrar" algumas colegas, houve que o recordar a outras...eu penso que as pessoas têm dificuldade em se expor, têm medo que as colegas achem que o trabalho dos seus alunos não está lá muito bem...às vezes chego à conclusão que o pior inimigo do professor é o professor, é o colega do lado que, por vezes, é cruel na crítica...não critica pela positiva ...e as pessoas retraem-se...quando é feito na sala ninguém vê, está só o próprio. Os alunos geralmente gostam do que fazem, daquilo em que se empenharam ...no entanto, é difícil mostrar aos outros, torna-se complicado. Noa professores há sempre uma dose de insegurança, principalmente, quando alguém é novo.

Os alunos gostam imenso de fazerem de professor, de transmitirem o que fizeram e o que aprenderam, até porque eles acham que os trabalhos que produzem são trabalhos muito sérios, pois são resultado da sua investigação na qual se implicaram e...o que fizeram está concerteza certo...

Registos?

Por vezes é um pouco difícil...as relações são delicadas, há alguma timidez, expomo-nos ao outro é difícil...partilhá-lo é complicado...tem que haver alguma intimidade, alguma cumplicidade...algumas não se atrevem a ler os seus registos, mesmo que sejam sobre os seus alunos.

Quanto ao projecto tem que haver liderança, tem que haver força para influenciar...tem que haver um grupo que lidere, que contagie!

Os alunos sabem bem o que é o trabalho de projecto, à sua maneira eles explicam-te como é, pois faz parte do seu dia-a-dia. Se trabalhamos no projecto porque ele é obrigatório, não trabalhamos, não o interiorizamos, não conseguimos que os alunos dele se apropriem.

**CATEGORIA – Projecto de Escola**

Entrevistas	Prof.	Indicadores (ideias principais)
<p>Como Presidente do Conselho Executivo, o meu papel no projecto, em primeiro lugar, é dinamizar bastante as pessoas ...e acho que tenho procurado fazer isso. Interessá-los e depois fazer a ligação de todos, uns com os outros, e depois e ao mesmo tempo, fazer a minha análise de como as coisas estão a correr, estar atenta, dinamizar, estar ao serviço dos professores, ver o que era preciso, nunca faltar nada para poderem fazer os seus trabalhos e explorar as situações que surgiam...acho que estive numa dinâmica de colaboração. Aliás estive sempre todo o Conselho Executivo.</p> <p>Acho que o projecto tem corrido bem, as pessoas trabalham nele, mas só acho um senão... e é no produto final, que bem sei que não é o mais importante, eu gostava mais de ter visto um projecto único e com seguimento...quer dizer ...haver um tema único e cada sala desenvolver e aprofundar esse tema ou partes desse tema, percebes?</p> <p>Acho que se partiu um bocado... Cada sala fez o seu projecto, embora tenha, realmente, havido colegas que tiveram um projecto comum.</p> <p>Os alunos desenvolveram imensos projectos como aliás viste na exposição de final de ano.</p> <p>Acho que houve imensas modificações na escola. Trabalhou-se mais colectivamente do que cada professor na sua sala e mesmo os professores que não entraram no outro projecto de ambiente, se dinamizaram e também fizeram coisas.</p> <p>O novo modelo de gestão contribuiu um pouco também para toda a dinâmica da escola e todos se empenharam bastante.</p> <p>Assisti a alguns intercâmbios, os alunos foram mostrando com entusiasmo o que aprenderam. Foi muito giro...foi muito interessante, os alunos foram-se desinibindo...claro que os que vão mostrar, dar a sua aula, sentem-se importantes, embora ainda um pouco envergonhados, mas...depois perdem a vergonha, entusiasmam-se, querem repetir, querem mais...os que ouvem, ficam satisfeitos por aprenderem com os colegas, por haver essa ligação. A nível de aprendizagem são fundamentais...o aluno está até mais atento a ouvir o colega, admira-se e, às vezes parece que aprende mais do que com o professor. Fixam mais as coisas...é muito bonito.</p> <p>Os registos é que é mais complicado...as pessoas empenham-se no desenrolar dos projectos, empenham-se, no entanto, muito menos a registar o que fazem. Noto isso...eu própria reconheço que tenho muita dificuldade em escrever sobre o que vou fazendo...eu própria</p>	<p><b>M</b></p>	<p>Como presidente do C. E., o meu papel no projecto, em primeiro lugar é dinamizar as pessoas</p> <p>Fazer a ligação de todos e fazer a minha análise de como as coisas estão a correr</p> <p>Estar atenta, dinamizar, estar ao serviço dos professores</p> <p>Eu gostava mais de ter visto um projecto único... quer dizer um tema único.</p> <p>Acho que houve imensas modificações na escola, trabalhou-se mais colectivamente do que cada professor na sua sala</p> <p>O novo modelo de gestão contribuiu um pouco mais para toda a dinâmica e todos se empenharam bastante</p> <p>Os alunos foram mostrando com entusiasmo o que aprenderam.</p> <p>Claro que os que vão mostrar, dar a sua aula, sentem-se importantes, embora envergonhados.</p> <p>Os que ouvem ficam satisfeitos por aprenderem com os colegas</p> <p>O aluno está até mais atento a ouvir o colega...parece que aprende mais do que com o professor</p> <p>Os registos é que é mais complicado, empenham-se no desenrolar dos</p>

<p>arranjei um caderno, para aqui, para no Conselho Executivo irmos escrevendo o que vamos fazendo. Fomos tomando nota de muitos acontecimentos, no início, mas depois fomos deixando...fizemos meia dúzia de registos... Acho que são importantes para recordar o que fizemos, o que se passou, ...mas não se faz logo...depois esquece-se. Não há dúvida que a memória depois não ajuda e já não se consegue ir buscar o que aconteceu e...perde-se e há episódios, reflexões que valia a pena recordar. Há que insistir mais.</p> <p>Os pais colaboraram sempre, vieram à escola, vieram até os avós contar coisas do tempo deles, falar do bairro...a Associação de Pais reunia comigo e tinham uma boa opinião do que se estava a passar. As opiniões eram positivas.</p> <p>A escola tem que continuar neste caminho, porque é uma inovação de certo modo em relação às outras escolas, que tem dado os seus frutos e não há dúvida que as crianças se sentem felizes e satisfeitos, andam mais contentes na escola. Não noto insatisfação, nem nos alunos, nem nos pais. Inquéritos que se fizeram aos pais e aos alunos comprovam esses factos...o nível de satisfação é óptimo. Para nós é agradável, é gratificante.</p> <p>Houve trabalho de equipa, nas reuniões, na organização dos intercâmbios, na análise conjunta de todo o processo. Houve efectivamente, uma equipa interessada e mesmo os professores novos que não conheciam o projecto, integraram-se bem e claro a formação ajudou imenso, animou-os, deu-lhes ânimo, gostariam de continuar.</p> <p>A coordenação funcionou optimamente, foi um papel preponderante, a colega andava um pouco em cima dos professores, por vezes era menos agradável, mas tinha de ser. Ao professores fazem coisas bonitas, os alunos também, o medo é falar aos outros daquilo que se faz, pensando que o que se faz não é bom, não é interessante, não tem valor.</p> <p>Andamos sempre a aprender uns com os outros.</p> <p>Estou satisfeita por estar nesta escola, é um trabalho diferente, interessante. Os alunos saem daqui enriquecidos com maiores conhecimentos, mais autónomos, mais valorizados, interagem com os outros, tornam-se mais responsáveis, mais tolerantes, habituam-se a aceitar o ponto de vista do outro e isso é bom.</p>	<p>projectos, mas menos a registar o que fazem</p> <p>Eu própria arranjei um caderno para no C.E. irmos escrevendo o que vamos fazendo, mas vamos deixando...</p> <p>Não há dúvida que a memória depois não ajuda e já não se consegue ir buscar o que aconteceu e...há episódios, reflexões que valia a pena recordar.</p> <p>A escola tem de continuar por este caminho porque é uma inovação pelo menos em relação às outras escolas</p> <p>Não há dúvida que as crianças se sentem felizes e satisfeitos, andam mais contentes na escola</p> <p>Inquéritos que se fizeram aos pais e aos alunos comprovam esses factos</p> <p>Houve trabalho de equipa nas reuniões, na organização dos intercâmbios, na análise conjunta de todo o processo</p> <p>Os professores que não conheciam o projecto, integraram-se bem e claro a formação ajudou imenso, deu-lhes ânimo.</p> <p>A coordenação funcionou optimamente, foi um papel preponderante</p> <p>..o medo é falar aos outros daquilo que se faz, pensando que o que se faz não é bom, não é interessante, não tem valor</p> <p>Os alunos saem daqui enriquecidos, com mais conhecimentos e com mais competências, mais</p>
---	--

		<p>autónomos, mais tolerantes...habitua-se a aceitar o ponto de vista do outro e isso é bom.</p>
--	--	--

CATEGORIA – Projecto de Escola

Entrevistas	Prof.	Indicadores (ideias principais)
<p>...Aconteceu emoção por rever caras conhecidas, embora não estivessem cá aquelas que eu...a não ser a Manuela. As pessoas que eu conheci eram diferentes de algumas que eu conheci, tinham outra perspectiva de escola...tive saudades delas.</p> <p>Quanto ao projecto...eu já sabia que havia, já tinha a noção, pois quando cá estive a estagiar já havia o projecto para o séc. XXI...embora ao longo do meu tempo de trabalho, nestes 2 anos ou 3, nas escolas onde estive não havia projecto, nem eu tinha experiência sobre isso.</p> <p>Às vezes falava-se da Área-Escola, mas nunca era feita, acabava por se dar os programas ou antes por se seguirem os manuais ...e até havia escolas que tinham uma ideia de projecto, mas ele não estava elaborado...o que era complicado. Às vezes nem se sabia por onde começar.</p> <p>Aqui o dilema por onde começar surgiu, pois apanhámos com um projecto já elaborado, que vinha do ano anterior e que desconhecíamos. Eu e a Rita, de uma forma cúmplice, fomos pensando como é que havíamos de pegar num projecto que nos foi servido de bandeja e ficamos um pouco aterrorizadas. Tínhamos ouvido falar de projecto, mas não sabíamos como fazer...Nem sequer sabíamos a diferença entre projecto e currículo, aprendi consigo.</p> <p>Com o apoio dos colegas, com a formação ,aliás sem ela não ia a lado nenhum. A formação foi um apoio, podíamos colocar dúvidas, confrontá-las e descobrir soluções.</p> <p>Fui fazendo, fui “lá chegando”... teriam sido necessárias concerteza mais duas ou três formações como esta para “chegar” ao projecto, mas acho que ao longo do tempo fomos trabalhando.</p> <p>O Diário de Bordo foi a minha primeira vez...custou como qualquer primeira vez... mas se formos treinando...consegue-se e ...vale a pena.</p> <p>O trabalhar com a Rita, embora com formações diferentes, ajudou-nos. Ela com a sua formação de matemática é muito científica e ensinou-me muitas coisas. Ela diz que não gosta de Português e aí apoiei-a eu. Apoiamo-nos uma à outra. O facto de existir o nosso projecto sobre as gaivotas também surgiu por isso...a Rita não é de cá e ficamos a conhecer algo característico de uma cidade do litoral.</p> <p>Conseguimos trabalhar em conjunto com a Manuela e a Olga que nos ajudaram até a pensar...já que a nossa experiência era pouca. Mas a nossa entrega foi total.</p>	<p>J</p>	<p>Algumas pessoas que eu conheci ... tinham outra perspectiva de escola.</p> <p>Quando estive cá a estagiar já havia projecto.</p> <p>Nas escolas onde estive não havia projecto, nem tinha experiência sobre isso.</p> <p>Às vezes falava-se de Área-Escola, mas nunca era feita.</p> <p>Acabava-se por dar os programas ou antes por se seguirem os manuais.</p> <p>Apanhámos com um projecto já elaborado...</p> <p>Eu e a Rita, de forma cúmplice, fomos pensando como é que havíamos de pegar no projecto e ficamos aterrorizadas.</p> <p>Com o apoio dos colegas, com a formação, aliás sem ela não ia a lado nenhum. A formação foi um apoio, podíamos colocar dúvidas, confrontá-las e descobrir soluções.</p> <p>O Diário de Bordo foi a minha 1ª vez.... custou como qualquer 1ª vez.... mas se formos treinando...consegue-se e ...vale a pena.</p> <p>Eu até ia com algumas ideias, que eu sei que tenho, mas...foram desaparecendo... Vocês</p>

Este tipo de trabalho é bom para nós e para os nossos alunos. Eu estive em escolas de 2 e 3 lugares, escolas pequeninas, mais pobres ao nível de instalações e material, com colegas mais velhas que se habituaram ao ramerrão, à rotina, fazer sempre o mesmo, os mesmos *placards*, já com muitos anos. Eu até ia com algumas ideias que eu sei que tenho, mas...foram desaparecendo...Vocês aqui na escola, quando cá estagiei, deram-me uma ideia diferente de ver a escola, acho que nesse aspecto fui privilegiada, abriram-me outras perspectivas. Só que quando cheguei àquelas escolas que só estavam habituadas àquilo, ao mesmo...as minhas ideias eram deitadas abaixo. Até eu comecei a ficar com menos ideias, a recear enveredar por caminhos diferentes, o que fazia era na sala, mas mesmo aí com alguma “vergonha” receando a censura, a crítica, de quem era pressuposto saber mais do que eu.

O vir para aqui foi um alívio e não trabalho menos...antes pelo contrário, até dou tempo extra, até venho para cá de tarde quando trabalho de manhã, entusiasmei-me. Eu acho que nesta escola aprendi, mais do que ensinei, porque trabalhei de forma totalmente diferente do que trabalhei noutras escolas. Foi bom!

Quando se concorre diz-se sempre que nesta escola se trabalha muito...mas é um trabalhar com prazer.

Acho também que foi gratificante que reconhecessem o nosso trabalho, que nos apoiassem.

Aqueles velhos do Restelo, às vezes, marcam muito mais os outros do que aqueles que têm vontade de inovar. Acabam sempre por prejudicar, coarctam atitudes inovadoras, ideias, fazem-nos crer que estamos a ir pelo caminho errado ou que estamos a proceder incorrectamente, magoam e acabamos por nos sentir, sem querer, culpadas, não sabendo bem de quê.

Os alunos? esses são felizes, gostam da escola. Mesmo aqui nesta escola podemos fazer comparações acerca de professores que estavam habituados ao tipo de trabalho tradicional, embora se fossem inserindo em algumas actividades de projecto, mas que não estão tão implicados. Eu via que esses alunos, entravam em confronto com a sua professora, dizendo-lhes que elas não tinham ideias, que não faziam coisas diferentes. Eles apercebiam-se da diferença e se calhar gostariam de estar no lugar dos seus colegas que aprendiam como eles, mas que o faziam de outra maneira.

Eles sabiam organizar-se, sabiam o que queriam, escolhiam os temas, eram mais responsáveis, sentiam-se mais autónomos e mais à vontade.

aqui, na escola, quando cá estagiei, deram-me uma ideia diferente de ver a escola, acho que nesse aspecto fui privilegiada, abriram-me outras perspectivas.

Só que quando cheguei àquelas escolas que só estavam habituadas àquilo, ao mesmo...todos os anos...as minhas ideias eram deitadas abaixo.

Comecei a recear enveredar por caminhos diferentes, o que fazia era na sala, sem fazer muitas ondas...mas mesmo aí com alguma “vergonha” receando a censura, a crítica de quem era pressuposto saber mais do que eu.

O vir para aqui foi um alívio e não trabalho menos...antes pelo contrário, até dou tempo extra...entusiasmei-me.

Eu acho que nesta escola aprendi mais do que ensinei...

Acho também que foi gratificante que reconhecessem o nosso trabalho e nos apoiassem

Aqueles “velhos do Restelo”, às vezes marcam mais os outros do que aqueles que inovam.

Acabamos por nos sentirmos culpadas sem saber porquê.

Pegaram-me o “bichinho” e acho que vai ficar.

Muitas vezes dou comigo, ainda, a perguntar o que é mais correcto, mas já não sei fazer de outra maneira, elas pegaram-me o "bichinho" e acho que ele vai ficar sempre.

A coordenadora foi importantíssima. Se não fosse ela o trabalho da escola nunca iria para a frente. Ela vivia preocupada e tem muito mérito em todo o trabalho que foi feito. Dedicou-se muito e merece aplauso. Foi o motor de todo este trabalho.

A coordenadora foi importantíssima. Foi o motor de todo este trabalho.

CATEGORIA – Projecto de Escola

Entrevistas	Prof.	Indicadores (ideias principais)
<p>Trabalhar em projecto?...fiquei assim um bocado atrapalhada quando cheguei aqui, porque no meu currículo de formação nunca ninguém me tinha falado de projecto e... nestes 3 aninhos de experiência nunca ouvi falar de projectos nas escolas por onde passei...foi assim uma coisa, completamente, vamos ver o que isto é...E depois aqui toda a gente trabalha em projecto há montanhas de anos pelo que eu percebi...!</p> <p>Esta projecto já estava implantado, já era o 3º ano e eu tive que entrar assim numa coisa em que já tudo estava a trabalhar...acho que foi muito difícil...se tivesse alguma experiência...as reuniões de projecto ajudaram, mas...no início foi complicado.</p> <p>Acabei por gostar, mas ainda tenho a tendência de pensar que concertiza ensinava mais coisas sem o projecto...ainda é daquelas coisas que se não fosse da escola, se não me sentisse...quase obrigada sem que me obriguem...se calhar não lhe pegava.</p> <p>Entretanto toda a gente trabalha...estou até, aqui na escola a ter uma acção sobre projecto... e quando se faz formação é para aplicar o que se aprende, não é? Tem que se experimentar...devia surgir naturalmente, mas ainda não.</p> <p>Os alunos gostam, eles gostam porque fazem os trabalhos em grupo, o grupo tem outra dinâmica, fazem ao ritmo deles, uns acabam e começam logo a fazer outra coisa....escolhem o tipo de trabalho, calculam o tempo que têm, discutem as tarefas para cada um, etc....não se atrapalham uns aos outros....eu é que ainda não me sinto à vontade!</p> <p>Não sei se fosse para outra escola continuaria a trabalhar assim...é mais difícil e dependi da escola, da turma . Se calhar se tivesse uma turma com dificuldades, hesitava....penso que não conseguia trabalhar em projecto.</p> <p>Engraçado, o projecto dá-nos a ideia que nos estamos a atrasar, mas não nos atrasamos, já reparei...ficamos com essa ideia, mas depois verificamos que não é assim. No entanto fica-se, por vezes a pensar que se estivéssemos na sala com eles direitinhos, podia fazer isto mais aquilo...é a tal pressa.</p> <p>Gasta-se o tempo de maneira diferente e tem que se ter uma maneira diferente de pensar e estar. Eu para já ainda não consegui interiorizar...mas acho que já consigo pensar de outra maneira. Mas tenho que me sentar e fazer assim.... vamos reunir, decidir o que</p>	<p><b>B</b></p>	<p>Nunca tinha trabalhado em projecto nas outras escolas.</p> <p>Foi difícil, fiquei um bocado atrapalhada.</p> <p>Aqui toda a gente trabalha em projecto...</p> <p>O projecto já estava implantado, tudo já estava a trabalhar</p> <p>Se já tivesse alguma experiência...</p> <p>Se não me sentisse quase obrigada, não lhe pegava.</p> <p>Os alunos gostam, o grupo tem outra dinâmica.</p> <p>Eu é que ainda não me sinto à vontade.</p> <p>O projecto dá-nos a</p>

queremos fazer, como é que querem fazer e ...realmente resulta. Depois chegamos à conclusão...a ideia é esta, foram vocês que escolheram, agora eu quero ver o produto final! Acho que ficam mais autónomos e mais responsáveis. Eu não lhes digo agora pinta de amarelo ou de azul, faz uma composição com 20 linhas...não é nada disso...eles fazem o que acham necessário. Depois têm as notas em função do que fizeram e...eles não gostam de fazer má figura.

Fizeram apenas, até agora, um intercâmbio com outros alunos. Não foi com a turma toda, pois era sobre os descobrimentos e houve um grupo de voluntários. Fizemos os ensaios até para o resto da turma saber como é que eles iam apresentar. Houve que atribuir funções e eles organizaram esse aspecto. O Renato lê bem, o António explica bem essa parte, o João mostra os cartazes, etc.,etc.

Correu bem, os outros alunos e a professora gostaram, mas eles acharam que os outros alunos eram barulhentos.

Fizeram registos sobre o que aconteceu e esses registos foram discutidos na turma. Uma das coisas que disseram é que, de repente ficaram tímidos e deu-lhes vontade de vire a correr para a sala...Mas gostaram e estão dispostos a fazer outros.

Registos? Eles fazem e eu faço em casa sobre eles, mas não faço com eles. Vou observando, registando coisas mínimas e depois em casa completo-os. Aqui eles registam na sala e no caderno o que vão fazendo, a forma como funcionaram no trabalho de grupo, o que esteve mal ou o que esteve bem...Quando vieram do intercâmbio registaram o que sentiram, como tinha sido, o que aprenderam, o que têm de mudar...

Não tenho um dia para trabalhar no projecto. Eu acho que tem que surgir necessidade disso. Não tenho que ter o dia do projecto. Por vezes eles trazem ideias sobre o projecto da escola, lá fora já estão atentos e trazem situações relacionadas com o que se está a tratar, chegam cá e querem trabalhar na ideia que trazem e...pronto vamos trabalhar...eu claro ajudo-os e por vezes dou algumas ideias sobre a organização sem impôr.

Há trabalho de equipa, mas não com todo o colectivo de trabalho. Todos reunimo-nos nas reuniões de projecto, mas depois reunimo-nos por grupos que podem ser até de duas pessoas. Eu, por exemplo, só trabalho mais com a Luísa porque estamos a desenvolver o projecto de forma idêntica. Então tentámos organizar-nos, trocar ideias, partilhar as dúvidas que nos surgem (a Luísa já está mais habituada a estas coisas pois estagiou nesta escola), combinámos montes de coisas, registamos, lemos os registos e chegamos já à

ideia que nos estamos a atrasar, mas não estamos...depois verificamos que não é assim.

Gasta-se o tempo de maneira diferente e tem que se ter uma maneira diferente de pensar e estar.

Nos intercâmbios as funções de cada uma são atribuídas pela turma.

Registaram o que sentiram, como funcionaram, o que correu bem e o que correu mal, o que há para emendar...

Não tenho dia para trabalhar no projecto...vai surgindo.

Há trabalho em equipa.

conclusão que estando a desenvolver o projecto de forma idêntica, depois os nossos alunos desenvolvem-no de maneira muito diferente e é giro as duas turmas perceberem isso.

No entanto os registos que são feitos só para nós são diferentes, são mais íntimos, quando sabemos que alguém pode ler, já é mais complicado, há outra preocupação, até com a forma!

projecto...vai surgindo.

Há trabalho em equipa.

CATEGORIA – Projecto de Escola

Entrevistas	Prof.	Indicadores (ideias principais)
<p>Nesta escola, quando cá cheguei, cada prof. tinha um projecto...</p> <p>Depois apareceu o CRIA-SE...era um projecto diferente que nos uniu, nos pôs a trabalhar em equipa, deu uma dimensão diferente ao trabalho de turma. Era aglutinador em termos de escola...mas o CRIA-SE foi embora e durante um tempo ...tudo parou.</p> <p>A escola tem tantas potencialidades, tem uma história ... e as pessoas perdem-se muitas vezes porque encaram o projecto como mais uma coisa que têm de fazer, uma coisa que não é assim tão importante e isso arrasa com a construção do projecto que eu ou nós temos na cabeça.</p> <p>Eu acho que o projecto desta escola tinha coisas muito importantes que podiam levar a mudar atitudes dos professores dentro da sala, modos de trabalhar, podia fazer com que os professores dessem um salto qualitativo em termos pedagógicos e isso se às vezes é conseguido com alguns, com a grande maioria não é conseguido.</p> <p>Mas o engraçado é que alguma coisa fica, de repente algumas coisas acontecem.</p> <p>As professoras novinhas que estão este ano questionam, põem dúvidas, admitem que não sabem fazer, perguntam, vão-se juntando.</p> <p>Este ano a visibilidade do projecto é outra. Conseguiu-se uma grande visibilidade, embora isto não queira dizer que na prática se tenha conseguido alguma coisa ou mudado alguma coisa...</p> <p>Acho que há pessoas que estão a mudar muito lentamente, algumas coisas estão a mudar dentro das salas, mas ainda é muito pouquinho e é frustrante.</p> <p>É extremamente importante que se nós conseguíssemos que o projecto seja mobilizador das coisas, algumas coisas vão ser conseguidas e se não mobilizarmos algumas agora, daqui a uns meses mobilizarmos outras e depois outras... a escola vai crescendo e os professores também.</p> <p>O que se vai modificando?</p> <p>Mesmo que o projecto aconteça em tempos limitados, 1 vez por semana, estes miúdos têm acesso a algo diferente durante aquele tempo, o que é bom pois mobiliza durante algum tempo, dentro das salas ou mesmo fora delas como já tem acontecido, outro tipo de funcionamento.</p> <p>Agora é o “tempo do projecto”, é o “vamos ao Projecto”, separando esse trabalho do resto do trabalho. Ainda não se conseguiu que o</p>	<p>S</p>	<p>O CRIA-SE era aglutinador em termos de escola</p> <p>As pessoas encaram o projecto como mais uma coisa que têm de fazer.</p> <p>...uma coisa que não é assim tão importante ...e isso arrasa com a construção do projecto.</p> <p>O engraçado é que alguma coisa fica, de repente algumas coisas acontecem...</p> <p>As professoras novinhas questionam, põem dúvidas, admitem que não sabem fazer, perguntam, vão-se juntando.</p> <p>Mesmo que o projecto aconteça em tempos limitados, 1 vez por semana, estes miúdos têm acesso a algo diferente durante aquele tempo.</p> <p>Mobiliza dentro das salas ou mesmo fora delas... outro tipo de funcionamento.</p> <p>Agora é o “tempo do projecto”, é o “vamos ao projecto”. Ainda não se conseguiu que o projecto entrasse dentro da sala e fosse acontecendo e fosse mobilizador de todas as aprendizagens.</p> <p>Mobiliza-se a biblioteca, recorre-se aos</p>

projecto entrasse na sala e fosse acontecendo e fosse mobilizador de todas as aprendizagens.

Mas há, efectivamente, aspectos muito positivos, mobiliza-se a biblioteca, recorre-se aos computadores, os meninos têm possibilidades de irem mostrar os seus trabalhos a outras salas, de fazerem intercâmbios, de registarem o que fazem. O projecto começa por ser algo estanque na sala, mas depois traz este acréscimo de riqueza para toda a escola.

Não se conseguiu mudar o “momento do projecto”, mas algo tem vindo a mudar. Sabes? Sem dares conta a certa altura estás a colaborar com os outros. Sem se dar por ela há grupos de professores que se juntam, fora do tempo para isso, discutem como é que isto ou aquilo se vai organizar, como é que se vai fazer, como é que acham que seria melhor, como é que fizeste, como registaste, com é que os alunos fizeram, etc, etc.

Acontece porque parte de uma necessidade sentida, não surge por imposição, surge por desejo. Até há professores que vêm fora do horário para falar com os outros...

Começamos a notar que as decisões não eram tomadas sem haver debate, discussão e isto a certa altura resulta num óptimo ambiente de trabalho. Aliás tu notaste na formação... Isso foi das coisas mais bonitas que aconteceu por causa do projecto. Se o projecto não existisse, não acontecia a cumplicidade que se foi gerando.

A tua formação foi extremamente importante para o que foi acontecendo. Já no ano passado tinha sido assim, mas não foi tão visível, porque tu estavas cá, eras cá professora, percebes?

A pessoa que está por trás do projecto é bom que seja de fora e até que funcione interna e externamente. O ter alguém de fora, que apoia, que tira algumas dúvidas, é óptimo. Foi bom ver as pessoas com saudades de ti. Se a Rosália cá estivesse... É bom sentir a falta de alguém que estava ali a segurar a estrutura.

Até as que não estavam na formação queriam saber o que se passava e o que lá acontecia era comentado e discutido.

Às vezes as pessoas são arrastadas vão a reboque, mas depois essas mesmas enchem-se de brios e até se apropriam das coisas e se entregam a elas de alma e coração, que foi o que aconteceu com as que chegaram e que puseram os antigos a trabalhar para mostrar que afinal também sabiam fazer...

Os alunos?

Olha quando os professores conseguem dar-lhes a liberdade de escolherem os temas que querem trabalhar ou até dentro de um tema

computadores... têm possibilidade de irem mostrar os seus trabalhos a outras salas, de fazerem intercâmbios, de registarem o que fazem.

O projecto começa por ser algo estanque na sala, mas depois traz este acréscimo de riqueza para toda a escola.

Não se conseguiu mudar o “momento do projecto”, mas algo tem vindo a mudar.

Há grupos de professores que se juntam, fora do tempo para isso, discutem como é que isto ou aquilo se vai organizar, como é que se vai fazer, como é que acham que seria melhor, como é que fizeste, como registaste...

Começamos a notar que as decisões nunca eram tomadas sem haver debate, discussão...

Se o projecto não existisse, não acontecia a cumplicidade que se foi gerando.

A formação foi extremamente importante para o que foi acontecendo.

A pessoa que está por trás do projecto é bom que seja de fora e até, se possível que funcione interna e externamente.

É bom que os alunos se saibam organizar. Saibam estruturarem-se e estruturar o trabalho à

<p>dado lhes deixam a possibilidade de se organizarem, de estruturarem o trabalho à sua maneira, é ótimo, mas não acontece sempre assim, nós ainda gostamos muito de dirigir, mandar, organizar, dizer como deve ser...</p> <p>Os intercâmbios ainda estão numa fase de treino em que eles mostram aos outros o que treinaram para mostrar. Ainda não é bem uma partilha das coisas, do que aprendem, ainda não é o que imaginávamos que fosse! A organização ainda é muito do professor.</p> <p>Os alunos em algumas salas ainda não discutem muito entre si essa organização. Ainda faltam alguns passos...ainda é uma apresentação meia formal. Acho que é mais uma mostra do que uma troca.</p> <p>De qualquer maneira eles ficam felicíssimos com isso, trabalham, aplicam-se, adoram fazer de professor.</p> <p>Resumindo penso que em alguns grupos já há uma comunicação efectiva e informal, noutros é mesmo e apenas uma apresentação.</p> <p>Nas salas acontece mais facilmente, aí a troca de saberes funciona. Aquele grupo estuda isto, o outro aquilo, mostram aos outros, trocam, ensinam, discutem pontos de vista. O aprender assim torna-se divertido.</p> <p>Outra coisa gira é que lhes dá a possibilidade de fazerem outro tipo de trabalho, usar outros materiais, trabalhar noutros sítios</p> <p>Registos?</p> <p>Eu só registo quando me apetece..</p> <p>Há registos que foram partilhados e que são espantosos. Aconteceu mesmo que houve alguns professores que começaram a gostar de os fazer.. foi o deitar tudo para o papel... foi o “despejar” no registo o que às vezes de outra forma não surgia, foi o perceberem que depois até gostavam de ler aquilo que escreveram, foi o ver que lhes possibilitava irem reflectindo sobre o que iam fazendo...foi o partilhar com algumas colegas, foi o rirem, foi o tornar algumas colegas cúmplices do que iam sentindo acho que valeu a pena.</p>	<p>sua maneira.</p> <p>Os intercâmbios estão numa fase de treino...ainda não é bem uma partilha das coisas, do que aprendem.</p> <p>A organização ainda é muito do professor.</p> <p>De qualquer maneira eles ficam felicíssimos, adoram fazer de professor.</p> <p>Em alguns grupos é já uma comunicação efectiva e informal, noutros é apenas uma apresentação.</p> <p>Mostram aos outros, trocam saberes, ensinam, discutem pontos de vista. O aprender assim torna-se divertido.</p> <p>...a possibilidade de fazerem outro tipo de trabalho, usar outros materiais, trabalhar noutros sítios.</p> <p>Os registos (v. a totalidade do registo)</p>
--	--

CATEGORIA – Projecto de Escola

Entrevistas	Prof.	Indicadores (ideias principais)
<p>O projecto permitiu favorecer diferentes formas de aceder e construir conhecimento...mobilizou interesses e energias na construção das aprendizagens...repensaram-se novas práticas e novas relações...sabes?...Vi pessoas a mudarem as suas atitudes, os seus comportamentos, as suas convicções e representações, os seus hábitos e as suas rotinas...Houve mudanças nas relações entre professores e alunos e ...o que achei importante foi o alargamento dos espaços de aprendizagem, a originalidade de meios e materiais...Acho mesmo que os professores se apropriaram do projecto, o transformaram, embora no princípio dissessem que tinham “medo de não serem capazes”...eu acho que o projecto permitiu um trabalho de equipa e que os sub-projectos foram, afinal, atravessando várias turmas.</p> <p>Sabes? Há uma coisa que eu te vou dizer...é que quanto à formação, foi ótimo ela ser na acção, pois contribuiu para reduzir as dificuldades de implementação do projecto...contribuiu para saber o que fazer para resolver alguns “impasses”, ter melhor a noção do que faltava fazer...ou qual era a melhor forma de fazer...e até para não perdermos aquilo que fizemos...às vezes não temos a certeza, não sabemos se o que fizemos é bom...se não o partilharmos com os outros, não achas? O papel da coordenadora não foi de formação pura e dura, foi antes o de por-nos a conversar sobre as nossas experiências...dúvidas...impasses, coisas em que a gente emperra...não sabe como é ...precisa de opinião. A formação na escola e nos seus problemas acaba por ser motor de muitas coisas...nas reuniões o saber o que os outros estão a fazer...há algo que nos puxa para fazer diferente, para experimentar...há alguém que sugere...olha eu acho que o facto de isto ser partilhado em grupo, foi importante para as pessoas...aprendem a fazer coisas de outra maneira, ficam com um leque de oportunidades muito diferente do que se estivessem a trabalhar sózinhos. As reuniões mesmo as instituídas ou até essas são fundamentais. Todos precisamos de ser um bocadinho pressionadas, não é que não façamos, estás a perceber?...mas é que estas reuniões ajudam a organizar o trabalho, a sistematizá-lo, porque vamos falar dele...ajudam a fazer o percurso todo dos pequenos projectos...depois surgem as perguntas...o que estás a fazer com a tua turma?...Como é que fizeste?...Como é que surgiu isso na tua sala, os miúdos gostaram? Etc., etc.</p> <p>Quem ouve vai perguntando, vai-se interessando, vai entrando no</p>	<p><b>H</b></p>	<p>O projecto permitiu favorecer diferentes formas de aceder e construir conhecimentos.</p> <p>Mobilizou interesses e energias na construção das aprendizagens.</p> <p>Repensaram-se novas práticas e novas relações.</p> <p>As pessoas mudaram atitudes, comportamentos, convicções, representações, hábitos e...rotinas.</p> <p>O projecto permitiu um trabalho de equipa.</p> <p>Foi ótima a formação ser na acção</p> <p>A formação na escola e nos seus problemas acaba por ser motor de muitas coisas.</p> <p>O papel da coordenadora não foi de formação pura e dura, foi antes o de por-nos a conversar sobre as nossas experiências.</p>

trabalho dos outros...vai-lhes "dando" o seu, vai trocando ideias, etc.

Nos alunos? Quem mais beneficia são eles. Eu acho que despertou muito interesse neles...é que os alunos gostam de divulgar o trabalho que fazem, gostam que os outros vejam, que perguntem coisas a que eles vaidosos respondem...

Houve também diversificação dos campos de aprendizagem, dos espaço...sabes? Acho que aprendem em vários sítios, não aprendem só com os manuais e em vários espaços, têm mais opções para além do manual com o qual eventualmente estariam sempre a trabalhar. Era também na sala de aula, grande parte claro, mas havia as visitas de estudo, os inquéritos, as entrevistas à população do bairro, a algumas instituições, à biblioteca, etc. etc.

Depois o contacto com as outras pessoas que têm outros saberes...eles vão-se apercebendo disso quando ouvem as avós contar histórias do seu bairro, como surgiu, eles apercebem-se que podem aprender de outras maneiras.

Eu acho que eles se admiram muito quando os professores também não sabem e vão pesquisar com eles...isso dá-lhes uma relação de proximidade, estão ambos a aprender...há cumplicidade. Os alunos que estão nos apoios educativos também beneficiam muito com este tipo de trabalho porque se integram muito mais facilmente na turma. Este tipo de situações ajudam a que os miúdos ganhem mais competências, tenham mais confiança em si, nas suas capacidades, adquiram outro tipo de competências.

Para a Escola? Olha, houve prestígio exterior, alguns professores até foram convidados a participar em formações para contarem como foi e o que faziam e como faziam... Foi muito bom para a Escola, foi mesmo! A avaliação que fazemos é que a Escola tem estado a evoluir imenso...num caminho que vai exigir mais das pessoas...eu acho que tem que haver um acompanhamento, porque eu continuo a dizer que é tudo muito bonito, mas as pessoas têm que se sentirem acompanhadas, amparadas...como na vida afinal. Na Escola estas coisas acontecem se as pessoas se sentirem motivadas para fazer, se tiverem pessoas que as ajudem a pensar, a repensar, a fazer e a refazer...precisam de apoio, são turmas grandes...o trabalho de pares é importante...

O intercâmbio? Ficam nervosos, não sabem como vai ser, perguntam até como vão de pegar no papel...mas depois vão adquirindo mais à vontade...como nós quando damos aula, não é? Já tomam a liberdade de convidarem alunos de outras salas para com eles partilharem os seus projectos.. Acho que já se organizam muito

Quem mais beneficiou foram os alunos .

Os alunos gostam de divulgar o trabalho que fazem, gostam que os outros vejam, que perguntem coisas a que eles vaidosos respondem.

Houve diversificação dos campos de aprendizagem, dos espaços...

Aprenderam em vários sítios e não só com os manuais.

Houve contacto com outras pessoas, com outros saberes.

Aperceberam-se de que podiam aprender de outras maneiras.

Quando os professores também não sabem e vão pesquisar com eles...isso dá-lhes uma relação de proximidade, de cumplicidade, pois estão ambos a aprender.

bem e os professores fizeram uma coisa muito importante, deram-lhes espaço. Os professores, por vezes, acreditam muito pouco naquilo que os alunos são capazes de fazer...eu sei que concordo comigo.

Os alunos que estão nos apoios educativos também beneficiam muito com este tipo de trabalho porque se integram mais facilmente.

Os professores, por vezes, acreditam muito pouco naquilo que os alunos são capazes de fazer.

**CATEGORIA – Projecto Educativo**

Entrevistas	Prof.	Indicadores (ideias principais)
<p>(...) realmente eu só tenho experiência quanto a projectos educativos (...) na minha escola não houve muito outro tipo de projectos (...) veio agora o P.E. e como é obrigatório, por causa do 115, houve que fazê-lo...mas sabe que eu achei, no início o 115 uma boa ideia, mas depois de ter que o aplicar no dia-a-dia... acho que ele surge demasiado espartilhado e coarcta a liberdade das escolas, não é um documento para a autonomia...Sabes...os projectos enquanto documentos, não resolvem situação nenhuma...empatam...O P.E. vai estruturara as coisas de tal maneira, que se antigamente os Conselhos Escolares (C.E.) não funcionavam muitas vezes ou na maior parte das vezes e até eram reuniões penosas... engraçado é que e por falar em C.E....curiosamente, as colegas, vieram dizer que precisavam de se reunirem, à maneira antiga, todas ao “molho” antes de reunirem por anos, agora o Conselho de Docentes (C.D.)...queriam reunir meia hora antes para saberem o que se fazia nos anos todos e assim terem uma ideia de como funcionava a escola toda e só depois reunirem então em C.D....isto mostra que, contra o que às vezes me parece estão a levar a sério a área de projecto do P.E....desviei-me, não foi?</p> <p>Do meu ponto de vista a construção de um projecto, são momentos de reflexão e até de formação...é divertidissimo começar alguém a lembrar-se como começar...o que se quer...o que se vai fazer...tentando claro cumprir regras, normas...pensar num projecto em conjunto é difícil, mas é giro...procurar apoios, colaboração, implicar as pessoas..é mesmo um momento de formação...pensar em projectos...mas o que se passa, aquilo que eu ouço, o que sinto e o que eu vivo, é que depois há dois caminhos possíveis: ou as pessoas são obrigadas a desenvolvê-lo e não estão para aí porque não dão créditos...porque têm que dar o programa e têm o 4º ano ...e até têm provas aferidas...</p> <p>É preciso estar a recordar...a aproveitar as reuniões para relembrar o que há a fazer ...é preciso andar atrás das pessoas e é aborrecido...</p> <p>Dizes bem, não é uma acção quotidiana, é qualquer coisa que se vai fazendo de vez em quando...que não é sentida como tal...ninguém sabe para que é que aquilo serve, pois na sua salinha continuam a fazer o que sempre fizeram...até ensinam bem...não estão implicados. Há aqui algum erro de forma qualquer...há qualquer coisa que falha...deve ter a ver com quem lidera, se calhar...porque a mensagem</p>	<p><b>E</b></p>	<p>Obrigatoriedade do P.E</p> <p>115 visto como uma boa ideia antes de o analisar em pormenor</p> <p>o 115 faz surgir uma ideia de autonomia muito espartilhada</p> <p>o P.E. não resolve nenhuma situação...</p> <p>a saudade das reuniões de C.E.</p> <p>não gostam de reunir em pequeno grupo</p> <p>a reunião por grupos (conselhos de docentes) impede que se apercebam do que os outros anos estão a fazer...</p> <p>a construção do P.E. como espaço de reflexão e de formação.</p> <p>Preocupação com as regras a cumprir.</p> <p>Chamada de atenção para a necessidade de encontrar apoios, de haver colaboração e implicação.</p> <p>Não se envolver no P.E., porque tem o programa para dar.</p> <p>Importância de uma liderança (haver alguém que dirija, que recorde..)</p>

não chega...mas há um aspecto que me parece que apesar de tudo surte algum efeito...que é a área do projecto...aí as pessoas ainda trabalham os temas, os sub temas, discutem, envolvem-se...salvo honrosas excepções, os P.E. não têm servido para coisa nenhuma...

O P.E. não tem que ser prescritivo, não tem que ser uma receita...eu que liderei a construção daquilo, com certeza também não estou assim tão implicada como isso...não acredito muito naquilo para que contribuí...no entanto aquilo de quererem reunir outra vez à "velha maneira"...foi uma grata surpresa e se calhar vou ter que introduzir alguma alteração no Regulamento Interno (R.I.) ...é que querem fazer o ponto da situação e por C.D. não dá...

O P. E. não mudou nada na escola, os prof. continuam na sua sala a fazer como faziam.

O efeito da área de projecto que une os professores

O P.E. não tem que ser uma receita, nem pode ser prescritivo.

CATEGORIA – Projecto de Escola

Entrevistas	Prof.	Indicadores (ideias principais)
<p>Como Presidente do Conselho Executivo, o meu papel no projecto, em primeiro lugar, é dinamizar bastante as pessoas ...e acho que tenho procurado fazer isso. Interessá-los e depois fazer a ligação de todos, uns com os outros, e depois e ao mesmo tempo, fazer a minha análise de como as coisas estão a correr, estar atenta, dinamizar, estar ao serviço dos professores, ver o que era preciso, nunca faltar nada para poderem fazer os seus trabalhos e explorar as situações que surgiam...acho que estive numa dinâmica de colaboração. Aliás estive sempre todo o Conselho Executivo.</p> <p>Acho que o projecto tem corrido bem, as pessoas trabalham nele, mas só acho um senão... e é no produto final, que bem sei que não é o mais importante, eu gostava mais de ter visto um projecto único e com seguimento...quer dizer ...haver um tema único e cada sala desenvolver e aprofundar esse tema ou partes desse tema, percebes?</p> <p>Acho que se partiu um bocado... Cada sala fez o seu projecto, embora tenha, realmente, havido colegas que tiveram um projecto comum.</p> <p>Os alunos desenvolveram imensos projectos como aliás viste na exposição de final de ano.</p> <p>Acho que houve imensas modificações na escola. Trabalhou-se mais colectivamente do que cada professor na sua sala e mesmo os professores que não entraram no outro projecto de ambiente, se dinamizaram e também fizeram coisas.</p> <p>O novo modelo de gestão contribuiu um pouco também para toda a dinâmica da escola e todos se empenharam bastante.</p> <p>Assisti a alguns intercâmbios, os alunos foram mostrando com entusiasmo o que aprenderam. Foi muito giro...foi muito interessante, os alunos foram-se desinibindo...claro que os que vão mostrar, dar a sua aula, sentem-se importantes, embora ainda um pouco envergonhados, mas...depois perdem a vergonha, entusiasmam-se, querem repetir, querem mais...os que ouvem, ficam satisfeitos por aprenderem com os colegas, por haver essa ligação. A nível de aprendizagem são fundamentais...o aluno está até mais atento a ouvir o colega, admira-se e, às vezes parece que aprende mais do que com o professor. Fixam mais as coisas...é muito bonito.</p> <p>Os registos é que é mais complicado...as pessoas empenham-se no desenrolar dos projectos, empenham-se, no entanto, muito menos a registar o que fazem. Noto isso...eu própria reconheço que tenho muita dificuldade em escrever sobre o que vou fazendo...eu própria</p>	<p><b>J</b></p>	<p>Como presidente do C. E., o meu papel no projecto, em primeiro lugar é dinamizar as pessoas</p> <p>Fazer a ligação de todos e fazer a minha análise de como as coisas estão a correr</p> <p>Estar atenta, dinamizar, estar ao serviço dos professores</p> <p>Eu gostava mais de ter visto um projecto único... quer dizer um tema único.</p> <p>Acho que houve imensas modificações na escola, trabalhou-se mais colectivamente do que cada professor na sua sala</p> <p>O novo modelo de gestão contribuiu um pouco mais para toda a dinâmica e todos se empenharam bastante</p> <p>Os alunos foram mostrando com entusiasmo o que aprenderam.</p> <p>Claro que os que vão mostrar, dar a sua aula, sentem-se importantes, embora envergonhados.</p> <p>Os que ouvem ficam satisfeitos por aprenderem com os colegas</p> <p>O aluno está até mais atento a ouvir o colega...parece que aprende mais do que com o professor</p> <p>Os registos é que é mais complicado, empenham-se no desenrolar dos</p>

**CATEGORIA – Projecto de Escola**

Entrevistas	Prof.	Indicadores (ideias principais)
<p>(...)o projecto foi muito importante quer para a mudança das práticas pedagógicas quer numa postura interior de estar na escola(...) o CRIA-SE tornou a escola um pouco mais a nossa casa, tornou-nos um pouco mais uma família. Ao estreitar as relações ao nível afectivo ajudou imenso à actualização de trabalhos que, certamente, se não existissem esse laços, não acontecia, tanto mais numa escola grande como a nossa....o que se vive hoje na escola é fruto do trabalho que se fez no CRIA-SE... ele ensinou-nos muitas coisas...a partilha, o registo, o saber ouvir, o dar a voz às crianças e até aos professores. Mudou o tipo de relação, o estarmos na escola, o estar na sala. Digamos que se deixou de ser unicamente professor da sala, mas também da escola. Ao nível do pequeno grupo, as dificuldades eram partilhadas, as experiências novas eram partilhadas e os insucessos também...portanto passou-se a ser professor daquelas turmas e não só de uma.</p> <p>Eu acho que somos filhos do CRIA-SE, mas uns filhos emancipados. Até uma certa altura ele realmente defendíamo-nos muito...recorria-se muito ao CRIA-SE para justificar determinadas atitudes, para nos sentirmos apoiadas em determinadas situações ou posições que tomávamos. Hoje a nossa postura é quase tão natural que já nos esquecemos um bocadinho que foi o CRIA-SE que nos fez chegar onde estamos hoje.</p> <p>Para a escola ele foi fundamental, enriqueceu-a muitíssimo...conseguiu passar uma imagem, até para o exterior, de uma escola que produz trabalhos interessantes, de boa qualidade e fundamentalmente prepara os alunos para a vida...o aluno que sai daqui vai com uma formação global capaz de dar resposta ao que hoje a sociedade quer....que é um aluno com capacidade de responder às solicitações , claro relativamente ao seu grupo etário.</p> <p>Eu acho que por muitas teorias existentes, por muitas leituras que se façam, por muito “quase obrigar” a colega do lado a fingir que trabalha em projecto...tem é que haver uma modificação interior, tem que haver uma vontade do professor.</p> <p>Penso que não há nenhuma reforma curricular que consiga ter êxito se o professor não estiver aberto à mudança...e parece que um dos grandes problemas de hoje é que os professores não estão abertos à mudança, têm medo da mudança...mudar é muito complicado, obriga</p>	<p><b>G</b></p>	<p>Importância do projecto na mudança das práticas</p> <p>O CRIA-SE tornou a escola um pouco mais a nossa casa, tornou-nos um pouco mais uma família</p> <p>Estreitou as relações ao nível afectivo.</p> <p>Ensinou-nos a partilha, o registo, o saber ouvir, o dar a voz às crianças e aos professores.</p> <p>Deixou-se de ser unicamente o professor da sala, passou-se a ser o professor daquelas turmas.</p> <p>Somos filhos do CRIA-SE, mas uns filhos emancipados.</p> <p>Tem que haver uma modificação interior...</p>

<p>a um trabalho diferente, obriga a quebrar rotinas, a experimentar coisas que lhes dão mais trabalho, assusta-os!</p> <p>Há que reflectir e os professores não estão habituados a reflectir.</p> <p>E digo-te mais...sabes qual é a faixa etária onde isso mais se nota? É nas pessoas da minha idade, porque...as que já estão perto da reforma aderem a tudo até para mostrarem que ainda estão capazes de serem bons professores...têm vontade, entregam-se, gostam. As pessoas novas, com algumas excepções, vêm cheias de ideias, gostam de pôr em prática o que aprenderam nos livros. As da minha idade não estão para isso...são as que têm mais dificuldade em aceitar o que é novo.</p> <p>Umas, talvez porque sempre foram assim...há pessoas que <i>a priori</i> se acomodam e ...não querem mudar nem um bocadinho...outras talvez porque a vida é muito difícil, os problemas da sua vida não lhes dão disponibilidade nem lhes deixa espaço para investirem em leituras ou para participarem em formação, não é?</p> <p>Mas... se pensar bem no CRIA-SE também nunca falamos de formação...ela nunca surgiu como uma imposição ...ela afinal foi acontecendo...nós fomos formando umas com as outras... no interior da equipa ...com os registos que íamos fazendo e sobre os quais reflectíamos...nas conversas informais que iam acontecendo, nas trocas de ideias que iam surgindo e...afinal, agora, apercebo-me do quanto fui aprendendo. Eu já nem me lembro como trabalhava dantes!</p> <p>Claro que o intercâmbio não foi espontâneo, houve que “massacrar algumas colegas, houve que o recordar a outras...eu penso que as pessoas têm dificuldade em se expor, têm medo que os colegas achem que o trabalho dos seus alunos não está lá muito bem...ei às vezes chego à conclusão que o pior inimigo do professor é ...o professor, é o colega do lado que, por vezes é cruel na crítica...não critica pela positiva ....e as pessoas retraem-se... quando é feito na sala ninguém vê, está só o próprio, os alunos geralmente gostam do que fazem e daquilo em que se empenharam...é diferente.....mostrar aos outros torna-se complicado...vai entrar um estranho, não é? Há sempre uma dose muito grande de insegurança, principalmente quando alguém é novo.</p> <p>Os alunos gostam imenso de fazerem de professor, de transmitirem o que fizeram e o que aprenderam, até porque eles acham que os trabalhos que produzem são trabalhos muito sérios pois são resultado da sua investigação na qual se implicaram e...o que fizeram está concertado certo...</p>	<p>Professor aberto à mudança</p> <p>A segurança das rotinas, o medo de mudar, de experimentar coisas novas.</p> <p>Nunca falamos de formação, ela surgiu, nós fomos formando umas com as outras (formação centrada na escola).</p> <p>Eu já nem me lembro como trabalhava dantes.</p> <p>As pessoas têm dificuldade em expôr-se, têm medo da crítica dos colegas.</p> <p>Os alunos gostam de fazerem de professores, gostam de fazer intercâmbio.</p> <p>Registos? É difícil, as relações são delicadas, há timidez, é difícil partilhar.</p>
--	--

Registos? Por vezes é um pouco difícil...as relações são delicadas, há alguma timidez, expormo-nos ao outro é difícil...partilhá-lo é complicado...tem que haver alguma intimidade ...alguma cumplicidade...poucas se atrevem a ler os seus registos...mesmo que sejam sobre os seus alunos.

Tem que haver liderança, tem que haver força para influenciar...tem que haver um grupo que lidere...que contagie!

Os alunos sabem bem o que é trabalho de projecto, à sua maneira, eles explicam-te como é pois faz parte do seu dia-a-dia...

Se trabalhamos no projecto porque ele é obrigatório, não trabalhamos, não o interiorizamos, não conseguimos transmitir nada aos nossos alunos...

CATEGORIA –Escola

Entrevistas	Prof.	Indicadores (ideias principais)
<p>Nesta escola, quando cá cheguei, cada prof. tinha um projecto... Depois apareceu o CRIA-SE...era um projecto diferente que nos uniu, nos pôs a trabalhar em equipa, deu uma dimensão diferente ao trabalho de turma. Era aglutinador em termos de escola...mas o CRIA-SE foi embora e durante um tempo ...tudo parou.</p> <p>A escola tem tantas potencialidades, tem uma história ... e as pessoas perdem-se muitas vezes porque encaram o projecto como mais uma coisa que têm de fazer, uma coisa que não é assim tão importante e isso arrasa com a construção do projecto que eu ou nós temos na cabeça.</p> <p>Não se conseguiu mudar o “momento do projecto”, mas algo tem vindo a mudar. Sabes? Sem dares conta a certa altura estás a colaborar com os outros. Sem se dar por ela há grupos de professores que se juntam, fora do tempo para isso, discutem como é que isto ou aquilo se vai organizar, como é que se vai fazer, como é que acham que seria melhor, como é que fizeste, como registaste, com é que os alunos fizeram, etc, etc.</p>	<p>S</p>	<p>O CRIA-SE era aglutinador em termos de escola</p> <p>As pessoas encaram o projecto como mais uma coisa que têm de fazer.</p> <p>...uma coisa que não é assim tão importante ...e isso arrasa com a construção do projecto.</p> <p>O engraçado é que alguma coisa fica, de repente algumas coisas acontecem...</p> <p>Não se conseguiu mudar o “momento do projecto”, mas algo tem vindo a mudar</p>
<p>Acho que houve imensas modificações na escola, trabalhou-se mais colectivamente do que cada professor na sua sala</p> <p>A escola tem que continuar neste caminho, porque é uma inovação de certo modo em relação às outras escolas, que tem dado os seus frutos e não há dúvida que as crianças se sentem felizes e satisfeitos, andam mais contentes na escola. Não noto insatisfação, nem nos alunos, nem nos pais. Inquéritos que se fizeram aos pais e aos alunos comprovam esses factos...o nível de satisfação é óptimo. Para nós é agradável, é gratificante.</p> <p>Estou satisfeita por estar nesta escola, é um trabalho diferente, interessante</p>	<p>M</p>	<p>Acho que houve imensas modificações na escola, trabalhou-se mais colectivamente do que cada professor na sua sala</p> <p>A escola tem de continuar por este caminho porque é uma inovação pelo menos em relação às outras escolas</p>
<p>Não sei se fosse para outra escola continuaria a trabalhar assim...é mais difícil e dependia da escola, da turma . Se calhar se tivesse uma turma com dificuldades, hesitava....penso que não conseguia trabalhar em projecto.</p>	<p>B</p>	<p>Não sei se fosse para outra escola continuaria a trabalhar assim</p> <p>É mais difícil e dependia da escola, da turma</p>
<p>Para a Escola? Olha, houve prestígio exterior, alguns professores até</p>	<p>H</p>	<p>Para a escola houve</p>

foram convidados a participar em formações para contarem como foi e o que faziam e como faziam... Foi muito bom para a Escola, foi mesmo! A avaliação que fazemos é que a Escola tem estado a evoluir imenso...num caminho que vai exigir mais das pessoas...eu acho que tem que haver um acompanhamento, porque eu continuo a dizer que é tudo muito bonito, mas as pessoas têm que se sentirem acompanhadas, amparadas...como na vida afinal. Na Escola estas coisas acontecem se as pessoas se sentirem motivadas para fazer, se tiverem pessoas que as ajudem a pensar, a repensar, a fazer e a refazer...precisam de apoio, são turmas grandes...o trabalho de pares é importante...

Eu estive em escolas de 2 e 3 lugares, escolas pequeninas, mais pobres ao nível de instalações e material, com colegas mais velhas que se habituaram ao ramerrão, à rotina, fazer sempre o mesmo, os mesmos *placards*, já com muitos anos. Eu até ia com algumas ideias que eu sei que tenho, mas...foram desaparecendo...Vocês aqui na escola, quando cá estagiei, deram-me uma ideia diferente de ver a escola, acho que nesse aspecto fui privilegiada, abriram-me outras perspectivas. Só que quando cheguei àquelas escolas que só estavam habituadas àquilo, ao mesmo...as minhas ideias eram deitadas abaixo. Até eu comecei a ficar com menos ideias, a recear enveredar por caminhos diferentes, o que fazia era na sala, mas mesmo aí com alguma "vergonha" receando a censura, a crítica, de quem era pressuposto saber mais do que eu.

O vir para aqui foi um alívio e não trabalho menos...antes pelo contrário, até dou tempo extra, até venho para cá de tarde quando trabalho de manhã, entusiasmei-me. Eu acho que nesta escola aprendi, mais do que ensinei, porque trabalhei de forma totalmente diferente do que trabalhei noutras escolas. Foi bom!

Quando se concorre diz-se sempre que nesta escola se trabalha muito...mas é um trabalhar com prazer.

Acho também que foi gratificante que reconhecessem o nosso trabalho, que nos apoiassem.

Aqueles velhos do Restelo, às vezes, marcam muito mais os outros do que aqueles que têm vontade de inovar. Acabam sempre por prejudicar, coarctam atitudes inovadoras, ideias, fazem-nos crer que estamos a ir pelo caminho errado ou que estamos a proceder incorrectamente, magoam e acabamos por nos sentir, sem querer, culpadas, não sabendo bem de quê.

prestígio exterior, alguns professores até foram convidados a participar em formações para contar como faziam

A avaliação que fazemos é que a escola tem estado a evoluir imenso

Na escola estas coisas acontecem se as pessoas se sentirem motivadas para fazer, se tiverem pessoas que as ajudem a pensar, a fazer e a refazer

J

Eu até ia com algumas ideias, que eu sei que tenho, mas...foram desaparecendo...Vocês aqui, na escola, quando cá estagiei, deram-me uma ideia diferente de ver a escola, acho que nesse aspecto fui privilegiada, abriram-me outras perspectivas.

Só que quando cheguei àquelas escolas que só estavam habituadas àquilo, ao mesmo...todos os anos...as minhas ideias eram deitadas abaixo.

Comecei a recear enveredar por caminhos diferentes, o que fazia era na sala, sem fazer muitas ondas...mas mesmo aí com alguma "vergonha" receando a censura, a crítica de quem era pressuposto saber mais do que eu.

O vir para aqui foi um alívio e não trabalho menos...antes pelo contrário, até dou tempo extra...entusiasmei-me.

Eu acho que nesta escola aprendi mais do que ensinei...

Acho também que foi

<p>Muitas vezes dou comigo, ainda, a perguntar o que é mais correcto, mas já não sei fazer de outra maneira, elas pegaram-me o “bichinho” e acho que ele vai ficar sempre.</p> <p>O CRIA-SE tornou a escola um pouco mais a nossa casa, tornou-nos um pouco mais uma família</p> <p>Para a escola ele foi fundamental, enriqueceu-a muitíssimo...conseguiu passar uma imagem até para o exterior, de uma escola que produz trabalhos interessantes, de boa qualidade e fundamentalmente prepara os alunos para a vida. O aluno que vai daqui vai com uma formação global capaz de dar resposta ao que hoje a sociedade quer</p>	<p>gratificante que reconhecemos o nosso trabalho e nos apoiassem</p> <p>Aqueles “velhos do Restelo”, às vezes marcam mais os outros do que aqueles que inovam. Acabamos por nos sentirmos culpadas sem saber porquê.</p> <p><b>G</b></p> <p>Pegaram-me o “bichinho” e acho que vai ficar.</p> <p>O CRIA-SE tornou a escola um pouco mais a nossa casa, tornou-nos um pouco mais uma família</p> <p>Para a escola ele foi fundamental, enriqueceu-a muitíssimo</p> <p>O aluno que vai daqui vai com uma formação global capaz de dar resposta ao que hoje a sociedade quer</p>
---	--

## CATEGORIA – Alunos

Entrevistas	Prof.	Indicadores (ideias principais)
<p>Estou satisfeita por estar nesta escola, é um trabalho diferente, interessante. Os alunos saem daqui enriquecidos com maiores conhecimentos, mais autónomos, mais valorizados, interagem com os outros, tornam-se mais responsáveis, mais tolerantes, habituam-se a aceitar o ponto de vista do outro e isso é bom.</p> <p>Não há dúvida de que as crianças se sentem mais felizes e satisfeitas, andam mais contentes na escol</p>	M	Os alunos saem daqui enriquecidos, com mais conhecimentos e com mais competências, mais autónomos, mais tolerantes...habitua-se a aceitar o ponto de vista do outro e isso é bom.
<p>Os alunos?</p> <p>Olha quando os professores conseguem dar-lhes a liberdade de escolherem os temas que querem trabalhar ou até dentro de um tema dado lhes deixam a possibilidade de se organizarem, de estruturarem o trabalho à sua maneira, é ótimo, mas não acontece sempre assim, nós ainda gostamos muito de dirigir, mandar, organizar, dizer como deve ser...</p> <p>É bom que os alunos se saibam organizar. Saibam estruturarem-se e estruturar o trabalho à sua maneira</p>	S	<p>Quando os professores lhe conseguem dar a liberdade de escolherem os temas, lhes deixam a possibilidade de se organizarem, de estruturarem o trabalho à sua maneira.</p> <p>Nós ainda gostamos muito de dirigir, organizar, dizer como deve ser</p>
<p>Os alunos gostam, eles gostam porque fazem os trabalhos em grupo, o grupo tem outra dinâmica, fazem ao ritmo deles, uns acabam e começam logo a fazer outra coisa...escolhem o tipo de trabalho, calculam o tempo que têm, discutem as tarefas para cada um, etc...não se atrapalham uns aos outros...eu é que ainda não me sinto à vontade!</p>	B	<p>Os alunos gostam, o grupo tem outra dinâmica.</p> <p>Não se atrapalham uns aos outros...eu é que ainda não me sinto à vontade</p>
<p>Nos alunos? Quem mais beneficia são eles. Eu acho que despertou muito interesse neles...é que os alunos gostam de divulgar o trabalho que fazem, gostam que os outros vejam, que perguntem coisas a que eles vaidosos respondem...</p> <p>Depois o contacto com as outras pessoas que têm outros saberes...eles vão-se apercebendo disso quando ouvem as avós contar histórias do seu bairro, como surgiu, eles apercebem-se que podem aprender de outras maneiras.</p> <p>Eu acho que eles se admiram muito quando os professores</p>	H	<p>Aperceberam-se de que podiam aprender de outras maneiras.</p> <p>Quando os professores também não sabem e vão pesquisar com eles...isso dá-lhes uma relação de proximidade, de cumplicidade, pois estão ambos a aprender.</p> <p>Os alunos que estão nos apoios educativos também</p>

<p>também não sabem e vão pesquisar com eles...isso dá-lhes uma relação de proximidade, estão ambos a aprender...há cumplicidade.</p> <p>Os alunos que estão nos apoios educativos também beneficiam muito com este tipo de trabalho porque se integram muito mais facilmente na turma. Este tipo de situações ajudam a que os miúdos ganhem mais competências, tenham mais confiança em si, nas suas capacidades, adquiriram outro tipo de competências</p> <p>Os alunos? esses são felizes, gostam da escola. Mesmo aqui nesta escola podemos fazer comparações acerca de professores que estavam habituados ao tipo de trabalho tradicional, embora se fossem inserindo em algumas actividades de projecto, mas que não estão tão implicados. Eu via que esses alunos, entravam em confronto com a sua professora, dizendo-lhes que elas não tinham ideias, que não faziam coisas diferentes. Eles apercebiam-se da diferença e se calhar gostariam de estar no lugar dos seus colegas que aprendiam como eles, mas que o faziam de outra maneira.</p> <p>Eles sabiam organizar-se, sabiam o que queriam, escolhiam os temas, eram mais responsáveis, sentiam-se mais autónomos e mais à vontade.</p> <p>Os alunos gostam imenso de fazerem de professor, de transmitirem o que fizerem, até porque eles acham que os trabalhos que produzem são trabalhos muito sérios pois são o resultado da sua investigação na qual se implicaram ...e o que fizeram está concerteza certo...</p>	<p><b>J</b></p> <p><b>G</b></p>	<p>beneficiam muito com este tipo de trabalho porque se integram mais facilmente.</p> <p>Os professores, por vezes, acreditam muito pouco naquilo que os alunos são capazes de fazer.</p> <p>O alunos? Esses são felizes, gostam da escola.</p> <p>Eles sabem organizar-se, sabem o que querem, escolhem os temas, são mais responsáveis, sentem-se mais autónomos e mais à vontade.</p> <p>Os outros que ainda não estavam bem no projecto apercebiam-se da diferença.</p> <p>Os alunos gostam imenso de fazerem de professor</p> <p>Eles acham que o seu trabalho são trabalhos muito sérios, pois são o resultado da sua investigação</p>
---	---------------------------------	--

## CATEGORIA – Intercâmbios

Entrevistas	Prof.	Indicadores (ideias principais)
<p>Os intercâmbios ainda estão numa fase de treino em que eles mostram aos outros o que treinaram para mostrar. Ainda não é bem uma partilha das coisas, do que aprendem, ainda não é o que imaginávamos que fosse! A organização ainda é muito do professor.</p> <p>Os alunos em algumas salas ainda não discutem muito entre si essa organização. Ainda faltam alguns passos...ainda é uma apresentação meia formal. Acho que é mais uma mostra do que uma troca.</p> <p>De qualquer maneira eles ficam felicíssimos com isso, trabalham, aplicam-se, adoram fazer de professor.</p> <p>Resumindo penso que em alguns grupos já há uma comunicação efectiva e informal, noutros é mesmo e apenas uma apresentação.</p> <p>Nas salas acontece mais facilmente, aí a troca de saberes funciona. Aquele grupo estuda isto, o outro aquilo, mostram aos outros, trocam, ensinam, discutem pontos de vista. O aprender assim torna-se divertido.</p> <p>Outra coisa gira é que lhes dá a possibilidade de fazerem outro tipo de trabalho, usar outros materiais, trabalhar noutros sítios</p> <p>Mostram aos outros, trocam saberes, ensinam, discutem pontos de vista. O aprender assim torna-se divertido.</p> <p>Os intercâmbios estão numa fase de treino...ainda não é bem uma partilha das coisas, do que aprendem.</p> <p>Mostram aos outros, trocam saberes, ensinam, discutem pontos de vista. O aprender assim torna-se divertido e para além disso existe a possibilidade de fazerem outro tipo de trabalho, usar outros materiais, trabalhar noutros sítios.</p> <p>Fizeram apenas, até agora, um intercâmbio com outros alunos. Não foi com a turma toda, pois era sobre os descobrimentos e houve um grupo de voluntários. Fizemos os ensaios até para o resto da turma saber como é que eles iam apresentar. Houve que atribuir funções e eles organizaram esse aspecto. O Renato lê bem,. o António explica bem essa parte, o João mostra os cartazes, etc.,etc.</p> <p>Correu bem, os outros alunos e a professora gostaram, mas eles acharam que os outros alunos eram barulhentos.</p>	<p><b>S</b></p> <p><b>B</b></p>	<p>Mobiliza-se a biblioteca, recorre-se aos computadores...têm possibilidade de irem mostrar os seus trabalhos a outras salas, de fazerem intercâmbios</p> <p>É bom que os alunos se saibam organizar. Saibam estruturarem-se e estruturar o trabalho à sua maneira.</p> <p>Os intercâmbios estão numa fase de treino...ainda não é bem uma partilha das coisas, do que aprendem.</p> <p>A organização ainda é muito do professor.</p> <p>De qualquer maneira eles ficam felicíssimos, adoram fazer de professor.</p> <p>Em alguns grupos é já uma comunicação efectiva e informal, noutros é apenas uma apresentação.</p> <p>Mostram aos outros, trocam saberes, ensinam, discutem pontos de vista. O aprender assim torna-se divertido.</p> <p>Há a possibilidade de fazerem outro tipo de trabalho, usar outros materiais, trabalhar noutros sítios.</p> <p>Nos intercâmbios as funções de cada uma são atribuídas pela turma.</p> <p>Registaram o que sentiram, como funcionaram, o que</p>

<p>Fizeram registos sobre o que aconteceu e esses registos foram discutidos na turma. Uma das coisas que disseram é que, de repente ficaram tímidos e deu-lhes vontade de vir a correr para a sala...Mas gostaram e estão dispostos a fazer outros.</p> <p>O intercâmbio? Ficam nervosos, não sabem como vai ser, perguntam até como hão-de pegar no papel...mas depois vão adquirindo mais à vontade...como nós quando damos aula, não é? Já tomam a liberdade de convidarem alunos de outras salas para com eles partilharem os seus projectos.. Acho que já se organizam muito bem e os professores fizeram uma coisa muito importante, deram-lhes espaço. Os professores, por vezes, acreditam muito pouco naquilo que os alunos são capazes de fazer...eu sei que concordas comigo.</p>	<p style="text-align: center;"><b>H</b></p>	<p>correu bem e o que correu mal, o que há para emendar...</p> <p>Os alunos gostam de divulgar o trabalho que fazem, gostam que os outros vejam, que perguntem coisas a que eles vaidosos respondem.</p> <p>Houve diversificação dos campos de aprendizagem, dos espaços...</p> <p>Houve contacto com outras pessoas, com outros saberes.</p>
<p>Assisti a alguns intercâmbios, os alunos foram mostrando com entusiasmo o que aprenderam. Foi muito giro...foi muito interessante, os alunos foram-se desinibindo...claro que os que vão mostrar, dar a sua aula, sentem-se importantes, embora ainda um pouco envergonhados, mas...depois perdem a vergonha, entusiasmam-se, querem repetir, querem mais...os que ouvem, ficam satisfeitos por aprenderem com os colegas, por haver essa ligação. A nível de aprendizagem são fundamentais...o aluno está até mais atento a ouvir o colega, admira-se e, às vezes parece que aprende mais do que com o professor. Fixam mais as coisas...é muito bonito.</p>	<p style="text-align: center;"><b>J</b></p>	<p>Os alunos foram mostrando com entusiasmo o que aprenderam.</p> <p>Claro que os que vão mostrar, dar a sua aula, sentem-se importantes, embora envergonhados.</p> <p>Os que ouvem ficam satisfeitos por aprenderem com os colegas</p> <p>O aluno está até mais atento a ouvir o colega...parece que aprende mais do que com o professor</p>
<p>Claro que o intercâmbio nem sempre foi espontâneo, houve que “massacrar” algumas colegas, houve que o recordar a outras</p> <p>Os alunos ao organizarem esse intercâmbio gostavam de fazer de professores e empenhavam-se nessa organização, pois iam ser ouvidos pelos colegas e receavam as suas censuras e os outros são muito críticos!</p>	<p style="text-align: center;"><b>G</b></p>	<p>Claro que o intercâmbio nem sempre foi espontâneo, houve que “massacrar” algumas colegas, houve que o recordar a outras</p>

## CATEGORIA –Registos

Entrevistas	Prof.	Indicadores (ideias principais)
<p>Registos?</p> <p>Eu só registo quando me apetece..</p> <p>Há registos que foram partilhados e que são espantosos. Aconteceu mesmo que houve alguns professores que começaram a gostar de os fazer.. foi o deitar tudo para o papel... foi o “despejar” no registo o que ás vezes de outra forma não surgia, foi o perceberem que depois até gostavam de ler aquilo que escreveram, foi o ver que lhes possibilitava irem reflectindo sobre o que iam fazendo...foi o partilhar com algumas colegas, foi o rirem, foi o tornar algumas colegas cúmplices do que iam sentindo acho que valeu a pena.</p> <p>O Diário de Bordo foi a minha primeira vez...custou como qualquer primeira vez... mas se formos treinando...consegue-se e ...vale a pena.</p> <p>Os registos é que é mais complicado...as pessoas empenham-se no desenrolar dos projectos, empenham-se, no entanto, muito menos a registar o que fazem. Noto isso...eu própria reconheço que tenho muita dificuldade em escrever sobre o que vou fazendo...eu própria arranjei um caderno, para aqui, para no Conselho Executivo irmos escrevendo o que vamos fazendo. Fomos tomando nota de muitos acontecimentos, no início, mas depois fomos deixando...fizemos meia dúzia de registos... Acho que são importantes para recordar o que fizemos, o que se passou, ...mas não se faz logo...depois esquece-se. Não há dúvida que a memória depois não ajuda e já não se consegue ir buscar o que aconteceu e...perde-se e há episódios, reflexões que valia a pena recordar. Há que insistir mais.</p> <p>Registos? Eles fazem e eu faço em casa sobre eles, mas não faço com eles. Vou observando, registando coisas mínimas e depois em casa completo-os. Aqui eles registam na sala e no caderno o que vão</p>	<p><b>S</b></p> <p><b>J</b></p> <p><b>M</b></p> <p><b>B</b></p>	<p>Eu só registo quando me apetece</p> <p>Há registos que foram partilhados e que são espantosos</p> <p>Aconteceu mesmo que houve alguns professores que começaram a gostar de os fazer...</p> <p>Foi o deitar tudo para o papel...foi o “despejar” no registo o que de outra maneira não surgia</p> <p>Foi o tornar algumas colegas cúmplices do que iam sentindo</p> <p>O D. de B. foi a minha 1ª vez, mas se formos treinando...consegue-se e...vale a pena</p> <p>Os registos é que é mais complicado, empenham-se no desenrolar dos projectos, mas menos a registar o que fazem</p> <p>Eu própria arranjei um caderno para no C.E. irmos escrevendo o que vamos fazendo, mas vamos deixando...</p> <p>Não há dúvida que a memória depois não ajuda e já não se consegue ir buscar o que aconteceu e...há episódios, reflexões que valia a pena recordar.</p> <p>Registos? Eles fazem e eu faço em casa sobre eles, mas não faço com eles. Vou observando,</p>

<p>fazendo, a forma como funcionaram no trabalho de grupo, o que esteve mal ou o que esteve bem...Quando vieram do intercâmbio registaram o que sentiram, como tinha sido, o que aprenderam, o que têm de mudar...</p> <p>Os registos são óptimos meios de reflexão...reflectimos para escrever, reflectimos quando lemos para nós e reflectimos quando os partilhamos com os outros</p> <p>Não direi como tu que sofro de “registomania”, mas já sinto alguma necessidade de fazê-los, ajudam-me a reflectir sobre a prática e a reformular algumas coisas</p> <p>Os primeiros custam, não sabemos bem como é que temos de registar..nós não gostamos muito de escrever...depois então se sabemos que outros os vão ler, ficamos algo inibidas. Depois passa, não achas, depois até gostamos de os ler para os outras e de assim, contar as nossas histórias...</p> <p>Registos? Por vezes é um pouco difícil...as relações são delicadas, há alguma timidez, expormo-nos aos outros é difícil...partilhar é complicado...tem que haver alguma intimidade...alguma cumplicidade...algumas colegas não se atrevem a ler os seus registos, mesmo que sejam sobre os seus alunos.</p>	<p>H</p> <p>registando coisas mínimas e depois em casa completo-os. Aqui eles registam na sala e no caderno o que vão fazendo, a forma como funcionaram no trabalho de grupo, o que esteve mal ou o que esteve bem...Quando vieram do intercâmbio registaram o que sentiram, como tinha sido, o que aprenderam, o que têm de mudar...</p> <p>Os registos são óptimos meios de reflexão</p> <p>Já sinto alguma necessidade de fazê-los, ajudam-me a reflectir sobre a prática e a reformular algumas coisas</p> <p>Os primeiros custam... Depois gostamos de os ler para os outros e...contar as nossas histórias...</p> <p>G</p> <p>Registos? Por vezes é um pouco difícil...as relações são delicadas, há alguma timidez, expormo-nos aos outros é difícil...partilhar é complicado...</p>
---	---

## CATEGORIA – Formação

Entrevistas	Prof.	Indicadores (ideias principais)
<p>Os professores novos que não conheciam o projecto, integraram-se bem e claro a formação ajudou imenso, animou-os, deu-lhes ânimo, gostariam de continuar.</p>	M	<p>A formação ajudou imenso, animou-os, deu-lhes ânimo, gostariam de continuar</p>
<p>A tua formação foi extremamente importante para o que foi acontecendo. Já no ano passado tinha sido assim, mas não foi tão visível, porque tu estavas cá, eras cá professora, percebes?</p> <p>A pessoa que está por trás do projecto é bom que seja de fora e até que funcione interna e externamente. O ter alguém de fora, que apoia, que tira algumas dúvidas, é óptimo. Foi bom ver as pessoas com saudades de ti. Se a Rosália cá estivesse...É bom sentir a falta de alguém que estava ali a segurar a estrutura.</p> <p>Até as que não estavam na formação queriam saber o que se passava e o que lá acontecia era comentado e discutido.</p>	S	<p>A formação foi extremamente importante para o que foi acontecendo.</p> <p>A pessoa que está por trás do projecto é bom que seja de fora e até, se possível que funcione interna e externamente.</p>
<p>Fiquei assim um bocado atrapalhada quando cheguei aqui, porque no meu currículo de <u>formação</u> nunca ninguém me tinha falado de projecto e... nestes 3 aninhos de experiência nunca ouvi falar de projectos nas escolas por onde passei...foi assim uma coisa, completamente, vamos ver o que isto é...E depois aqui toda a gente trabalha em projecto há montanhas de anos pelo que eu percebi...!</p>	B	<p>Nunca tinha trabalhado em projecto nas outras escolas.</p> <p>Foi difícil, fiquei um bocado atrapalhada.</p> <p>Aqui toda a gente trabalha em projecto...</p>
<p>Sabes? Há uma coisa que eu te vou dizer...é que quanto à formação, foi óptimo ela ser na acção, pois contribuiu para reduzir as dificuldades de implementação do projecto...contribuiu para saber o que fazer para resolver alguns “impasses”, ter melhor a noção do que faltava fazer...ou qual era a melhor forma de fazer...e até para não perdermos aquilo que fizemos...às vezes não temos a certeza, não sabemos se o que fizemos é bom...se não o partilharmos com os outros, não achas? O papel da coordenadora não foi de formação pura e dura, foi antes o de por-nos a conversar sobre as nossas experiências...dúvidas...impasses, coisas em que a gente emperra...não sabe como é ...precisa de opinião. A formação na escola e nos seus problemas acaba por ser motor de muitas coisas...nas reuniões o saber o que os outros estão a fazer...há algo que nos puxa para fazer diferente, para experimentar...há alguém que sugere...olha eu acho que o facto de isto ser partilhado em grupo, foi</p>	H	<p>Foi óptima a formação ser na acção</p> <p>A formação na escola e nos seus problemas acaba por ser motor de muitas coisas.</p> <p>O papel da coordenadora não foi de formação pura e dura, foi antes o de por-nos a conversar sobre as nossas experiências.</p> <p>A formação na escola e nos seus problemas acaba por ser motor de muitas coisas..</p> <p>olha eu acho que o facto de isto ser partilhado em</p>

importante para as pessoas...aprendem a fazer coisas de outra maneira, ficam com um leque de oportunidades muito diferente do que se estivessem a trabalhar sózinhos. As reuniões mesmo as instituídas ou até essas são fundamentais. Todos precisamos de ser um bocadinho pressionadas, não é que não façamos, estás a perceber?...mas é que estas reuniões ajudam a organizar o trabalho, a sistematizá-lo, porque vamos falar dele...ajudam a fazer o percurso todo dos pequenos projectos...depois surgem as perguntas...o que estás a fazer com a tua turma?...Como é que fizeste?...Como é que surgiu isso na tua sala, os miúdos gostaram? Etc., etc.

Quem ouve vai perguntando, vai-se interessando, vai entrando no trabalho dos outros...vai-lhes "dando" o seu, vai trocando ideias, etc.

. Tínhamos ouvido falar de projecto, mas não sabíamos como fazer...Nem sequer sabíamos a diferença entre projecto e currículo, aprendi consigo.

Com o apoio dos colegas, com a formação ,aliás sem ela não ia a lado nenhum. A formação foi um apoio, podíamos colocar dúvidas, confrontá-las e descobrir soluções.

Fui fazendo, fui "lá chegando"... teriam sido necessárias concerteza mais duas ou três formações como esta para "chegar" ao projecto, mas acho que ao longo do tempo fomos trabalhando.

Do meu ponto de vista a construção de um projecto, são momentos de reflexão e até de formação...é divertidissimo começar alguém a lembrar-se como começar...o que se quer...o que se vai fazer...tentando claro cumprir regras, normas...pensar num projecto em conjunto é difícil, mas é giro...procurar apoios, colaboração, implicar as pessoas..é mesmo um momento de formação...pensar em projectos...

Mas...se pensar bem no CRIA-SE nunca falamos de formação...ela nunca surgiu como uma imposição...ela, afinal, foi acontecendo, nós fomo-nos formando umas com as outras no interior da equipa, com os registos que íamos fazendo e sobre os quais reflectíamos...nas conversas informais que iam acontecendo, nas trocas de ideias que iam surgindo...

grupo, foi importante para as pessoas...aprendem a fazer coisas de outra maneira, ficam com um leque de oportunidades muito diferente do que se estivessem a trabalhar sózinhos

As reuniões mesmo as instituídas ou até essas são fundamentais.

Quem ouve vai perguntando, vai-se interessando, vai entrando no trabalho dos outros...vai-lhes "dando" o seu, vai trocando ideias, etc.

J

Com o apoio dos colegas, com a formação, aliás sem ela não ia a lado nenhum.

A formação foi um apoio, podámos colocar dúvidas, confrontá-las e descobrir soluções.

Teriam sido necessárias concerteza mais duas ou três formações como esta para "chegar" ao projecto

E

A construção de um projecto são momentos de reflexão e até de formação

Pensar num projecto é procurar apoios, colaboração, implicar as pessoas

G

Mas...se pensar bem no CRIA-SE nunca falamos de formação...ela nunca surgiu como uma imposição...ela, afinal, foi acontecendo..

## CATEGORIA – Equipa

Entrevistas	Prof.	Indicadores (ideias principais)
<p>Sem dares conta a certa altura estás a colaborar com os outros. Sem se dar por ela há grupos de professores que se juntam, fora do tempo para isso, discutem como é que isto ou aquilo se vai organizar, como é que se vai fazer, como é que acham que seria melhor, como é que fizeste, como registaste, com é que os alunos fizeram, etc, etc.</p> <p>Acontece porque parte de uma necessidade sentida, não surge por imposição, surge por desejo. Até há professores que vêm fora do horário para falar com os outros...</p> <p>Começamos a notar que as decisões não eram tomadas sem haver debate, discussão e isto a certa altura resulta num óptimo ambiente de trabalho.</p>	<p><b>S</b></p>	<p>Há grupos de professores que se juntam, fora do tempo para isso, discutem como é que isto ou aquilo se vai organizar, como é que se vai fazer, como é que acham que seria melhor, como é que fizeste, como registaste...</p> <p>Começamos a notar que as decisões nunca eram tomadas sem haver debate, discussão...</p> <p>Se o projecto não existisse, não acontecia a cumplicidade que se foi gerando.</p>
<p>Trabalhou-se mais colectivamente do que cada professor na sua sala</p>	<p><b>M</b></p>	<p>Trabalhou-se mais colectivamente do que cada professor na sua sala</p>
<p>Há trabalho de equipa, mas não com todo o colectivo de trabalho. Todos reunimo-nos nas reuniões de projecto, mas depois reunimo-nos por grupos que podem ser até de duas pessoas. Eu, por exemplo, só trabalho mais com a Luísa porque estamos a desenvolver o projecto de forma idêntica. Então tentámos organizar-nos, trocar ideias, partilhar as dúvidas que nos surgem (a Luísa já está mais habituada a estas coisas pois estagiou nesta escola), combinámos montes de coisas, registamos, lemos os registos e chegamos já à conclusão que estando a desenvolver o projecto de forma idêntica, depois os nossos alunos desenvolvem-no de maneira muito diferente e é giro as duas turmas perceberem isso.</p>	<p><b>B</b></p>	<p>Todos reunimo-nos nas reuniões de projecto, mas depois reunimo-nos por grupos que podem ser até de duas pessoas.</p> <p>Então tentámos organizar-nos, trocar ideias, partilhar as dúvidas que nos surgem (a Luísa já está mais habituada a estas coisas pois estagiou nesta escola), combinámos montes de coisas,</p>
<p>Eu acho que o projecto permitiu um trabalho de equipa e que os sub-projectos foram, afinal, atravessando várias turmas.</p>	<p><b>H</b></p>	<p>O projecto permitiu um trabalho de equipa e que os sub-projectos foram, afinal, atravessando várias turmas.</p>

## CATEGORIA – Coordenação

Entrevistas	Prof.	Indicadores (ideias principais)
<p>Como Presidente do Conselho Executivo, o meu papel no projecto, em primeiro lugar, é dinamizar bastante as pessoas ...e acho que tenho procurado fazer isso. Interessá-los e depois fazer a ligação de todos, uns com os outros, e depois e ao mesmo tempo, fazer a minha análise de como as coisas estão a correr, estar atenta, dinamizar, estar ao serviço dos professores, ver o que era preciso, nunca faltar nada para poderem fazer os seus trabalhos e explorar as situações que surgiam...acho que estive numa dinâmica de colaboração</p>	<p><b>M</b></p>	<p>Como Presidente do Conselho Executivo, o meu papel no projecto, em primeiro lugar, é dinamizar bastante as pessoas</p> <p>Fazer a minha análise de como as coisas estão a correr, estar atenta, dinamizar, estar ao serviço dos professores</p>
<p>O papel da coordenadora não foi de formação pura e dura, foi antes o de por-nos a conversar sobre as nossas experiências...dúvidas...impasses, coisas em que a gente emperra...não sabe como é ...precisa de opinião.</p>	<p><b>H</b></p>	<p>O papel da coordenadora não foi de formação pura e dura, foi antes o de por-nos a conversar sobre as nossas experiências...dúvidas, impasses</p>
<p>A coordenadora foi importantíssima. Foi o motor de todo este trabalho. Sem ela não teríamos conseguido fazer o que fizemos, deu-nos apoio, colaborou connosco, ouviu as nossas dúvidas e os nossos medos...organizou, conseguiu que houvesse partilha e partilhou connosco.</p>	<p><b>J</b></p>	<p>A coordenadora foi importantíssima. Foi o motor de todo este trabalho.</p> <p>Consegui que houvesse partilha e partilhou connosco.</p>
<p>A coordenadora tem muito mérito no trabalho que foi feito, dedicou-se muito e merece aplauso. Foi o motor de todo o trabalho que vai acontecendo na Escola</p>	<p><b>B</b></p>	<p>A coordenadora foi o motor de todo o trabalho que vai acontecendo na Escola</p>