

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE DO PORTO**

**UM ESBOÇO DE UMA (OUTRA) ESCOLA
NUMA TELA PROSPECTIVA**

(Os sentidos e olhares sobre a Área de Projecto pelos pintores do esboço)

VOLUME 1

Fernando Paulo Mateus Elias

2003

FERNANDO PAULO MATEUS ELIAS

**UM ESBOÇO DE UMA (OUTRA) ESCOLA
NUMA TELA PROSPECTIVA**

(Os sentidos e olhares sobre a Área de Projecto pelos pintores do esboço)

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação -
Especialização em Educação e Diversidade Cultural

ORIENTADOR: PROFESSOR DOUTOR RICARDO VIEIRA

RESUMO

A Área de Projecto decretada no âmbito da reorganização curricular como uma área curricular não disciplinar visa o desenvolvimento de projectos aglutinadores de saberes, numa perspectiva inter e multidisciplinar. Implica um trabalho conjunto de alunos, professores, pais/encarregados de educação e outros elementos da comunidade onde a escola se insere. É, por isso, um dos campos privilegiados de actuação alargada e diversificada dos actores escolares.

Assim, o presente estudo pretende analisar a participação dos actores escolares no processo de tomada de decisões na construção (concepção e execução) do programa da Área de Projecto, bem como relacionar o funcionamento desta área curricular com o clima da escola.

Como inovação deliberadamente imposta e cujo objectivo é fazer instalar, aceitar e utilizar uma mudança, a sua implementação é susceptível de gerar conflitos derivados de estruturas bloqueadoras, de diferentes interesses em jogo, das diferentes relações de poder existentes e de interpretações e estratégias diversificadas.

Nesta óptica, o estudo adopta o modelo político, na sua dimensão micropolítica, como modelo teórico de análise da escola, por se entender ser a opção adequada para apreender a dinâmica existente no interior da organização escolar, designadamente no que se refere às atitudes e comportamento dos actores. A perspectiva analítica escolhida deriva ainda do contexto onde se desenvolve a acção e das características organizacionais dos estabelecimentos de ensino, concebidos como organizações onde os objectivos são problemáticos (vagos e mal definidos), as tecnologias são pouco claras e a participação fluida.

Em termos globais, os dados recolhidos revelaram a existência de atitudes de adesão à Área de Projecto, alguns constrangimentos na sua execução e formas de participação na tomada de decisões consentâneas com os objectivos e finalidades teoricamente traçados para o seu desenvolvimento.

A Área de Projecto procurou gerir a heterogeneidade, considerando a diversidade como um recurso e uma fonte de enriquecimento e não como uma fonte de problemas.

Foi identificada uma relação positiva entre esta nova área curricular e o clima de escola.

RESUME

L'Aire de Projet décrétée par rapport à la réorganisation curriculaire, comme une aire non disciplinaire qui vise le développement de projets agglutinants des connaissances, dans une perspective inter et multidisciplinaire. Elle implique un travail conjoint d'élèves, professeurs, parents/chargés de l'éducation et d'autres éléments de la communauté où l'école s'insère. C'est, par conséquent, l'un des champs privilégiés du travail élargi et diversifié des acteurs scolaires.

Ainsi, la présente étude vise analyser la participation des acteurs scolaires au procès de prise de décisions relatives à la construction (conception et exécution) du programme de l'Aire de Projet, et établir un rapport entre le fonctionnement de cette aire curriculum et l'ambiance de l'école.

Comme une innovation délibérément imposée, dont l'objectif est faire installer, accepter et utiliser un changement, son implantation est susceptible d'originer des conflits qui proviennent de structures inhibitives de différentes relations de pouvoir et d'interprétations et de stratégies diversifiées.

Dans cette perspective, l'étude adopte le modèle politique, en particulier sa dimension micro politique, comme modèle théorique d'analyse de l'école que l'on considère être l'option appropriée pour saisir la dynamique existante à l'intérieur de l'organisation scolaire, spécialement en ce qui concerne les attitudes et les comportements des acteurs. La perspective analytique choisie dépend aussi du contexte où se développe l'action et des caractéristiques organisationnelles des établissements d'enseignement, conçus comme des organisations où les objectifs sont problématiques (vagues et pas bien définis), les technologies ne sont pas très claires et la participation est fluide.

D'une manière globale, les données acquises l'adhésion à l'Aire de Projet, quelques contraintes au moment de son exécution et des formes de participation dans la prise de décisions en accord avec les objectifs et finalités théoriquement prévues dans son développement.

L'Aire de Projet a essayé de gérer l'hétérogénéité, en considérant la diversité comme un recours et une source d'enrichissement et pas comme une source de problèmes.

On a identifié une relation positive entre cette nouvelle aire curriculaire et l'ambiance de l'école.

ABSTRACT

The Project Area decreed in relation to the curriculum reorganization has as its objective the development of projects which brings together an array of knowledge within an inter and multi-disciplinary perspective. It is a project made by pupils, teachers, parents/guardians and other members of school geographical area. It is therefore a privileged programme involving a vast and varied group of people.

This dissertation deals with the analysis of all those involved in the making and carrying out of decisions in this Project Area and also to see how well it functions within the climate of a school.

By introducing this change, the aim is to see how an innovation is inserted and accepted, since its implementation could create conflicts within the established teaching methods which may not be easy to overcome, different interests may also be at stake, as well as the different kinds of authority that exist including the diversified interpretation and strategies.

With this view, the study adopts a political model in its micropolitical dimension, like the theoretical model of analysis of a school, being understood that this is the most suitable choice to apprehend the existing dynamics in the schools inner organization, namely in what refers to the attitudes and behaviour of those involved. The chosen analytic perspective derives from the context where the action is taking place and from the organizational characteristics or the teaching establishments created as organizations where its goals are problematic (vague and poorly defined), where the technologies are not very clear, and the participation is fluid.

In general, the data collected, revealed no resistance to the Project Area. There have also been some constraints in putting it into practice, since the way decisions were made accepted in general, the initial plan having been set aside.

The Project Area tried to manage the heterogeneity, considering the diversity as a resource and a source of knowledge and never as a source of problems.

There has been a positive feedback within the school's climate.

TÁBUA DE ABREVIATURAS

AP	Área de Projecto
CE	Conselho Executivo
C.E.S.E.	Curso de Estudos Superiores Especializados
CP	Conselho Pedagógico
CT	Conselho de Turma
DEB	Departamento de Educação Básica
DL	Decreto-Lei
DT	Director de Turma
DREC	Direcção Regional de Educação do Centro
E.A.	Educação de Adultos
GEP	Gabinete de Estudos e Planeamento (Ministério da Educação)
LBSE	Lei de Bases do Sistema Educativo
ME	Ministério da Educação
NAC's	Novas Áreas Curriculares Não Disciplinares
PCE	Projecto Curricular de Escola
PCT	Projecto Curricular de Turma
PEE	Projecto Educativo de Escola
PRODEP	Programa de Desenvolvimento Educativo para Portugal
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

ÍNDICE DE ESQUEMAS

Esquema nº 1	Quadro conceptualizador das práticas	44
Esquema nº 2	Um clima diferente	46
Esquema nº 3	Três perguntas	46
Esquema nº 4	O nosso “roteiro de investigação”	48
Esquema nº 5	Processo	365
Esquema nº 6	Fases da metodologia de projecto utilizada nas aulas de Área de Projecto	367
Esquema nº 7	A Área de Projecto que “aconteceu” na nossa escola	412

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro nº 1	Algumas características dos modelos de organização do sistema escolar ...	62
Quadro nº 2	Dimensões da escola como organização	64
Quadro nº 3	Imagens, metáforas e conceitos de escola como organização	67
Quadro nº 4	Concepções actuais da escola como organização	69
Quadro nº 5	Variáveis que contribuem especialmente para a eficácia das escolas ...	72
Quadro nº 6	Participação praticada na escola	97
Quadro nº 7	Níveis de participação dos actores escolares na operacionalização da Área de Projecto	110
Quadro nº 8	Perspectivas actuais de cultura organizacional	131
Quadro nº 9	Classificação tipológica de cultura das organizações escolares	135
Quadro nº 10	Matriz da liderança micropolítica	139
Quadro nº 11	Características dos quatro quadrantes da matriz da liderança micropolítica ...	139
Quadro nº 12	Caracterização de tipos de liderança	141
Quadro nº 13	Tipologia do clima organizacional segundo Likert	143

Quadro nº 14	Caracterização das categorias do clima organizacional do modelo teórico de Likert (1974)	144
Quadro nº 15	Pólos do contexto educativo no sistema comunitário de formação	159
Quadro nº 16	Quadro/Síntese do Conceito de Inovação	169
Quadro nº 17	Quadro Interactivo da Inovação	170
Quadro nº 18	Modelo de dupla referência para estudo da Área de Projecto	191
Quadro nº 19	Os 3 fluxos concorrentes de actividades utilizados na análise qualitativa ...	230
Quadro nº 20	Modelo interactivo de análise de dados de Huberman e Miles (1991) ..	231
Quadro nº 21	Entrevistas aos professores com cargos de coordenação pedagógica ...	235
Quadro nº 22	Entrevistas aos restantes professores	236
Quadro nº 23	Entrevistas aos alunos	236
Quadro nº 24	Entrevistas aos pais / encarregados de educação	236
Quadro nº 25	Perfil social dos alunos entrevistados	254
Quadro nº 26	Gosto pelas metodologias escolares	257
Quadro nº 27	Perfil profissional dos professores entrevistados	258
Quadro nº 28	Número de alunos subsidiados por ciclo de escolaridade nos anos lectivos de 2001/2002 e 2002/2003	263
Quadro nº 29	Frequência de alunos por anos de escolaridade e percentagens de sucesso escolar no ano lectivo 2000/2001	273
Quadro nº 30	Frequência de alunos por anos de escolaridade e percentagens de sucesso escolar no ano lectivo 2001/2002	274
Quadro nº 31	Maiores taxas de reprovação por disciplina por ciclo de escolaridade nos anos lectivos de 2000/2001 e 2001/2002	274
Quadro nº 32	Metacategorias e categorias definidas	280
Quadro nº 33	Guião metodológico da Área de Projecto	306
Quadro nº 34	Formação dos professores centrada no contexto da escola	358
Quadro nº 35	Técnicas utilizadas na Área de Projecto	368
Quadro nº 36	“Roteiro de Observação” – Aulas e Actividades da Área de Projecto ...	369
Quadro nº 37	Concretização da Área de Projecto	376
Quadro nº 38	Quadro-síntese das actividades/experiências desenvolvidas na Área de Projecto	377

ÍNDICE

	<u>Página</u>
TÁBUA DE ABREVIATURAS	6
ÍNDICE DE ESQUEMAS	7
ÍNDICE DE QUADROS	7
O PRINCÍPIO	17
NOTA DE APRESENTAÇÃO	18
INTRODUÇÃO	26
1. Percursos de um Trabalho	27
2. O Contexto Metodológico	28
3. Organização do Trabalho - As Partes De Um Todo	30
4. O Objecto de Estudo: A Área de Projecto	36
5. O Problema: Das intenções teóricas às práticas possíveis	41
6. O Roteiro Síntese da Investigação	43
7. Uma Ficção, entre o Imaginário e a Utopia	49

PRIMEIRA PARTE

A ESCOLA À LUZ DA PINTURA ESBOÇADA PELOS PINTORES TEÓRICOS	56
CAPÍTULO I - A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO	56
Introdução	57
1. As instituições educativas no contexto socio-cultural	58
1.1 Como produto histórico	58
1.2 Como construção social	61
2. A Escola como organização específica	63
3. Algumas concepções de escola como organização	66
4. Alguns enfoques para compreender as organizações escolares	68
4.1 Uma abordagem geral	68
4.1.1 Enfoque científico-racional	70
4.1.2 Enfoque interpretativo-simbólico	73
4.1.3 Enfoque crítico-político	76
4.2 Construindo um modelo compreensivo da realidade organizativa escolar	78
5. A escola e o seu papel na sociedade de mudança	81
5.1 Para uma nova concepção de escola	81
5.2 A escola como unidade básica de mudança e espaço de inovação	86
CAPÍTULO II - O ESTUDO DA TOMADA DE DECISÃO NA ESCOLA - ORGANIZAÇÃO DUM QUADRO TEÓRICO-CONCEPTUAL	91
1. Perspectiva do quadro teórico-conceptual	92
1.1 A micropolítica da escola – um contributo para o estudo da tomada de decisão	92
1.2 A escola como um sistema debilmente articulado	94
2. A participação no processo de tomada de decisões na escola numa perspectiva de resolução de problemas	96

2.1 Participação e democracia	96
2.2 Democracia na escola	98
2.3 Tomada de decisões e resolução de problemas	100
2.4 Uma perspectiva ética para uma gestão educativa	103
CAPÍTULO III - A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA: BREVE REFLEXÃO SOBRE A SUA CONCEPTUALIZAÇÃO NUM CONTEXTO INOVADOR	108
1. A operacionalização da Área de Projecto	109
2. Perspectivação teórica da organização escolar no contexto da Área de Projecto	110
3. A escola e as condições de natureza organizacional para uma escola de projectos	111
A - Autonomia e Descentralização	115
B - Visão estratégica	119
B.1 Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma	121
B.2 O Projecto Educativo de Escola	124
B.3 O Projecto Curricular de Escola	125
B.4 O Projecto Curricular de Turma	127
B.5 O Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma como instrumentos de mudança	128
C - Cultura organizacional	130
C.1. As diferentes tipologias de cultura organizacional	134
C.2. Liderança	136
C.3. Clima de escola	142
D - Criação de condições para que os outros actuem	146
E - Desenvolvimento profissional dos professores	148
E.1 O professor enquanto agente de inovação e mudança	148
E.2 A nível da formação dos professores	154
F - As relações com a comunidade envolvente: a escola em parceria	157

CAPÍTULO IV – A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO E A ÁREA DE PROJECTO – QUE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA INOVAÇÃO. A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E O ENTENDIMENTO.	165
1. A reorganização curricular, a Área de Projecto e a inovação	166
1.1 O contexto	166
1.2 A inovação como contexto para a mudança educativa	167
1.3 Na procura de um conceito de inovação	168
1.4 Inovação – Que características e dimensões?	172
1.5 Princípios dos processos de mudança que a inovação pretende promover e perspectivas teóricas sobre inovação	175
CAPÍTULO V - A ÁREA DE PROJECTO COMO DISPOSITIVO DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA – UMA BREVE REFLEXÃO COMO PONTO DE PARTIDA PARA O CONFRONTO DO REAL COM O IDEAL	178
1. Diversidade cultural – A diferenciação pedagógica e os dispositivos de diferenciação pedagógica	179
1.1 O conceito de dispositivo pedagógico	182
2. A Área de Projecto - Breves tópicos de entendimento das propriedades que a podem caracterizar como uma resposta à diversidade	185
3. Os pilares que parecem suportar a textura da Área de Projecto como um dispositivo de diferenciação pedagógica	190
A – A nível do protagonismo dos alunos	192
B – A nível do protagonismo do professor	193
C – A nível do saber escolar	194
D – A nível do modelo curricular	195
4. Que condições para que a Área de Projecto possa funcionar como um dispositivo de diferenciação pedagógica?	198

SEGUNDA PARTE

UMA TELA MATIZADA DE CORES REAIS - A ÁREA DE PROJECTO NA VOZ DOS SEUS PINTORES: UM ESTUDO DE CASO	206
CAPÍTULO VI - QUESTÕES METODOLÓGICAS	206
1. A investigação qualitativa em educação	207
2. O paradigma interpretativo e os estudos etnográficos	208
3. O Estudo de Caso	210
3.1 Definição	210
3.2 Características de um estudo de caso	212
3.3 O conhecimento produzido num estudo de caso	217
a) Orientação teórica	217
b) A perspectiva interpretativa	217
c) A questão da generalização	219
3.4 Os critérios de qualidade de um estudo de caso	221
a) Que critérios ?	222
3.5 Objecções mais frequentemente apontadas	224
4. Metodologia de pesquisa - razões da sua escolha	225
5. O nosso trabalho etnográfico - Alguns dilemas vividos e a (auto)reflexividade possível	238
5.1 A nossa presença na escola	239
5.2 Mediar o contexto na etnografia	240
5.3 Como saber estar no trabalho de campo	242
a) O vivencial e a ruptura epistemológica	242
b) A “rigidez” e a “formalidade” do quadro teórico inicial	243
5.4 Outras reflexões sobre a metodologia utilizada	244
5.4.1 Contemplar a realidade	244
5.4.2 Questionar a realidade	246

CAPÍTULO VII - CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA	251
1. O local da investigação empírica	252
2. Os actores do nosso estudo – Quem são?	253
3. Caracterização da escola	260
3.1 A criação da Escola/Agrupamento	260
3.2 Caracterização da instituição-sede	262
3.3 Recursos Humanos	262
3.4 Os órgãos de gestão	264
3.4.1 O conselho executivo	264
3.4.2 A assembleia de agrupamento	266
3.4.3 O conselho pedagógico	268
3.4.4 Os directores de turma e os pares pedagógicos	269
3.4.5 A Associação de Pais e Encarregados de Educação	270
3.4.6 Instalações e espaços/equipamentos	271
3.4.7 Projectos e actividades pedagógicas	271
3.4.8 Resultados escolares	273
3.4.9 O Projecto Educativo do Agrupamento	274
3.4.10 O Projecto Curricular do Agrupamento	276
3.4.11 Os Planos Anuais de Actividades do Agrupamento	277
3.4.12 Os Projectos Curriculares de Turma	278
4. O modelo de construção da Área de Projecto e a organização da escola	279
 CAPÍTULO VIII - OS CENÁRIOS ESBOÇADOS NA “TELA”	 282
Introdução	283
1. O primeiro esboço da tela nas cores reais com que se matizou a concepção do programa da área de projecto	285
1.1 Área de Projecto enquanto “tela” desenhada e “pintada” pelo discurso oficial	285

1.2 Como foi “pintado” o modelo organizativo da Área de Projecto nesta escola	287
1.3 As “cores” utilizadas na participação dos actores escolares e nos processos de tomada de decisão	290
1.4 Quem “pinta” o quê e com que “cores” – uma questão de liderança e resolução de conflitos	295
1.5 A conjugação de “cores” e “telas” – A orientação estratégica	303
2. O segundo esboço da tela: as cores reais com que se matizou a execução do programa de Área de Projecto	312
2.1 Como os “pintores” puderam “pintar” a “tela”	315
2.2 A “pintura” das “telas” e a liderança do processo	320
2.3 Os procedimentos e constrangimentos sentidos ao “pintar” a “tela”	322
2.4 Como se procedeu para “pintar” a “tela”	322
2.5 Alguns constrangimentos sentidos para “pintar” a “tela”	333
2.6 A “tela” e o desenvolvimento da sua “pintura”	362
3. O terceiro esboço da tela: as cores reais utilizadas na matização da interpretação do processo	374
3.1 Os valores percepcionados e as atitudes representadas na “pintura” da “tela”	374
3.2 Os elementos chave para a “pintura” da “tela”	382
3.3 O clima de escola e o desenvolvimento da “tela”	385
3.4 Na “tela” como se “pintou” a relação escola/família	388
3.5 O envolvimento dos pais na “pintura” da “tela”	393
3.6 Como se fez a gestão estratégica da “tela” no âmbito da organização e gestão da escola	398
3.7 Como foi utilizada a “tela” pelas estruturas intermédias de gestão no âmbito da organização e gestão da escola	401
CONCLUSÕES: AS “CORES” REAIS NA “TELA” FINAL – O ESBOÇO POSSÍVEL	403
Os “pintores” e as suas acções na “tela”	403
A “tela” em acção	406
A relação dos “pintores” com a “tela”	407
A “tela” e a organização e gestão da escola	409

EPÍLOGO (... *Como se de uma história se tratasse* ...)

419

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

421

O PRINCÍPIO

Vivemos de “transpiração”. Pouco ou nada inventamos.
Aqui e ali, a vida constrói-se e reconstrói-se com os outros.
Muitas foram as pessoas com quem interagi e interactuei ...
Não inventei nada. (Re)escrevi.
Mas ao (re)escrever talvez algumas ideias novas ressaltem.
...
(E) ...um Outro Eu, (re)contextualizou-se, (re)construiu-se.

Fernando Elias

NOTA DE APRESENTAÇÃO

1. Falar do nosso percurso é falar de caminhos. Dos que nos foram dados pudemos escolher uns e recusar outros.

O nosso interesse pelas questões da gestão e administração escolar reporta-se aos finais dos anos 80, primeiro como vice-presidente do órgão de gestão de uma escola do 2º e 3º ciclos do ensino básico, depois, dois anos mais tarde, como professor requisitado na ex-Coordenação da Área Educativa de Leiria (agora designado Centro da Área Educativa de Leiria), e, finalmente, nestes últimos nove anos, como presidente do conselho executivo de uma escola básica integrada, sede de um Agrupamento de escolas.

Percorreram-se por aí caminhos que nos levariam a desenvolver o gosto particular por questões ligadas à área da gestão e administração escolar.

Seria difícil e extenuante descrever como foi gratificante a nossa participação (com que entusiasmo e dedicação!...) na reorganização do sector da Extensão Educativa da ex-Coordenação da Área Educativa de Leiria (agora, Centro da Área Educativa de Leiria). Primeiro, como co-responsável pelas valências do 2º ciclo do Ensino Recorrente e da Educação Extra-Escolar. Depois, como co-gestor distrital do Projecto PRODEP a nível da Área Educativa de Leiria no âmbito do Subprograma de Educação de Adultos. Finalmente, como Orientador de Extensão Educativa e como tal, total responsável por todo o sector de Extensão Educativa da Coordenação da Área Educativa de Leiria.

Contribuímos para o lançamento e operacionalização de vários projectos concelhios de E.A., ajudámos a formar dezenas de formadores para o desenvolvimento de práticas educativas em E.A.

2. O universo de experiências com significado e o desenvolvimento profissional vividos no âmbito da docência e, em particular, da gestão e administração escolar, o gosto pessoal pela procura do saber, a sedução particular pelos momentos de estudo e pela reflexão teórica, epistemológica e metodológica, o apelo sentido pelo trabalho de investigação, assumiram uma relevância operativa e funcional no nosso percurso pessoal. Deste modo, estes factores acabaram por ser determinantes, por um lado, na promoção de influências significativas no incremento de situações motivadoras conducentes à criação e à estimulação de processos de aprendizagem interactivos

diversificados e, por outro, na autodefinição do nosso percurso próprio conducente à orientação e estruturação de actividades de pesquisa e à construção/integração de conhecimentos. Fortemente enraizado nestes contextos, assim, se “sustenta” o “empurrão”, o apelo que sentimos em dois momentos temporais distintos da nossa “história de vida”: o primeiro, em 1994, em direcção ao C.E.S.E em Organização e Administração Escolar que frequentámos na Escola Superior de Educação de Leira e que viemos a concluir em 1996; o segundo, em 2001, em direcção ao Mestrado em Ciências da Educação - Especialização em Educação e Diversidade Cultural. A frequência de ambos surge, pois, como um imperativo no sentido de contribuir para uma melhor, mais forte e estreita relação entre a investigação, a formação e as práticas.

3. Evocando a nossa autobiografia, poderíamos dizer que a nossa experiência na instalação e lançamento desta escola, da qual somos presidente desde o seu primeiro dia, e ainda, a centralidade dos nossos “centros de interesse” e preocupações em torno da construção de uma escola onde se possa viver na e com a heterogeneidade, constituem os marcos fundamentais na nossa história de vida.

Dos percursos feitos, pensamos poder concluir que se a vida tem um sentido teremos encontrado o nosso, pois do que fizemos da vida e do que a vida fez de nós ressalta uma linha que tem sido um *continuum* ao longo dos anos: trabalho com os outros numa perspectiva de enriquecimento mútuo, assente no respeito e na partilha, num “pulsar” diário em torno da gestão escolar.

4. No ano lectivo de 1996/97, o Ministério da Educação, através do Departamento da Educação Básica, lança o projecto de *reflexão participada sobre os currículos do ensino básico*, com o propósito de contribuir para a construção de uma escola mais humana e inteligente, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral de todos os seus alunos e a promoção de aprendizagens realmente significativas

De todo este processo foi emergindo a necessidade de se romper com a visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de se apoiar, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular. Neste sentido, ensaiando as potencialidades de um novo desenho curricular, as escolas foram convidadas a

apresentar projectos de *gestão flexível do currículo*. A nossa escola vem a aderir a este projecto em 1999/2000.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, foram definidos, legalmente os princípios da reorganização curricular do Ensino Básico, culminando um trabalho longo e continuado, que foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, com a participação de escolas e professores e das suas associações profissionais e científicas, bem como com outros parceiros educativos.

O Decreto-Lei vem estabelecer os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo do desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos do Ensino Básico.

Decreta-se, entre outros aspectos, a intencionalidade de garantir a todos uma educação de base sólida que permita uma formação ao longo da vida, o combate à exclusão, a articulação entre os três ciclos de escolaridade do ensino básico e a sua sequencialidade, a garantia de uma maior qualidade das aprendizagens, a valorização / obrigatoriedade das aprendizagens experimentais, a criação de três novas áreas curriculares (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica), a racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos, o carácter formativo da avaliação e ainda, a autonomia das escolas no processo de desenvolvimento do currículo que passa pela elaboração dos respectivos projectos curriculares da escola e da turma adequados ao contexto e aos alunos. A noção de currículo aparece aqui ligada a três preocupações centrais, relacionadas entre si: diferenciação, adequação e flexibilização.

Garante a retórica oficial que e agora sim, estão criadas as condições para ensinar e aprender melhor. Que agora a autonomia das escolas é que é. Que o diálogo interdisciplinar, a cidadania, o projecto estão aí. E que os novos programas vão possuir uma articulação vertical e horizontal e perder a sua natureza academista e enciclopédica. Assim se diz.

De facto, no discurso oficial, este é um projecto que encerra imensas potencialidades.

5. Parece ser uma crença comum entre os políticos que se uma inovação não tem resultados aparentes e rápidos, é preciso urgentemente acrescentar uma segunda mudança e depois uma terceira, numa procura ansiosa de resultados a curto prazo.

Assim, foram proliferando no nosso sistema educativo uma multiplicidade e variedade de inovações que se introduziram nas escolas sem esperar pela avaliação dos resultados anteriores e sem uma visão clara do *por quê* e *para quê* da mudança que se pretendia conseguir, assim como sem uma explicação e contextualização suficientes do *como* e, bem mais grave do que isso, sem um envolvimento e participação dos professores, enquanto protagonistas da mudança.

Como bem sabemos, a ideia de “novidade” é uma característica do espírito da modernidade servindo como justificação às diferentes propostas sobre o desenvolvimento ilimitado. Por outro lado, a obsessão pelo “novo” acaba assim por minimizar ou ignorar o conhecimento acumulado, impelindo para a reforma contínua de forma circular e pendular, sem nunca aproveitar de maneira efectiva o conhecimento gerado pelas anteriores experiências.

O espírito reformista parece assim depreciar a rica herança pedagógica cheia de ideias e realizações sábias que é preciso saber reler com novos olhares.

Sabemos que tem sido a falta de visão estratégica conjunta uma das razões do fracasso de muitas outras propostas aparentemente consensuais e desejáveis, mas que acabariam por ficar, em grande medida, na retórica do discurso da reforma de 1986, entre as quais salientamos: a articulação sequencial entre os ciclos, a área-escola, a formação pessoal e social, a avaliação formativa, a escola como comunidade educativa com projecto, o professor construtor de currículo, etc.

Sabemos também, hoje, que as facetas inovadoras atribuídas à retórica dos discursos oficiais e à letra de lei dos diversos diplomas legais avulsos publicados sobre as reformas do nosso sistema educativo, não conquistaram os actores implicados, apesar do empenhamento de muitos.

Assim, a história, a tradição e os resultados de alguns estudos, contextualizados no campo escolar, aconselham-nos a ser prudentes, pois transmitem-nos a ideia de que só muito esporadicamente, as mensagens teóricas se reproduzem nas práticas. Aliás, os promotores das reformas e a acção que desenvolvem a diversos níveis, que pode englobar os aspectos normativos, jurídicos, administrativos ou até a própria feitura do desenho curricular, muitas das vezes, apenas possuem uma visão teórica dos factos e só recebem da prática uma contribuição indirecta.

Nenhuma reforma está em marcha por via da sua definição por decreto e qualquer normativo jurídico não cria por si a dinâmica, a diversidade e a capacidade de mudança educativa desejada e necessária.

O nosso desafio seria, pois, estar aqui, nesta escola, bem no seu interior, no contexto real das práticas da Área de Projecto, descodificar as dúvidas e obter respostas para a interrogação: da mensagem teórica às práticas efectivas, onde se fica e porquê?

O Mestrado acaba por nos apontar naturalmente o caminho para este trabalho: a nova área curricular não disciplinar Área de Projecto.

6. Hargreaves (1998: 214), convocando Huberman, fala-nos de escultores e esculturas e compara-os com os professores. Esta ideia transportou-nos então para uma outra. Surgiu-nos a ideia de uma metáfora. Assim, metaforicamente, pensámos em pintores e, em olhar para a nova área curricular não disciplinar – Área de Projecto, como se de uma tela se tratasse. Uma nova tela por e a pintar!!! Os actores escolares seriam considerados pintores, que, em grupos – alunos, professores, pais, são convidados a pintar essa tela.

Através desta (outra) pintura de escola, os autores da mesma - os alunos enquanto pintores, mas também os professores e, igualmente os pais - desenvolvem-se, crescem, transformam-se.

É neste contexto de sonho, eivado de utopia, ... neste imaginário que se pode ir descobrindo caminhando, que parece sentir-se que as paredes da escola podem ter telas (Área de Projecto) pintadas pelos pintores e que reflectem o trabalho de pintura e de polimento, feito por todos os grupos de pintores (alunos, professores, pais), cujo efeito espelho faz cintilar a imagem da construção de uma obra participada e partilhada por todos, em que cada um se revê, se espelha, em posição inversa, descobrindo-se no trabalho do outro e no desenvolvimento e na descoberta de si próprio. Assim, teremos os melhores pintores e também grandes telas (Área de Projecto) com frescos e cores insuperáveis, atingindo uma força de extraordinário realismo. E, provavelmente, um esboço de uma (outra) escola numa tela prospectiva. Ou seja, o reflexo de um espelho cintilante que cada tela (Área de Projecto) produz, através dos sentidos e dos olhares que os pintores do esboço forem sendo capazes de pintar...

Ao longo da nossa tarefa diária de gestor de uma escola, muitas são as vezes, em que nos temos interrogado sobre os caminhos por onde a escola deve ir caminhando até

descobrir o seu (novo) caminho. Dentro de nós, costuma então ecoar uma pergunta inquietante: como (re)construir uma (outra) escola a partir da (própria) escola que temos?

Também sonhamos (porque o sonho deve ser uma constante da vida escolar) e aí, sonhamos que a escola se pode (re)construir a partir de si própria. Nestes momentos, tentamos esquecer o nosso olhar etnocêntrico de gestor escolar, quem sabe, o nosso daltonismo cultural e desejamos ter, sentir, ver outros olhares... Nesses momentos, sentimos o apelo, uma força interior que nos impele, arrasta para uma convicção: a escola pode (re)construir-se, recontextualizar-se, (re)aprender a sua função e o seu papel, tornar-se no OUTRO que cada um (o EU) procura. A escola pode ser também ela um tempo, um espaço, um momento que permita que o EU (o sujeito) se pense a si próprio. A escola pode mostrar os caminhos para o aluno SER ...

Para isso, a escola deve dar VOZ aos seus actores, para que o eco das suas vozes, os faça sentir e deixar SER AUTORES.

A Área de Projecto pode ajudar a transformar a escola. Torná-la “mais colorida” através das suas telas. Pode ser a agência que agencia e divulga, expande, dá tempo e espaço para que a VOZ dos actores tenha expressão e eco. E, no e do eco dessas vozes, um outro esboço de escola se (re)desenha, se (re)constrói.

7. O “nosso” trabalho de pesquisa decorreu na escola que deu os seus primeiros passos connosco. Já lá vão 9 intensos e sedutores anos de trabalho. Aqui, nestes últimos dois anos, e em contacto com a realidade, olhada e sentida de uma forma diferente, porque se deu tempo e espaço à voz e ao olhar dos outros, fomos enriquecendo e trocando novos saberes e aprendizagens. Poderíamos ter-nos deixado seduzir pelas aparências da gestão e administração escolar, tal é a intensidade que parece percorrer as veias que irrigam o “coração” do nosso trabalho diário. Mas, se o “coração” precisa dessa irrigação diária (pelo gosto pessoal que sentimos no desempenho da função de gestor escolar), também não é menos verdade que o “oxigénio” nele contido, deve aceder a outros “órgãos vitais”. Quando o coração desponta, sente-se emoção, paixão. Mas, também é preciso respirar. Saber ver. Daí, o nosso olhar, ...um outro, mais “distanciado”, menos apaixonado sobre a gestão e administração escolar. Ser presidente de uma escola é também “respirar” e saber olhar para outras coisas! Por exemplo, para a diversidade - não nos esquecendo da especialização deste nosso mestrado. É o que

tentámos fazer – “respirar”, saber olhar para um outro lado - alunos e professores e o clima organizacional na implicação da Área de Projecto. É o saber apreciar as novas telas que por aqui se vão pintando!

8. Este trabalho, que agora apresentamos, sendo individual é também, por mais paradoxal que possa parecer, um colectivo ... de muitos.

Para a concretização dos cenários apresentados contribuíram muitos actores, sem os quais este trabalho não teria existência.

Na impossibilidade de nomear todos quantos nos ajudaram, permitimo-nos referir, aqui e agora, sempre, alguns. Assim, as primeiras palavras são para a Professor Doutor Ricardo Vieira, nosso professor neste Mestrado e orientador deste trabalho. Nele admiramos a sua capacidade de trabalho, competência profissional, verticalidade, entusiasmo, rigor e gosto pelo trabalho académico e científico, tolerância e compreensão humana. Agradecemos a amizade, a disponibilidade, a ajuda e orientação que sempre nos dispensou e, ainda, por ter acreditado em nós. A ele o nosso obrigado e toda a gratidão.

Agradecemos também aos docentes do Mestrado pelos ensinamentos, pelo ambiente de partilha e compreensão e pela confiança que sempre nos demonstraram.

Agradecemos igualmente aos alunos e professores desta nossa escola com quem convivemos, com quem e sobre quem reflectimos e a quem devemos muito, pela sua abertura e disponibilidade em colaborar connosco. Gostaríamos de referir os seus nomes e de entre eles destacar alguns em especial, mas, de acordo com as regras estabelecidas, tal não é possível, o que evidencia a generosidade da sua contribuição.

Agradecemos ainda aos colegas do Mestrado não tanto pelo ambiente de partilha e compreensão, porque esse nem sempre se viveu, mas sobretudo porque nos permitiram perceber e constatar como o sentimento de grupo, a fraternidade, a humildade e a amizade autênticas se devem construir em todos os momentos da nossa vida, ... porque sem uma mão amiga, o tempo e o espaço, a aprendizagem e (re)construção humana não têm sentido, não perduram, antes se limitam, esvaindo-se numa ingratidão tremenda.

Neste momento de análise pessoal em que não há um único referente teórico mas apenas o da lembrança-amizade, lugar especial para as nossas colegas do Conselho Executivo – Amélia, Maria José e Rosário -, pela compreensão e apoio sempre manifestado.

Muitas outras referências poderiam ser feitas, a lista seria infindável.

Não querendo esquecer ninguém aqui fica o espaço para todos os que deveríamos ainda referir:

A todos o nosso obrigado sincero e amigo. **Bem hajam!**

Depois da expressão da nossa gratidão, as dedicatórias:

- À Mizé, esposa e mãe, mulher amiga, pelo apoio, compreensão e encorajamento.
- À Ana e ao Marco, que nos deixaram ser pai e aprendiz de investigador e que têm sido de facto “a nossa fonte de orgulho”, com eles partilhamos todos os sonhos, tentando ajudá-los a construir e a realizar os seus ...
- Ao Joaquim e à Odete, nossos pais e grandes amigos, a quem dizemos: obrigado por termos nascido! ... e a quem subtraímos o apoio que mereciam.

Leiria, 15 de Julho de 2003

Fernando Elias

INTRODUÇÃO

1. PERCURSOS DE UM TRABALHO

O tema que escolhemos cruza simultaneamente duas problemáticas fundamentais: uma de natureza organizacional e outra de natureza curricular, o que muito nos motivou e incentivou.

A reflexão produzida e um já longo processo profissional no âmbito da gestão e administração escolar, à qual já fizemos referência na nota de apresentação, levou-nos a pensar que a Área de Projecto, quando praticada num contexto organizacional aberto e participativo, pode desenvolver, por vezes, perspectivas de flexibilidade curricular e de intercomunicabilidade (articulação horizontal entre as disciplinas, através de temas organizadores), facilitadoras de situações pedagógicas que partam das experiências, das evidências e representações imediatas dos alunos que se repercutem em dimensões curriculares de não conformismo e de inovação.

Os estudos que fizemos, levaram-nos a concluir, também, que se vive a implementação de uma reorganização curricular do ensino básico que parece chamar a si itinerários específicos para os alunos, onde há espaços para esboçar novas pinturas, desenhar novas arquitecturas curriculares que assumam papéis de afronta e de desafio em relação à escola. Fazem-nos admitir (acreditar, até!) que algo pode ser diferente, já que delas parecem emergir mensagens teóricas de contexto não escolar.

Apesar da história, da tradição e dos resultados de alguns estudos, contextualizados no universo escolar, aconselhamos que sejamos prudentes, pois transmitem-nos a ideia de que nem sempre as mensagens retóricas se reproduzem nas práticas, estamos convictos que uma outra visão das práticas, mais flexível e colaborativa, será possível de conseguir obter se não se recearem essas práticas e quem pratica as práticas.

O Decreto-Lei nº 6/2001, que institucionalizou a reorganização curricular, parece conter um vasto leque de inovações, no entender dos documentos oficiais. Prevê a flexibilidade curricular e uma certa autonomia para a gestão curricular, onde a articulação horizontal entre as disciplinas e esta nova área curricular não disciplinar se revelam, facilitadoras de práticas pedagógicas, próximas das evidências, vivências, experiências e representações dos alunos. Assim, os nossos olhos e ouvidos centraram-se, de forma mais sistemática, numa delas - a **Área de Projecto** - já que, segundo o nosso entendimento, é a área curricular não disciplinar mais desformalizadora, onde se

vinculam e salvaguardam as finalidades de uma educação para o desenvolvimento que permita a cada um agir de forma autónoma nos grupos sociais a que pertence e a partir da qual se pode gerir a intercomunicabilidade disciplinar. Dito por outras palavras, ela é, ou pretende ser, a força motriz, o centro motor do currículo.

Nesta direcção de análise, e em face destes pressupostos, seria legítimo tentar perceber não só como se construiu esta área curricular não disciplinar, mas também que estrangulamentos institucionais obstaculizaram o seu percurso e como tudo se implementou e operacionalizou.

Um percurso próprio, desde a construção da inovação até à sua aplicação.

Depois, interessaria saber, nas aulas, o que se passa e como vão sobrevivendo as inovações.

A fim de cumprir este duplo objectivo a investigação teve duas fases.

A primeira, privilegiou a investigação documental, com especial incidência no “arquivo” da nossa escola, para além do estudo da legislação e de uma revisão bibliográfica exaustiva, na tentativa de fazer o seu entendimento teórico.

A segunda fase contextualizou-se num estudo de caso. Pretendeu conhecer-se a sua organização institucional e o seu contexto; os actores escolares e as suas “representações”; os cenários pedagógicos que interpretaram, saber porque os interpretaram assim e como os avaliaram; por último, tirar ilações sobre os desvios verificados em relação à estrutura original curricular.

2. O CONTEXTO METODOLÓGICO

Foi nossa intenção concretizar, ao longo do trabalho, uma ligação estreita entre a Área de Projecto enquanto área curricular não disciplinar que integra o currículo normativizado e as práticas efectivas que íamos observando. Esta perspectiva só seria viável num cenário de interdependência entre a teoria (ou seja, o entendimento que conseguíssemos fazer do modelo curricular) e os dados que íamos obtendo no terreno.

Para que isto fosse possível, a investigação, como já o assinalámos, revestiu-se, num primeiro momento, de uma análise reflexiva sobre a Área de Projecto, na sua dimensão organizacional e curricular.

Para todo o resto, elegemos em termos metodológicos o estudo de caso, uma vez que consideramos que esta perspectiva completava a leitura da realidade estudada.

O estudo empírico foi realizado na nossa escola – uma Escola Básica Integrada, sede de um Agrupamento de Escolas. Para além das suas características - ser uma escola de pequena dimensão, com cerca de 500 alunos, ter uma população escolar proveniente do meio rural e do meio suburbano, ter tradição de implementar diversas actividades de enriquecimento curricular e desenvolver projectos educativos em rede, foi aqui que houve melhor receptividade e acolhimento à nossa proposta, por parte dos actores escolares e, expectativa do investigador, quanto à boa aceitação do estudo e cooperação dos actores escolares no seu desenvolvimento.

Por isso, nunca tratámos este estudo como uma amostra, mas um caso.

É o caso da nossa escola, que pode ser semelhante ou distinto em relação a outro, mas que tem, por agora, a vantagem de ser quase único, já que casos semelhantes têm tido um tratamento investigativo de reduzida ou inexistente expressão no nosso país.

Procurámos praticar uma observação participante com um forte cariz etnográfico.

A estratégia investigativa por que optámos, sobrevalorizou assim o contacto intenso com os actores no contexto social da escola, tentando interpretar as práticas que desenvolviam e os discursos que as legitimavam.

Negociámos sempre a nossa presença com todos, alunos, professores e pais, o que facilitou a criação de um ambiente de confiança recíproca. Este factor foi preponderante para que nos abrissem sempre as portas, nos mostrassem quase tudo e viéssemos a desenvolver relações afectivas com todos eles.

Mantivemos sempre o posicionamento de um investigador participante. Remetidos ao silêncio, a nossa presença em reuniões ou nas aulas a que assistimos, tentou passar despercebida. Sentados ao fundo das salas de aula, tentámos sempre interferir nos cenários o mínimo possível.

Conseguimos ter acesso a todos os documentos que solicitámos junto dos alunos e professores e assistimos às aulas ou reuniões de diversa índole que mais nos interessavam.

Apesar deste ambiente de privilégio, temos, no entanto, consciência das nossas limitações. Não lemos tudo, não vimos tudo e não ouvimos tudo.

Fizemos observações directas de aulas e reuniões do Conselho Pedagógico, das Coordenações Pedagógicas e dos Conselhos de Turma. Com o auxílio de uma grelha de observação, tentámos registar o maior número de factos e a análise documental constituiu também um instrumento fundamental de reflexão.

Apoiados por grelhas de registo, construídas por nós para o efeito, entrevistámos alunos, professores e pais, optando pela fórmula semi-estruturada e gravada. As entrevistas que fizemos, foram sempre negociados com os próprios.

Nas aulas, com o auxílio de uma grelha de observação, tentámos registar o maior número de factos e a análise documental constitui também um instrumento fundamental de reflexão.

Procurámos articular tudo e encontrar, pela reflexão e na interdependência entre a teoria e a prática, as principais razões para o nosso problema: entre o currículo oficial em vigor e o currículo aplicado e praticado haverá uma longa distância?

O trabalho de campo implicou uma observação participante exaustiva. Fizemos um grande esforço, mas num contexto de formação, e por muito entusiasmo, empenho, dedicação e talento que exista, dúvidas permanentes assolaram-nos, pelo que sentimos que fomos sempre bem pequenos para analisar o gigantesco mosaico que a todo o momento se deparou à nossa frente.

3. ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO - AS PARTES DE UM TODO

O trabalho que agora apresentamos desenvolveu-se como parte integrante do campo de recontextualização pedagógica, isto é, o pré-projecto deste trabalho que agora apresentamos e todo o restante corpo teórico que fomos construindo teve como suporte essencial todos os trabalhos que fomos apresentando nas disciplinas do nosso curso de Mestrado ao longo dos dois semestres do primeiro ano curricular. Procurámos cobrir preocupações na orientação reflexiva face às tarefas desafiantes que nos confrontam enquanto mestrando, procurando desenvolver um exercício de mapear na arte de cartografar um sentido a dar ao nosso trabalho final do curso de Mestrado. Assim, assumimos um papel de aprendiz de investigação, com o objectivo de tentar alargar no presente e no futuro, a nossa visão de escola, ensino e educação, tendo a diversidade como condição referencial da nossa (re)construção identitária. Neste contexto, compreender-se-á imediatamente que o significado e o interesse do presente trabalho não podem ser correctamente avaliados se forem retiradas do seu contexto global.

O trabalho que se apresenta, na sua globalidade, foi organizado segundo duas vertentes. Por um lado, situar o enquadramento da Área de Projecto no contexto da

reorganização curricular, por outro, observar e analisar a prática organizacional e educativa desenvolvida no terreno.

Num estilo que se procurou claro e conceptualmente organizado, o trabalho começa com uma nota de apresentação prévia, seguindo-se a Introdução na qual se apresenta: o percurso do trabalho, o contexto metodológico, a organização final do trabalho, o objecto de estudo, o problema e ainda, o roteiro-síntese da investigação.

Seguem-se oito capítulos, divididos em duas partes. A primeira - que designámos por **“A escola à luz da pintura produzida pelos pintores teóricos”** - apresenta cinco capítulos. Dentro desta, no primeiro capítulo - “A Escola como Organização”, analisamos o sentido que se dá à organização de instituições escolares, delimitando o significado que damos ao termo organização e procuramos conhecer a realidade do seu estudo com referência a este tipo de organizações. Assim, a abordagem que realizamos neste capítulo analisa alguns dos conceitos definidores da escola como organização de forma a clarificarmos o mesmo. Ao fazê-lo, não podemos dizer que tudo seja novo, diferente e irrepetível nas organizações educativas. Há que fugir, no entanto, de duas tendências igualmente perniciosas: *a)* aplicar a teoria geral das organizações à escola como se tratasse de uma organização sem características peculiares; e, *b)* prescindir de todas as abordagens da teoria geral da organização como se a escola não tivesse natureza organizativa.

No segundo capítulo – “O Estudo da Tomada de Decisão na Escola - Organização dum quadro teórico-conceptual”, procuramos organizar um quadro teórico-conceptual adequado ao estudo da tomada de decisão na escola, ao qual está subjacente uma visão micropolítica da escola e das suas características como um sistema debilmente articulado integrado e assente num processo de tomada de decisões alargado, democrático e baseado num processo de resolução de problemas.

Como sabemos, a escolha dos procedimentos metodológicos não é uma decisão autónoma e independente, mas deve estar directamente relacionada com o modo como se concebe o objecto de investigação e depende das características que esse objecto nos apresenta, em função das circunstâncias e das perspectivas de análise.

As opções são sempre difíceis e, na convicção que temos de que não há teorias óptimas de análise, mas que umas são mais ou menos adequadas, dados os pressupostos de que partimos, decidimo-nos, dentro da etnografia, pela perspectiva

Interpretativa/Simbólica ou Cultural¹ uma vez que pretendemos “dar voz” aos actores intervenientes neste processo. Este *enfoque* interpretativo, que é relativamente recente nas Ciências de Educação em Portugal, considera as organizações como “artefactos culturais” ou construções sociais, afastando-se assim dos cânones tradicionais do pensamento racional, e dos pressupostos tecnicistas.

A sua atenção dirige-se especialmente para o mundo dos símbolos, significados, crenças e valores, desenvolvidos dentro da organização, o mesmo é dizer por todos os elementos que constituem o que é denominado por “cultura” de organização.

Como proposta inovadora, a implementação da nova área curricular não disciplinar – Área de Projecto, obriga a mudanças na dinâmica organizacional da escola que podem ser objecto de constrangimentos vários de natureza organizacional alicerçados em resistências dos actores escolares na sua implementação e desenvolvimento. Também dificuldades decorrentes da existência de traços burocráticos na escola, constrangedores de uma participação democrática dos actores escolares e outras dificuldades resultantes das características de um projecto inovador, a eventual inexistência de recursos humanos devidamente preparados para enfrentarem as inovações, poderiam deparar-se. Neste sentido e em termos organizacionais, optámos pela perspectiva micropolítica de análise de escola e/ou pelos Sistemas Debilmente Articulados (Loosely Coupled Systems)², pretendendo-se assim, descrever e compreender as diferentes fases de construção da Área de Projecto e analisar os processos de participação de alunos, professores, pais/encarregados de educação e outros elementos da comunidade escolar na elaboração do programa da Área de Projecto e na execução das actividades desta área curricular não disciplinar através das suas relações directas e acções estratégicas. A nossa preocupação apontava para a identificação, descodificação e compreensão das dinâmicas organizacionais da nossa escola pelo cruzamento das influências, saberes, interesses, valores, hábitos, rotinas dos actores escolares. Pretendíamos dar visibilidade aos interesses em jogo, aos aspectos contraditórios, eventuais conflitos e aos processos de negociação de consensos.

No terceiro capítulo – “A organização da escola: breve reflexão sobre a sua conceptualização num contexto inovador”, começamos por lançar um olhar reflexivo sobre mudança educativa e reforma, reconhecendo que num contexto desta natureza, o

¹ Ver a fundamentação bibliográfica no Capítulo VI.

² Ver fundamentação teórica nas páginas 92-96, Capítulo 2.

professor como pessoa e o estabelecimento de ensino como organização social não podem ser ignorados. Sugere-se uma estratégia «ecológica» que combine e torne concomitantes estas duas dimensões: professores e escolas mudam ao mesmo tempo, num processo que é interactivo. De seguida, procedemos ao levantamento de algumas questões como ponto de partida para outras reflexões em torno do futuro da educação escolar que parece depender, em grande medida, da forma como se resolvam, nas escolas e nos sistemas educativos, as tensões, problemas e dilemas, característicos da pós-modernidade. Consideramos o conceito de *organização que aprende* como potencialmente poderoso para conceptualizar o fenómeno da mudança. Defendemos a ideia de que as organizações precisam de “flexibilidade” para conviver com a mudança e de “formação” para adquirir capacidade de proceder à sua melhoria constante. Assim, o desenvolvimento profissional dos professores e a melhoria do ensino devem ser pensados em estreita ligação com o desenvolvimento e a melhoria da organização escolar. Ao falarmos de inovação e mudança temos também de falar do tema currículo. Assim, enquanto realidade que representa e corporifica o conhecimento a ser construído/transmitido na escola e, como tal, configurador do espaço de intervenção dos professores, a sua reconceptualização parece ser essencial numa sociedade cognitiva que desafia a escola para se transformar numa organização que aprende.

Neste contexto de análise, apresentamos e explicitamos algumas das condições de natureza organizacional que consideramos fundamentais para a definição e desenvolvimento de uma orientação global para a implementação da Área de Projecto. Assim, afloram questões que se prendem com a visão estratégica, a liderança e clima de escola, a criação de condições para que os outros actuem, o desenvolvimento profissional dos docentes, a adaptação das estruturas de gestão, as parcerias, a monitoração e avaliação e ainda, a criatividade.

Num outro momento deste capítulo, procuramos compreender a escola como unidade básica de mudança e espaço de inovação e as relações com a comunidade envolvente: a escola em parceria. A escola como organização aprendente, como comunidade de aprendizagem, abrangendo não só os alunos, mas todos os seus membros, é hoje uma ideia central para a mudança, numa sociedade que requer atitudes e disposições de formação permanente. Mas a centralidade da escola não significa isolamento, pelo contrário pressupõe e precisa da abertura ao exterior, na procura do estabelecimento de apoios, parcerias, redes de formação que lhe permitam incrementar

o seu potencial de aprendizagem, aprendendo com outras instituições, colectividades, associações culturais, sociais e económicas.

Por fim, debatemos a questão do professor enquanto agente de inovação e mudança. Reconhecemos ser indispensável ganhar os professores para o esforço de implementar mudanças na escola. Neste sentido, infere-se que as possibilidades de trabalho na escola devem mobilizar um professor que se assuma como agente/promotor da democracia, e não como professor “monocultural”, colocando-se-lhe assim, novos papéis, desafios e exigências, destacando-se a emergência do seu papel como “investigador-actor-crítico” empenhado na emancipação dos seus alunos.

No quarto capítulo – “A reorganização curricular do ensino básico e a área de projecto – que construção e desenvolvimento da inovação. A fundamentação teórica e o entendimento”, começamos por contextualizar a reorganização curricular do ensino básico consagrada no Decreto-Lei nº 6/2001. De seguida, afluamos a questão da inovação como contexto para a mudança educativa, procuramos um conceito de inovação e abordamos as características e dimensões da inovação. Falamos ainda dos princípios dos processos de mudança que a inovação pretende promover e perspectivas teóricas sobre inovação.

No quinto capítulo – “A Área de Projecto como dispositivo de diferenciação pedagógica – uma breve reflexão como ponto de partida para o confronto do real com o ideal”, num primeiro momento, começamos por abordar a questão da *diversidade cultural* com tão forte presença na área do currículo presente no quotidiano da “escola de massas” da sociedade actual. Neste contexto, falamos da diferenciação pedagógica e dos dispositivos de diferenciação pedagógica e consideramos que os dispositivos de diferenciação pedagógica e o seu processo de produção podem constituir uma possibilidade de gestão da diversidade na sala de aula, não só porque as crianças são diferentes mas também, porque as propostas pedagógicas baseadas na diversidade podem trazer maior riqueza para o processo de ensino-aprendizagem. Reconhecemos também que com o desenvolvimento de *dispositivos de diferenciação pedagógica*, é possível que os alunos adquiram os saberes curriculares, valorizando as suas culturas de raiz, tornando-se assim, muitos deles culturalmente bilingues.

Num segundo momento, contextualizando a Área de Projecto, na legislação que a institui, apresentamos breves tópicos de entendimento das propriedades que a podem caracterizar como uma resposta à diversidade. Discutimos igualmente os pilares que

parecem suportar a área em estudo - a Área de Projecto, como dispositivo de diferenciação pedagógica. Não cabendo no registo adoptar a discussão científica desses mesmos pilares, optamos por ilustrar, de forma sucinta, alguns desses pilares que parecem legitimar o processo de afirmação educativa desta área como dispositivo de diferenciação pedagógica, tendo por base os contributos de entendimento apresentados com base na trama conceptual da Área de Projecto. Assim, sublinhamos a evidência desses pilares a nível do protagonismo dos alunos, do protagonismo do professor, do saber escolar e do modelo curricular. Por ser nosso entendimento, que o processo de operacionalização propriamente dito da Área de Projecto, no âmbito do conjunto das intervenções educativas que têm lugar na escola, é que vai permitir ou não que esta área possa funcionar como dispositivo de diferenciação pedagógica, realçamos ainda as condições essenciais a respeitar para que tal se concretize.

Até aqui a nossa análise centrou-se numa reflexão teórica, na pesquisa e revisão bibliográfica e na leitura e análise crítica dos documentos e legislação que sobre o assunto seleccionámos e, a Escola, na sua relação com a Área de Projecto foi sempre vista na perspectiva institucional.

Os capítulos seguintes deste trabalho, contextualizam todo o percurso, propriamente dito, da nossa investigação. É a segunda parte do nosso trabalho, a que chamámos **“Uma tela matizada de cores reais - a Área de Projecto na voz dos seus pintores: um estudo de caso”**. Aí, se inclui, portanto, o estudo de caso a que já fizemos referência. Os títulos dos seus três capítulos que imediatamente se transcrevem, espelham, em jeito de síntese, as abordagens efectuadas. Assim, no sexto capítulo – “Questões metodológicas” – dedicamo-nos à descrição e discussão das opções metodológicas. Justificamos as opções metodológicas para este estudo em função das problemáticas em jogo e das questões formuladas. Simultaneamente, abordamos alguns dos dilemas vividos e a (auto)reflexividade possível no âmbito do nosso trabalho etnográfico. No sétimo capítulo – “Contexto da investigação empírica” – descrevemos o local da investigação, falamos do perfil dos actores do nosso estudo e caracterizamos a escola onde o estudo foi realizado. No oitavo capítulo - “Os cenários esboçados na tela” – procedemos à análise dos dados, em articulação com alguns dos aspectos teóricos previamente enunciados e com o quadro teórico metodológico inicial. Trata-se de um capítulo eminentemente descritivo.

Nas conclusões, que apelidámos de “As «cores» reais na «tela» final – O esboço possível”, damos conta das reflexões finais que os resultados inferidos nos mereceram.

Por último, teremos de assinalar que o nosso trabalho termina como se de uma “história” se tratasse.

Quando acabámos, tivemos em conta o percurso que fizemos, o que os actores pensam da organização em que estão integrados, as simbologias que a organização lhes sugere e os resultados que colhemos.

... Sinal dos tempos; tudo começa na escola ...

4. O OBJECTO DE ESTUDO: A ÁREA DE PROJECTO

De acordo com os princípios orientadores da reorganização curricular, a Área de Projecto surge no plano curricular como **espaço de autonomia** - autonomia ao nível de conteúdos, bem como do processo ensino-aprendizagem, numa construção pessoal e colectiva do saber.

Espaço onde se relacionam saberes, partilham vidas, estudam temas, abordam problemas do quotidiano que permitam a cada um a livre opinião e a construção de um saber integrado, contextualizado, de aplicação imediata e sequenciado em função dos ritmos de aprendizagem.

Neste contexto de análise, desenvolvemos a ideia de que a Área de Projecto era uma dimensão inovadora da reorganização curricular e perspectivámos a sua concretização numa lógica organizacional, isto é, como uma generalização de uma mudança/ inovação.

Considerámos a Área de Projecto como o espaço onde confluem muitos traços para o esboço de uma (outra) escola, com práticas menos escolares. Uma “tela” onde outras pinturas se poderiam esboçar.

Ao interagir com todas as outras componentes do currículo, todas elas denotando texturas muito escolares, salvaguarda a sua desformalização.

No entanto, reconhecemos que a Área de Projecto para ser uma área capaz de formatar a desformalização do currículo, ou, por outras palavras, a “tela” onde se pode pintar a desformalização do currículo, torna-se necessário promover algumas mudanças, em particular: (a) na **cultura organizacional da escola**, dinamizando processos significativos de interiorização das mudanças propostas; (b) na **cultura profissional**

dos professores, valorizando as implicações nos processos de decisão; e (c) nas práticas pedagógicas, através de uma maior decisão colegial e planificação interdisciplinar.

Paralelamente, sabemos também que as mudanças/inoações provocam, necessariamente, exigências novas sobre a cultura organizacional da escola, a profissionalidade docente e as suas práticas pedagógicas quotidianas. Como afirma Vilar (1993: 14-15): “ *A escola é a unidade e o eixo da inovação, ou seja, a escola é, por um lado, o espaço de confluência de variáveis organizativas que potenciam e desenvolvem a inovação e, por outro lado e simultaneamente, o terreno onde germinam barreiras, de tipo organizacional ou outro, à própria inovação. Um projecto de inovação, qualquer que ele seja, necessita de encontrar um “clima” organizativo favorável, “clima” esse que é, em si mesmo, o resultado de “coisas” muito complexas. (...).*”

Assim, neste contexto de análise, partimos dos seguintes pressupostos:

- A escola é a organização promotora de mudanças.
- A mudança deve ser gerida organizacionalmente.
- A escola deve tornar significativas as mudanças que propõe.
- A escola deve criar implicações, promovendo a reflexão (individual e colegial), geradora de atitudes críticas fundamentadas.
- A escola deve potenciar uma cultura escolar mais reflexiva.
- O Conselho Pedagógico é o “motor” da dinâmica de mudança na escola.
- As estruturas intermédias de gestão e coordenação curricular (Departamentos, Conselhos de Turma, ...) são fundamentais na generalização consequente das mudanças.
- O trabalho cooperativo dos professores e a sua implicação nos processos de decisão pedagógica são facilitadores da receptividade à mudança.

É comum dizer-se que certas formas originais e sedutoras granjeiam sucesso no seu discurso, ao nível das palavras mas, no entanto, iludem e não correspondem, na prática educativa.

A Área de Projecto afigura-se-nos desse modo. É sedutora, atrai.

O currículo do ensino básico, apresenta uma área curricular não disciplinar interactiva - a Área de Projecto - facilitadora da intercomunicabilidade de assuntos e da interdisciplinaridade. A sua finalidade legitima-se na maneira como proporciona formação adicional ao indivíduo, de forma a que este se aproprie de novos conhecimentos e adopte atitudes que lhe permitam agir com mais autonomia na comunidade.

A Área de Projecto surge no plano curricular do ensino básico como espaço de cooperação e de corresponsabilização, com o objectivo de permitir, assim, a cada um alunos em formação a:

- Descoberta de si próprio e do valor dos seus saberes;
- Apropriação de novos conhecimentos;
- Conscientização para novas situações;
- Adopção de novas atitudes.

Neste sentido, perspectiva-se aqui, uma educação para o desenvolvimento que privilegia estratégias e actividades, que tenham sempre em conta situações concretas e reais; incentiva a utilização de métodos que favoreçam a iniciativa, a autonomia, a participação, e que proporcionem o desenvolvimento da atitude crítica e da autoformação. Pretende-se, também, que o aluno em formação seja o sujeito da sua própria aprendizagem, como ser interventor capaz de alterar situações pessoais ou do meio em que vive, adoptando comportamentos reflectidos numa perspectiva de valorização pessoal e comunitária.

Predispõe, empenha e motiva os alunos em projectos de pesquisa e intervenção, que se traduzem, tanto quanto possível, em acções culturais concretas, por exemplo, a resolução de um problema local, de uma carência (águas contaminadas, inexistência de um centro cultural ou recreativo, a extinção de uma festa tradicional, ou de uma actividade artesanal local, falta de segurança na via pública, num local de trabalho, etc.).

Parte das realidades locais e procura ser complementar, quer das outras disciplinas, quer da formação global do indivíduo, podendo abranger uma grande

variedade de assuntos que correspondam a diversos interesses e necessidades individuais, assim como aos diferentes papéis sociais do aluno.

Para o discurso oficial é, sem dúvida, uma inovação; para os projectistas curriculares apresenta-se como a salvadora e a representante das grandes finalidades do aprender a aprender num currículo demasiado escolar; para alguns outros, é uma área iminentemente desformalizadora de um instituinte muito formal.

Parece-nos residir aqui o seu calcanhar de Aquiles; por aqui se situa o seu ponto forte e o seu ponto fraco. Rasga novas perspectivas avançando com um plano de formação localmente elaborado, não organizado em função de disciplinas do saber mas dos problemas de vida, em interacção com a comunidade, de carácter concreto e experimental, com objectivos de desenvolvimento pessoal e social e não puramente de aquisição de saberes, mas pretende fazer tudo isto em noventa minutos semanais em regime de monodocência (no 3º ciclo do ensino básico) e de co-docência (apenas no caso do 2º ciclo do ensino básico) e descurando os problemas respeitantes a quem forma, como e onde e com que meios.

Quando propomos estudar as práticas organizacionais e educativas mais especificamente relacionadas com esta área curricular não disciplinar, podem, desde logo, emergir alguns pressupostos de partida que são percepções/interrogações para uma investigação ou, se quisermos, *centros de preocupações*.

- Em que medida o clima de escola e a sua relação com o processo de construção do projecto de intervenção educativa da Área de Projecto constitui um factor relevante para a sua construção?
- Como se conciliam programas abertos (orientados para a negociação de conteúdos de modo a garantir o interesse e a eficácia na aprendizagem) em contextos diversificados e numa diversidade de alunos ?
- Como é encarada a prática pedagógica? Como se manifesta a influência de outros intervenientes na prática pedagógica? Como é que o professor se converte num moderador activo de todo o processo?
- Como vão ser geridos pelos professores os espaços de bi-docência? Serão transformados em cenários sem vida, em que um dá a aula e o outro observa ou pelo contrário, serão lugares de reflexão tendentes ao desenvolvimento de projectos negociados com os alunos?
- E a inventariação dos interesses e necessidades dos alunos como será feita? E a escolha dos temas-problemas?

Estas são algumas das preocupações para a Área de Projecto que não têm origem propriamente nas regras curriculares formais, estruturadas centralmente e de aplicação nacional, mas nas regras informais, ocultas, porque de menor estruturação e de mais difícil análise.

Neste sentido, importa analisar a efectiva concretização da área curricular não disciplinar num estudo de caso que privilegia as suas implicações organizacionais. Na realidade, uma visão estritamente curricular desta área, centrada nas questões da multidisciplinaridade e da metodologia do trabalho de projecto, ignora a delicadeza e o melindre das perturbações organizacionais que tal proposta encerra. Parece pois importante revelar as contradições e os impasses que nascem das necessidades específicas decorrentes do planeamento e execução das tarefas organizacionais desta «nova área», nomeadamente aquelas que implicam tempos e espaços específicos para reuniões e sessões de trabalho entre os professores e entre os professores e os alunos, ao arrepio da lógica burocrática que preside à divisão do trabalho entre docentes e entre docentes e discentes, à especialização funcional e à apropriação do espaço e do tempo lectivo dos professores.

Como situação inovadora gera inevitavelmente conflitos, decorrentes de estruturas bloqueadoras, dos diferentes interesses em jogo, das diferentes relações de poder, de interpretações e projectos diversificados. Nesta ordem de ideias, a opção por uma abordagem política à análise das organizações escolares, apresenta-se como uma referência dominante. Tentar pôr a descoberto a teia de interesses divergentes dos diversos actores, por forma a permitir uma análise dos conflitos abertos ou latentes, que resultem do «corpo estranho» em que a «nova área» se torna, em relação às rotinas organizacionais e às práticas securizantes. Questões como a distribuição do serviço docente (com a necessidade da constituição prévia de equipas educativas com horários compatíveis) e a segmentação do tempo lectivo (com a necessidade de prever tempos longos indispensáveis à lógica do trabalho de projecto) são elementos estruturantes da organização escolar, cristalizados em soluções tidas como «naturais» e indiscutíveis, cuja estabilidade e pretensa naturalidade as «novas áreas» vieram pôr em causa. Por outro lado, a abordagem política deste processo permitirá um exercício de desocultação dos discursos ideológicos sobre a escola, os quais, sendo produtos de interesses e estratégias específicas, traduzem para um registo pretensamente consensual, as suas

propostas de mudança (ou de resistência à mudança), sempre em nome da qualidade do ensino, sempre a bem da educação...

A nossa opção por uma abordagem descritiva e interpretativa, permitir-nos-à o acesso ao ponto de vista dos actores e «ver por dentro» a organização, recusando-se assim o simplismo positivista que ainda enforma muitos estudos empíricos na área da educação.

A questão que se coloca, então, remete-nos para o menos visível e menos controlável - a dimensão relacional dos indivíduos. É necessário ter em conta que a produção de normas informais raramente é detectada através de documentos escritos, podendo, quando muito, inferir-se através de actos e decisões.

Assim, procuraremos fragmentos da vida real que muito diz respeito ao modo como os actores intervenientes, professores e alunos, envolvidos nela a apropriaram e a viveram. São novos olhares sobre o real e uma tentativa de colocação de novas questões, tentando compreender como se manifesta o problema nas actividades, nos procedimentos e nas interacções quotidianas. É a preocupação com o processo e a tentativa de chegar e capturar as perspectivas dos participantes.

5. O PROBLEMA: DAS INTENÇÕES TEÓRICAS ÀS PRÁTICAS POSSÍVEIS

Em Portugal, como salienta Nóvoa (1991a: 58-59) “*nunca faltaram boas ‘reformas legislativas’*” e seguiu-se quase sempre a tipologia da “*construção retórica da educação*”, isto é, o Estado foi incompetente a implantar Reformas. Os programas legislativos abertos, dirigidos à Administração, conduzem frequentemente em Portugal a um resultado contrário ao que deles seria de esperar, o que nos levará a questionar se em Portugal, genericamente, a uma mudança normativa inovadora corresponde uma execução prática retrógrada. Centrando a preocupação nas questões escolares, esta verdade parece ser indesmentível. Faltam-nos, no entanto, outros suportes investigativos e novos campos de acção e de reflexão que nos permitam alargar a constatação aos campos não escolares.

É pois pertinente, não perdendo de vista a exploração destas pistas de análise, formular a pergunta: entre o currículo oficial em vigor e o currículo aplicado e praticado haverá uma longa distância?

Tudo se centra, afinal, na incerteza. Interessar-nos-á pois saber em que medida o processo operacionalizante, produz ou não produz, os resultados idealizados pelo currículo nacional.

A hipótese central de todo o trabalho é a de que a Área de Projecto gere a intercomunicabilidade e a interdisciplinaridade e se apresenta, no real, como um centro-motor do currículo, surgindo articulada face à sua caracterização normativa. A Área de Projecto poderá atacar frentes como «a gestão dos desequilíbrios» e «a gestão da heterogeneidade» (Angelina Carvalho, 2001) e deste modo, considerar a diversidade como um recurso e uma fonte de enriquecimento e não como uma fonte de problemas.

O nosso problema científico é justamente entender a postura da área curricular não disciplinar – Área de Projecto, na reorganização curricular, ao mesmo tempo que se procurará reflectir, num esforço teórico e analítico, sobre os pontos de ajustamento ou desvio relativamente às instruções/orientações e determinações oficiais.

Procuram-se fragmentos da vida real que muito diz respeito ao modo como os actores intervenientes, alunos e professores, envolvidos nela a apropriaram e a viveram. São novos olhares sobre o real e uma tentativa de colocação de novas questões, tentando compreender como se manifesta o problema nas actividades, nos procedimentos e nas interacções quotidianas. É a preocupação com o processo e a tentativa de chegar e capturar as perspectivas dos participantes.

Desta questão central decorrem ainda outras que formulamos igualmente e que se prendem com a estratégia global de intervenção, com o desenvolvimento do processo, e de um modo particular, com o tipo de formação posta em marcha. Interessar-nos-á, pois, saber:

- Como gerir organizacionalmente a mudança?
- Que procedimentos adoptar?
- Que processos instituir?
- Que lógicas de funcionamento adoptar?
- Quem são os actores escolares?
- Como vivem os professores o papel e as funções de formadores (equipas de formadores)? Como encaram a relação professor/aluno? De que modo

os diferentes momentos de reflexão e de análise das suas práticas, permitem aos professores, compreender a sua acção e apropriarem-se do seu sentido?

- Como se conciliam programas abertos (orientados para a negociação de conteúdos de modo a garantir o interesse e a eficácia na aprendizagem) em contextos etários diversificados e com alunos tão heterogéneos?
- Como se promove a articulação e a integração dos saberes (numa perspectiva interdisciplinar que permita ao aluno compreender e intervir em situações do quotidiano)?
- Como se gere a heterogeneidade de interesses dos alunos, a diversificação pedagógica, a fuga ao método expositivo (como forma de dar ênfase a outras metodologias facilitadoras da criação de um ritmo vivo de trabalho e de uma dinâmica inter-individual motivadora)?
- Como se pratica a avaliação contínua, com instrumentos diversificados e “cruzados”, materializados numa perspectiva de valorização social da experiência e da vivência do aluno e dos seus produtos do trabalho individual e do grupo, com o recurso permanente à auto e hetero-avaliação?

6. ROTEIRO SÍNTESE DA INVESTIGAÇÃO

Muitos são os especialistas em Ciências da Educação que têm vindo a afirmar, que os textos legais que fundamentam as reformas curriculares perspectivam, quase sempre, quadros de inovação e mudança que, muitas vezes, as práticas dos actores nem sempre tornam possível.

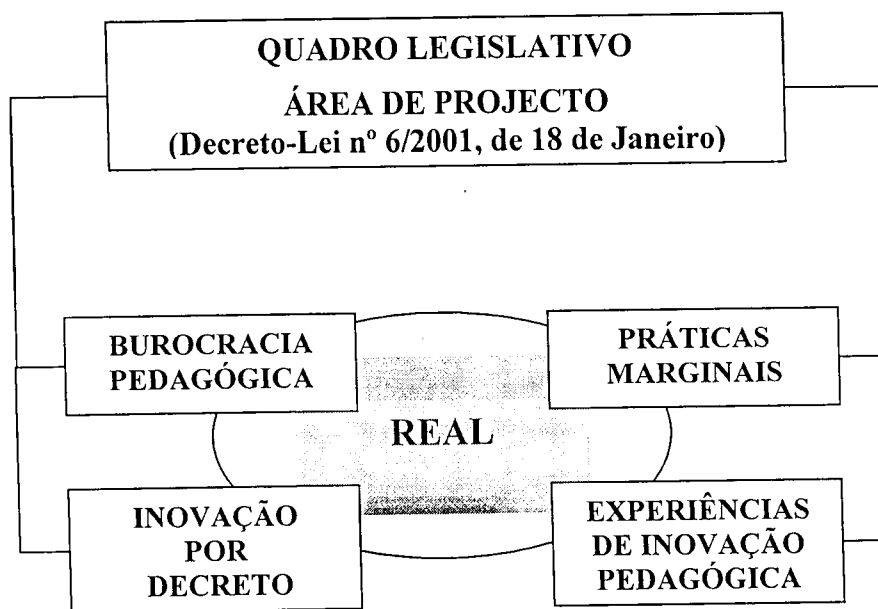
Existem mecanismos que conduzem ao desvio das propostas legislativas para perspectivas mais retrógradas. Estaríamos, portanto, perante o que alguém já apelidou de “inovação por decreto”³.

³ A este propósito, ver fundamentação teórica nas páginas 115 a 119 do Capítulo III.

Mas se o quadro legislativo é assim tão permissivo, é possível construir no interior das organizações educativas, ainda que lutando e vencendo resistências, experiências de inovação pedagógica.

Perante estas duas situações contraditórias, encontrar-nos-íamos face a um cenário, que nos atreveríamos a apelidar de quadro conceptualizador das práticas, o qual se poderia traduzir pelo seguinte esquema:

Esquema nº 1 - Quadro conceptualizador das práticas



O real resultaria assim da convivialidade entre os dois quadros de referência e da interação e intercomunicabilidade dos diferentes contextos pedagógicos.

No currículo do ensino básico, a Área de Projecto apresentar-se-ia como área curricular não disciplinar facilitadora da intercomunicabilidade de assuntos e da interdisciplinaridade. A sua finalidade legitima-se na maneira como proporciona formação adicional ao indivíduo, de forma a que este se aproprie de novos conhecimentos e adopte atitudes que lhe permitam agir com mais autonomia na comunidade.

Assim, à Área de Projecto, como espaço onde se podem desenvolver práticas marginais, poderão ser acometidos papéis de inovação pedagógica, dando-se às modalidades de concepção, organização e execução das suas actividades, ainda que

escolares, formas revitalizadas – ou seja, uma via desformalizadora tendente para o desenvolvimento do currículo: a Área de Projecto, não lhe é estranha, não é uma contrariedade, não pode ser ignorada, podendo constituir-se, antes, como forma de atacar a desistência, de confrontar o olhar – à partida fatigado – com que muitos adolescentes encaram esse percurso escolar a fazer, percurso onde as dificuldades se amontoam face a uma etapa longínqua e percebida muitas vezes como inatingível.

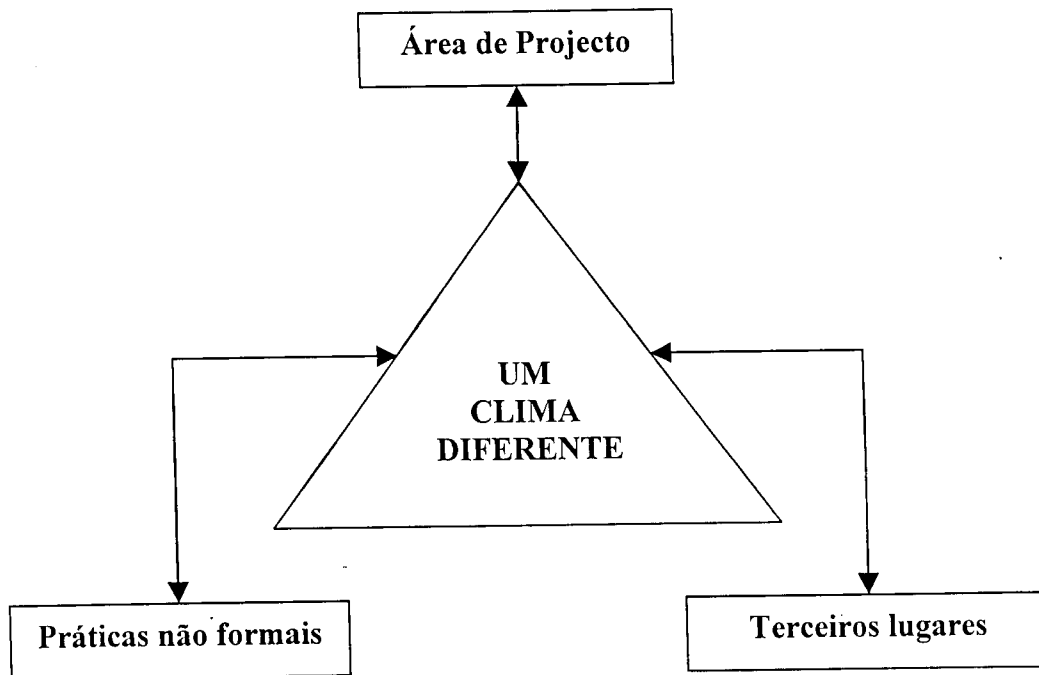
A Área de Projecto ao constituir-se uma exigência institucional inovadora, centrada no currículo do ensino básico, que apresenta como características principais o estabelecimento e generalização de um espaço educativo assente em projectos multi e interdisciplinares, a articulação entre a escola e a comunidade e uma representação da escola participada, deveria, assim, assumir, na realidade do quotidiano, práticas centradas numa relação pedagógica baseada no diálogo e na participação activa dos seus actores intervenientes. Por outras palavras, deveria operacionalizar-se como espaço de cooperação e de corresponsabilização, com o objectivo de permitir, deste modo, a cada um dos alunos em formação, a descoberta de si próprio e do valor dos seus saberes, a apropriação de novos conhecimentos, a conscientização para novas situações e a adopção de novas atitudes.

De acordo ainda com o contexto normativo do Decreto-Lei institucionalizador, a criação da Área de Projecto emerge “*visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos*”(Cf. alínea a) do n.º 3 do Art.º 5º), o que pressupõe que contextos não formais ou “terceiros lugares”⁴, serão os fulcros ou vértices do triângulo que redimensionará os espaços e os cenários onde os alunos menos serão confrontados com os padrões aplicáveis no ensino escolar.

Aí se poderá viver um clima diferente de aula, mais informal, isento de algumas restrições instrutivas e onde será possível experimentar outras actividades educativas.

⁴ Estamos a falar de uma terceira dimensão escolar, resultante da integração comparativa entre o espaço escolar tradicional e o “novo” espaço escolar mais desformalizador – a Área de Projecto. A nossa ideia é que entre as aulas “normais” e as aulas de Área de Projecto, nasce um novo espaço formativo – um terceiro lugar de aprendizagem, de desenvolvimento. Esse terceiro pode ser, se souber fugir à(s) rotina(s) e formalização escolar, um terceiro lugar com mais aprendizagem que instrução, porque aí as propostas programáticas são susceptíveis de ser recriadas, reinterpretadas, contextualizadas e adoptadas, consoante a diversidade, singularidade, necessidades e interesses dos alunos.

Esquema nº 2 - Um clima diferente



Desse clima diferente emergem conceitos de flexibilidade (currículos aprovados com alguma margem de autonomia) e de intercomunicabilidade (articulação horizontal entre as disciplinas, através de temas organizadores), facilitadores de situações pedagógicas que partam das experiências, das evidências e representações imediatas dos alunos.

Perante os pressupostos expostos e as questões prévias colocadas, interessar-nos-ia nortear a nossa investigação no sentido de saber:

Esquema nº 3 – Três perguntas

TRÊS PERGUNTAS

Como se gerem estes espaços pedagógicos e com que práticas?

Como aprende o aluno neste espaço/tempo pedagógico?

Como constroem, em comum, os diferentes actores (alunos, professores e estruturas intermédias de gestão), esta nova mensagem pedagógica?

Os aspectos específicos das questões problemáticas colocadas serão abordados através da concretização dos seguintes objectivos de pesquisa:

1. Descrever o processo de elaboração e aprovação do programa da Área de Projecto.
2. Identificar o tipo e grau de envolvimento dos actores escolares na elaboração e aprovação do programa da Área de Projecto.
3. Caracterizar os processos de tomada de decisão utilizados na elaboração, aprovação e execução do programa da Área de Projecto.
4. Verificar se existe uma estratégia global da escola que suporta a concepção do programa da Área de Projecto.
5. Descrever o processo de realização do programa da Área de Projecto.
6. Identificar factores que favorecem ou desfavorecem o modo como se desenvolve a Área de Projecto.
7. Identificar a possível articulação entre os projectos da Área de Projecto com o Projecto Educativo de escola, o Projecto Curricular de Escola e os Projectos Curriculares de Turma.
8. Identificar em que medida o clima existente nas actividades da Área de Projecto reflecte o clima geral da escola.

Mas as práticas efectivas na área curricular não disciplinar – Área de Projecto, como são?

Tentaremos dar as respostas possíveis com um estudo de caso.

O objectivo fundamental da nossa investigação foi sempre observar o terreno. Estar lá, viver ali, para ver como é.

Para isso, e numa tentativa de obter respostas, organizámos o percurso em fases, conforme o esquema 4. É o nosso “roteiro de investigação” que foi pensado e esquematizado de modo a facilitar a compreensão do problema em estudo, a orientar as várias fases da investigação e a permitir uma visão global da mesma.

Identificámos, assim, três fases no desenvolvimento da Área de Projecto: o plano teórico, o plano organizacional e o plano interpretativo. No primeiro, contemplámos a perspectiva organizacional e a vertente curricular. No segundo, incidimos mais sobre a

concepção e execução dos projectos. Finalmente, no terceiro plano, referimo-nos à relação/integração do programa da Área de Projecto no Projecto Educativo e Curricular da Escola e à sua relação com o clima de escola.

Esquema nº 4 – O nosso “roteiro de investigação”

<p>1ª Fase</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise da legislação 	<p>PLANO TEÓRICO DE ORGANIZAÇÃO DA ÁREA DE PROJECTO (AP)</p> <p>1-Perspectiva organizacional</p> <p>2.Perspectiva curricular</p>
<p>2ª Fase</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Análise de documentos ▪ Observação de reuniões ▪ Conversas informais ▪ Observação de actividades ▪ Entrevistas 	<p>PLANO OPERACIONAL DA ÁREA DE PROJECTO</p> <p>1-CONCEPÇÃO</p> <p>2-EXECUÇÃO</p> <p>Questões operacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participação no processo de tomada de decisões • Liderança do processo • Concertação / negociação • Avaliação diagnóstico / prognóstico <ul style="list-style-type: none"> - Etapas e instrumentos - Princípios/objectivos - Actividades/estratégias/inoações - Recursos - Dificuldades
<p>3ª Fase</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Entrevistas ▪ Relatórios 	<p>PLANO INTERPRETATIVO</p> <p>1-Lógica de funcionamento da Área de Projecto</p> <p>2-Articulação com o Projecto Educativo e Curricular de escola</p> <p>3-Relação com o clima da escola</p> <p>Questões operacionais:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fidelidade/adaptação do programa da Área de Projecto (AP) • Integração estratégica • Relação com o clima da escola

7. UMA FICÇÃO, ENTRE O IMAGINÁRIO E A UTOPIA

“Prometeram-nos o fim do modelo escolar e, afinal, estão prestes a transformar a sociedade numa imensa sala de aula de dimensões planetárias”

Verne⁵

O cenário era uma escola algures, talvez como tantas outras que existem noutros lugares. O ambiente exterior que a rodeava era belo e verdejante. Lá, dentro da escola, viviam várias pessoas com formas bem diferentes mas próprias de sentir e de ver o mundo. A comunidade nem sempre era pacífica porque ali parecia coabitar-se para sobreviver. As formas de cooperação pareciam frágeis. Os interesses e as necessidades individuais pareciam, a cada momento, ficar dominados por outros interesses, estes nem sempre muito explícitos, claros, compreensíveis para todos os que sentiam necessidades próprias de encontrar um tempo e um espaço em que pudessem SER. Por ali, muitas vezes, num silêncio forçado (e por isso mesmo, adquirindo contornos de violência simbólica), lutava-se. Em primeiro lugar, para conservar as suas heranças culturais e as raízes que os outros momentos fora desta escola, num tempo de vida e de sentir diferente porque próprio, têm permitido que subsista. Em segundo lugar, porque se deseja uma interacção dos seus próprios saberes, que são obrigados a estar quase sempre silenciados, com aqueles que lhes têm sido quase sempre impostos. De audição e leitura obrigatória. Como se não fosse significativo, ter voz e saber olhar para as coisas da vida, como fosse pouco relevante sentir e ter sentidos, como se outros saberes socializados fora da escola não tivessem qualquer importância...

Há muito que estes alunos tinham ali lugar nesta escola, sem limitações ou restrições de acesso. Dizia-se até que esse direito, tornado obrigação, fazia parte de uma qualquer lei, de uma qualquer Declaração dita universal...

Mas, também, em silêncio, se pensava naquilo que outros, os que ensinavam aqueles, por hábito, diziam: o currículo escolar fora desenhado por outras pessoas

⁵ Verne, citado por Nóvoa (1988), p. 10.

ainda mais prestigiadas, sábias, com habilidades e poderes que lhes tinham sido granjeados. Talvez por isso, deviam ser admirados e respeitados, manifestar-se perante eles a subserviência.

De vez em quando, umas vezes dentro da escola, outras fora da mesma, ouviam dizer que os princípios e a filosofia que enformava aquela e todas as outras escolas, estavam virados para uma diversidade de objectivos e de situações metodológicas programadamente preparadas para desenvolver uma educação para a vida.

Aquilo soava a um rosário de virtudes. Esta escola que frequentavam, todas as outras, eram supostamente notáveis modelos escolares que tinham como finalidades prioritárias permitir a capacitação para a autonomia e independência, o desenvolvimento do sentido de vida, o aperfeiçoamento e o desenvolvimento de destrezas e de competências várias, o aprender aquilo que os tornaria pessoas de sucesso.

Os professores, os que estavam a tomar conta da escola e os que davam as aulas, tinham discursos muito redondos. Tudo parecia bater certo. Nas suas vozes, que eram sempre muito mais falantes do que as dos alunos, ecoavam as ideias que todos tinham que acatar. Muito menos contestar. Nem que fosse só para perguntar, para tentar saber porque tinha que ser assim. Ali, parecia não poder "perder-se" tempo. E "perder tempo" era não APRENDER o que a escola lhes tinha para dar.

A escola dava-lhes programas das disciplinas, teoricamente muito bem elaborados. Com pormenor, descreviam os suportes pedagógicos e as estratégias específicas a desenvolver, para que todos os alunos, TODOS, pudessem ser treinados, rotina dos. À avaliação do que se fazia era dada uma atenção especial: havia uma modalidade formativa. Também a auto e hetero-avaliação. Para ser usada em todas as disciplinas. Os alunos, afinal, até dispunham de momentos para ter voz.

Com o tempo, os alunos desta escola foram sentindo que nem todos, apesar de estarem dentro da escola, de a frequentar diariamente, dominavam as

competências fundamentais. Muitos, esgrimiam sentimentos de tristeza, de desmotivação, de desinteresse. Afinal, esta escola provocava dificuldades de sobrevivência. Construía, assim, situações de vulnerabilidade para muitos. Apresentava-se de difícil coabitação, já que este momento que era a permanência na escola, era bem diferente dos outros momentos da vida de cada um deles, vividos noutros locais e espaços. Começava, então, a germinar nos olhares e sentidos destes alunos, uma ideia forte, latente. Talvez houvesse "outras escolas" nos tais momentos em que vivem e crescem fora desta que se diz ser mesmo uma escola para aprender.

O tempo foi passando e, um dia, estes alunos começaram a dar voz às suas vozes. Não queriam ver-se marginalizados nesta escola que não os deixava SER. Queriam identificar os seus problemas e perspectivar um outro futuro. Descobrir o seu caminho. Começam então, por contestar o currículo. Consideram-no desajustado. Pensam que a sua arquitectura não contempla os seus interesses e necessidades.

Nasce assim o tempo das narrativas de percursos cheios de interrogações.

Entre tantas interrogações, algumas são tão fortes que não se conseguem calar. De murmúrios, passa-se a reflexões, debates, partilha crítica de opiniões. Nunca, ou raramente, numa sala de aula. Antes e sempre, quando não há aulas. Nesses outros espaços e tempos que o espaço e o tempo "normal" da escola parece que também tem. E, foi aí, nesse lado mais "oculto", mas latente da escola, que os que parecem que não têm VOZ, começaram a transformar o seu olhar e o seu sentido sobre as coisas "estranhas" da escola.

O eco desses olhares e sentires eclodiram então, de forma viva e incontida.

O *João* proclama: "Aprender é o primeiro ofício que todos nós temos de exercer - e exercê-lo durante toda a vida. No entanto, a nossa infância, a nossa adolescência, a nossa juventude organizam-se em torno das diversas fases de uma

mesma aprendizagem - a escola com o Ensino Básico, o Ensino Secundário, o Ensino Superior. Se aos jovens não se pede que produzam, é porque se lhes pede que aprendam?"

A *Mónica* reclamava: "Mas se aprender é uma função social, porque é que a escola é vista como o cadinho de um país, de uma nação, e, por isso, tem que ser reprodutora das ideias dominantes?". O *Pedro* interrogava-se: "Não consigo perceber a razão pela qual a escola, as salas de aula têm um carácter tão individualista e competitivo. Por outro lado, também não entendo esta coisa do ensino ser tão transmissivo e normativo"

O *Tiago* atirava com uma outra ideia: "Mas se aprender é um direito, porque é que se confunde o direito de estudar com o direito ao diploma?". A *Maria* contestava: "Mas se aprender é um dever, se os pais é que devem dar instrução aos filhos, e se, para estes - quer isso lhes agrade ou não - sobra sempre a obrigação de a receber, então é por isso que não há objecção de consciência no universo escolar?"

A *Cátia* questionava: "Mas se aprender é uma experiência, um teste, que geração atrás de geração, obriga a que todas elas se lancem numa corrida-competição, então o seu primeiro objectivo não será a instrução dos menos bons, mas a selecção dos melhores, não acham?"

A troca de sentimentos de desconforto, a interrogação constante sobre a escola que tinham, persistia. O *Ricardo* adensava ainda mais o debate, o questionamento sobre a escola, ao dizer: "Mas se aprender é uma disciplina, se os conhecimentos não são adquiridos pela via da experiência prática, não parecem respeitar os nossos saberes nem os acasos e a complexidade do quotidiano. Se a escola organiza metodicamente a transmissão dos saberes e as relações entre professores e alunos, é o mesmo que dizer que outras formas de aprendizagem são ignoradas. A ser assim, nós raramente, para não dizer nunca, somos avaliados pelo que sabemos, mas pelo que devemos saber. Isto faz sentido? Então aprender pode ser um acto de felicidade?"

Também a *Madalena* se expressava com sentido crítico e alguma indignação: "Mas se aprender é ajudar os alunos a organizar e a reconstruir os saberes que já possuem, a pensar sobre o que já sabem, a dar sentido à experiência, utilizando, para isso, os instrumentos adequados das diversas áreas ou disciplinas, por que razão é, na escolas, nas nossas aulas, nada disso acontece?"

Já a *Guida* retorquia noutro sentido: "Mas se aprender determina reproduções de tipos de vida que se levarão vida fora, se o percurso escolar parece ter um peso fatal sobre o resto da vida, se os que singram na escola, os primeiros da turma, podem tornar-se pessoas importantes, consideradas, talvez ricas e os últimos, constituem a outra face (triste) da vida - excluídos, desempregados, pobres, se desde os primeiros dias na escola, no 1º ciclo do ensino básico, esta lei parece ser conhecida, mesmo que nem sempre se verifique, para que serve aprender aquilo que a escola quer que aprendamos? "

A *Francisca* colocava a tónica num outro aspecto: "Já repararam que as nossas salas de aula estão quase todas arrumadas da mesma maneira? Estamos divididos por carteiras de um ou dois lugares, orientados para o topo da sala, onde se encontra a secretária do professor e o quadro de parede. Até parece que é de propósito, será? Estou a pensar que só devem querer favorecer as interações aluno-professor."

O *Manuel*, por sua vez, replicava: " Cá para mim, isso é mesmo intencional. Já viste que, com as salas de aula assim organizadas, é mais fácil para o professor expor os saberes e conhecimentos? Está-se mesmo a ver, nós só temos é que ser receptores sossegados e passivos. Claro que é assim. Então, já reparaste que depois, o que nos pedem nos testes de avaliação é reproduzir o melhor possível aquilo que foi exposto pelos professores nas aulas".

A *Dora* reivindicava, num tom sério e profundo: "Então, ó malta, é tempo de acabar com estas coisas. A escola só quer é domesticar o nosso comportamento. Cá

para mim, isto não pode ser. A escola só nos domina. É sempre a mesma coisa - é necessário obedecer, cumprir ordens e realizar tarefas de forma zelosa e pontual"

Agarrada à *Dora*, com um ar de quem concordava totalmente com o que acabara de ouvir, a *Teresa* lamenta-se: "Eu acho que tens razão. Aqui só se é recompensado quando somos dóceis, passivos e obedientes. Até parece que não podemos ser criativos e espontâneos. Isto é duro. Destroem a nossa capacidade de iniciativa, de autodeterminação e auto-realização".

Ao fundo, outras vozes ouviam-se: "Mas se aprender é transformar a instrução num ritual, numa obrigação, exactamente como o trabalho, numa espécie de fatalidade das nossas vidas, porque razão temos que estar na escola?".

Após longas discussões, foi ficando bem claro na ideia de todos, que o único caminho seria esboçar uma nova escola, enveredar por uma outra arquitectura, construir um "terceiro lugar", fora do modelo de escola instituído. Ali seria possível desenvolver um currículo que contribuiria para melhorar a qualidade de vida de todos os seus actores.

Tornou-se então urgente reflectir sobre os princípios que deveriam ter os novos itinerários educativos. Uma opção teria que ser tomada. Tinha deflagrado o conflito entre uma "escola fechada" à voz e aos olhares de quem nela coabita, estratificada e com fronteiras nítidas, assentes num sistema de autoridade forte e uma "escola aberta" sustentada numa estrutura diferenciada de fronteiras esbatidas, permeável a um sistema de autoridade partilhado, em que a ordem simbólica celebra a mistura ou diversidade de pessoas e o princípio de integração social é a solidariedade orgânica.

No horizonte de todos, a opção era clara e a tomada de decisão era para aí que apontava. Um esboço de uma (outra) escola numa tela prospectiva. Formas democráticas de associação e de participação, facilitadoras de mudança nos processos de formação e abertas à compreensão crítica da realidade social e natural da escola e da vida, pontos de flexibilidade no novo currículo escolar, o aluno como centro da intervenção educativa.

A exaltação e o entusiasmo, talvez lhes permita, a estes alunos, apelidar esta nova arquitectura como o "elo mais forte" de uma (nova) escola. Os traços dessa arquitectura estão esboçados numa (auto)formação assistida, na orientação / acompanhamento / aconselhamento, na formação realizada em pequenos grupos constituídos em função dos objectivos, a educação em e através das actividades reais da vida, a flexibilidade de opções, a participação democrática e responsável.

Estes alunos, sob o véu do imaginário, construíram uma utopia própria. Era a tentativa de transformar a escola num centro de criação e de cooperação. Num tempo e num espaço, num momento entre outros, onde se pode ser e estar, trabalhar para que todos se possam descobrir como sujeitos de criação.

É por isso que eles, e também nós, sentimos que a escola ainda conserva um carácter utópico, novas utopias, onde entre o idealismo e o pragmatismo, de forma individual e colectiva, tudo se pode descobrir sem caminhos obrigatórios. O caminho é caminhar... Faz-se caminhando.

Como nos diz Paul Ricoeur (1991), "*trata-se de garantir, a partir delas, uma tensão no existente, de criar o contra poder, de abrir o campo do possível para além do actual*"

O tempo de (re)construção de uma (nova) escola a partir da que existe está já aí...

Pode começar pela Área de Projecto?

Ou já começou?!⁶

⁶ Este conto teve a sua génese, começou a germinar e foi escrito depois da leitura reflexiva sobre as seguintes obras: *A Teoria de Bernstein em Sociologia da Educação*. (Fundação Calouste Gulbenkian, Lisboa, 1986, Ana Maria Domingos et al.); *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. (Porto Editora, Porto, 1995, Philippe Perrenoud); *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade* (Edições Afrontamento, Porto, 1999, Ricardo Vieira); *A Felicidade de Aprender E Como Ela É Destruída*. (Terramar, Lisboa, 2002, François de Closets); *A Escola para Todos e a Excelência Académica*. (Profedições, Porto, 2002, António Magalhães e Stephen Stoer); *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem* (Edições ASA, Porto, 2002, Rui Trindade); *No Coração da Escola – Estórias sobre a Educação*. (Edições ASA, Porto, 2003, Miguel Ángel Santos Guerra) e *Isso Vai Sair No Teste?* (Edições Asa, Porto, 2003, Ariana Cosme e Rui Trindade).

PRIMEIRA PARTE

**A ESCOLA À LUZ DA PINTURA ESBOÇADA
PELOS PINTORES TÉORICOS**

CAPÍTULO I

A ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO

Introdução

Pensar nas instituições educativas como organizações e como organizações diferentes de outras é considerar uma realidade complexa e multifacetada. A frequente utilização que se faz de uma *terminologia metafórica* na denominação das imagens da escola como organização pode servir como uma primeira aproximação ao estudo que pretendemos apresentar.

Nesta linha de pensamento, Gairín (1996: 17-18), dá-nos como exemplos, March e Olsen (1976), que utilizam a imagem de “anarquia organizada”; Ball (1989), que identifica a escola como uma arena política e Cohen (1972) que fala do modelo “caixote de lixo” (*Garbage can model*), referindo-se ao processo de tomada de decisões na escola.

Estas imagens e outras que identificam a escola enquanto organização como uma fábrica, uma família, uma zona de guerra, um ecossistema ou um marco teatral são aproximações que nos ajudam a caracterizá-la, tal como assume Morgan (1986), citado por Costa (1998: 15):

“ (...) As metáforas são geralmente perspectivadas como um mecanismo de embelezamento do discurso, mas o seu significado é muito maior do que isto, dado que a utilização de metáforas implica um modo de pensar e um modo de observar que penetra na forma como geralmente compreendemos o nosso mundo”.

Analisar o sentido que damos à organização de instituições escolares leva-nos à necessidade de delimitar o significado que damos ao termo organização e a conhecer a realidade do seu estudo com referência a este tipo de organizações.

Assim, a abordagem que realizamos neste capítulo pretende analisar alguns dos conceitos definidores da escola como organização de forma a clarificarmos o mesmo. Ao fazê-lo, e na esteira de Gairín (1996: 31-32), não podemos dizer que tudo seja novo, diferente e irrepetível nas organizações educativas. Há que fugir, no entanto, de duas tendências igualmente perniciosas: *a)* aplicar a teoria geral das organizações à escola como se tratasse de uma organização sem características peculiares; e, *b)* prescindir de todas as abordagens da teoria geral da organização como se a escola não tivesse natureza organizativa.

1. As instituições educativas no contexto socio-cultural

As instituições escolares são um produto social e, como tal, estão sujeitas a um conjunto de circunstâncias que definem a realidade social. Sinteticamente podemos considerá-las com Lorenzo (1994:200-201), citado por Gairín (1996: 18)⁷, como:

- *Resultado de processos históricos complexos e nunca neutros, já que beneficiaram sempre uns em detrimento de outros.*
- *Uma construção social, o mesmo é dizer, uma organização pensada e construída por grupos sociais dominantes num determinado momento.*
- *Um espaço que cumpre muitas funções patentes ou explícitas (educar, socializar, ensinar, orientar, preparar profissionalmente, culturizar, etc) e outras ocultas (reprodução de classes sociais, dominação cultural das classes dominantes, etc).*

1.1 Como produto histórico

A educação é, sem dúvida, uma das primeiras e talvez a mais importante referência que se associa com o conceito de escola ou, mais concretamente, de instituição educativa. Em essência, a escola nasce e desenvolve-se a coberto das necessidades educativas.

Para Costa (1998: 9), “*Enquanto instituição social, a escola tem assumido ao longo da sua existência diferentes concretizações sócio-históricas que vão da sua realização inicial como instituição familiar e como instituição militar, passando pelo desenvolvimento de uma escola enquanto instituição religiosa para, mais tarde, se transformar em instituição estatal (Ciscar & Uria, 1988: 20-26)*”.

Através dos tempos, conforma-se assim historicamente uma realidade educativa, a instituição educativa, intensamente relacionada com outras realidades próximas ao indivíduo, dirigida a possibilitar os processos de intervenção sistemática que garantissem a socialização e o desenvolvimento pessoal.

⁷ Jorge Adelino Costa (1998: 10), refere que “*para uma abordagem da escola como instituição ou as funções sociais que foi desempenhando ao longo do seu percurso temporal, (...) questão tipicamente sociológica - a das funções da educação e da escola enquanto instituição social - , podem consultar-se, entre outros e de autores portugueses, trabalhos de Arroiteia (1991), Martins (1993), Pardal (1991), Pires et. al. (1991)*”.

A perspectiva histórica que ressalta das instituições educativas, seja qual for a sua tipologia, mostra-nos que não são um produto isolado mas sim o resultado de circunstâncias históricas que podem explicar as funções que lhes têm sido assinaladas e o nível de desenvolvimento organizativo alcançado. Deste modo, cabe considerar que internamente também estão sujeitas à própria história, que condiciona as respostas que como organizações dão às exigências internas e externas que se lhes fazem.

Reconhecemos, tal como Venâncio e Otero (2003: 7), que *“Todos os movimentos de reforma global ou parcelar, têm sido orientados com o objectivo de aperfeiçoar os sistemas educativos de forma a garantir melhores prestações de serviço educativo e melhores desempenhos”*.

Seguindo de perto os mesmos autores (*Ibidem*: 7-8), podemos sublinhar que numa primeira fase, na década de 60 do século XX, a ênfase foi posta nos princípios de igualdade no acesso à educação. Vivia-se a época da expansão dos sistemas educativos, dos planos de construção escolar, da convicção de que *“a mais educação corresponde mais riqueza”*, consequência visível *“do desenvolvimento e da reconstrução económica das sociedades depois da Segunda Guerra Mundial, bem como da proliferação dos regimes democráticos”*.

Nas décadas de 70 e 80 do século XX, viveu-se uma segunda fase, caracterizada pela ênfase nos actores (alunos, professores, etc) e na sua *“relação educativa”*. As reformas continuam *“a responder às necessidades de desenvolvimento económico, mas também às características da nova população escolar, tendo em conta a sua origem sociocultural e as necessidades de formação para o trabalho e a cidadania”*. A escola é concebida, então, como local de trabalho para a formação integral, valorizando-se igualmente, para além dos currículos formais, a importância dos currículos não académicos – *“os currículos ocultos”*, o reforço das expectativas, o desenvolvimento das atitudes, dos valores e do mundo afectivo dos indivíduos.

À época, segundo os discursos oficiais, as reformas inspiram-se nas ciências da educação e na tentativa de promoção de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso. Porém, os resultados da educação continuavam a assinalar o seu condicionamento *“mais por factores de ordem sociofamiliar do que pelas inovações pedagógicas”*. A escola é *“também identificada como local de reprodução e perpetuação das desigualdades”*.

A orientação das políticas de reforma da terceira fase, nos anos 90 do século XX, aponta para *“a equidade na distribuição de recursos e no acesso às oportunidades de desenvolvimento e de sucesso e a redefinição dos níveis de responsabilidade do Estado e das comunidades locais”*. Consta-se à época, a preocupação com *“a diversificação de soluções, como expressão da capacidade de resposta aos problemas reais e como expressão da autonomia dos indivíduos e das instituições”*.

A escola encontra-se no centro da mudança. É vista, então, como uma organização com identidade própria e uma multidimensionalidade única. Portadora de um *“universo político, social e cultural, que se diferencia das outras, em função dos seus actores, das suas histórias de vida e dos seus valores, da sua cultura e do seu clima”*.

Mais recentemente, desde os finais do século XX, a globalização da economia, a aceleração do progresso científico e tecnológico e a sociedade de informação tornam consistente a ideia de que *“uma pessoa sem os conhecimentos e as capacidades adequados para aceder à informação e para a utilizar, compreendendo novas situações, pode ser vítima de exclusão social”*.

A responsabilização da escola tem vindo a transformar-se, implicando *“a necessidade da implementação de estratégias de reforço e de revalorização de uma nova cultura básica”* mais polivalente que especializada, que capacite o indivíduo por via de uma formação contínua, para a aquisição de conhecimentos e competências ao longo da vida. *“Do ponto de vista da democratização da escola, torna-se imprescindível assegurar aprendizagens reais e significativas e não apenas tempo de escolaridade”*.

Reconhecendo que a educação é essencialmente um fenómeno antropológico, é óbvio que a escola não pode ser encarada de forma tão unívoca como pretensamente a democratização da mesma parece exigir, ou seja, eficácia e qualidade.

Seguindo as palavras e ideias de Vieira (1992; 1999a; 1999b), conscientes de que *“os processos de aquisição e transmissão de cultura”* se processam *“em todos os espaços e tempos de que a escola é apenas um momento”*, entendemos que a educação enquanto fenómeno antropológico, apresenta-se como um processo complexo, cuja complexidade é o tecido de *“diferentes saberes, sistemas de valores, sistemas de representações e de interpretações da realidade, hábitos, formas de agir”*, de *“linguagens, gramáticas de entendimento e de atitudes”*.

Conforme Venâncio e Otero (2003: 9):

“A educação (como sistema, como processo e como produto), entronca, naturalmente, na nova visão epistemológica que sobre todas as áreas se projecta, pois, de acordo com Boaventura Sousa Santos (1987: 28), estamos perante a emergência de um novo paradigma que propõe «em vez da eternidade, a história; em vez do determinismo, a imprevisibilidade; em vez do mecanicismo, a interpenetração, a espontaneidade e a auto-organização; em vez da reversibilidade, a irreversibilidade e a evolução; em vez da ordem, a desordem; em vez da necessidade, a criatividade e o acidente”.

A singularidade de situações, a multiplicidade dos factores intervenientes e a diversidade humana envolvida, tornam, hoje, o fenómeno educativo, por natureza, algo de original, singular e irredutível. A sua análise não pode “*continuar a reger-se apenas por modelos objectivos, explicativos e nomotéticos*” (Ibidem).

Nos tempos que hoje correm, a perspectiva a adoptar deve permitir “*apreender cada situação nos seus planos múltiplos, distinguindo-os sem os separar ou reduzir e compreender, simultaneamente, a diferença individual e a diversidade*” (Ibidem).

Vieira (1999: 68) dá o seu contributo para a compreensão desta problemática, esclarecendo que:

“(…) implica não somente reconhecer as diferenças, não somente aceitá-las, mas – e o que é mais difícil – fazer com que elas sejam a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovação, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e de obstáculos ao enriquecimento pela troca. A metodologia é através da comparação e da contextualização – o método comparativo – entre diferentes mundos e contextos socioculturais (cf. Abdallah-Preceille, 1986 e Iturra, passim). A comparação desenvolve o entendimento e sem comparar não se apreende, não se assimila (...). É por isso que não há normas universais para ensinar nem uma única forma de aprender. É preciso conhecer culturalmente o destinatário para que o ensino produza de facto aprendizagem.

Toda a aprendizagem acaba por consistir processualmente numa mestiçagem”.

As cartas parecem estar lançadas. Hoje em dia, os sistemas, os processos, as estratégias e, eventualmente, os conteúdos, os conhecimentos e as finalidades das aprendizagens estão postos em causa. Vieira (1992, 1999b) confirma esta tese, através da constatação dos seus trabalhos de investigação como “antropólogo da educação”⁸.

1.2 Como construção social

As instituições educativas ordenam-se de acordo com uma estrutura que reflecte os interesses de grupos e que mostra o domínio de uns planeamentos sobre outros.

⁸ Este autor cita-nos igualmente uma vasta listagem de antropólogos portugueses (Cf. Vieira, 1999b: 49) e de sociólogos da educação (Cf. Vieira, 1992: 16) que também têm feito investigação nesta área.

O transladar para as instituições educativas de planeamentos como a integração, a potenciação de novas tecnologias, a abertura ao meio, a gestão participativa, etc, é, sem dúvida, uma prova palpável da vinculação que estas instituições mantêm com o meio envolvente em geral e que muitas vezes se concretiza em normas de cumprimento obrigatório.

Assume particular importância conhecer o grau de autonomia que se permite às instituições. No caso das escolas, o quadro 1 reconhece algumas das implicações que levam ao maior ou menor grau de dependência das escolas. Como se pode verificar, as implicações abarcam tanto a actuação da administração educativa como a função das instituições e o papel que devem desenvolver, bem como os técnicos, direcção e utilizadores.

As relações que as instituições educativas mantêm com os sistemas que as suportam não devem deixar de considerar a importância do contexto próximo.

As variáveis - sistema escolar e contexto próximo - também delimitam as diferentes tipologias escolares. Dependendo de critérios como os recursos e o ambiente, podemos caracterizar uma multi-variedade de instituições diferenciadas nos seus objectivos, distribuição de recursos e sistemas de controlo.

Quadro nº 1 – Algumas características dos modelos de organização do sistema escolar

“VARIÁVEIS”	ESCOLA DEPENDENTE	ESCOLA AUTÓNOMA
<u>Organização do sistema</u>		
Decisões político-educativas	Centralizadas	Descentralizadas
Papel da administração	Regulação, controle	Coordenação, garantia normativa mínima
Curriculum	Fechado	Aberto
Serviços Técnicos	Centralizados	Descentralizados
Papel dos Técnicos	Prescritivo	Assessor
Formação dos Professores	Massificada, individualizada	Centrada na instituição

<p><u>Organização da instituição</u></p> <p>Planeamentos institucionais</p> <p>Estruturas de participação</p> <p>Estruturas pedagógicas</p> <p>Sistema de comunicação</p> <p>Sistema de decisões</p> <p>Professor</p> <p>Funções organizativas</p>	<p>Impostos</p> <p>Não existem</p> <p>Não são necessárias</p> <p>Vertical</p> <p>Informação</p> <p>Impostas</p> <p>Individualizada</p> <p>Transmissor de conhecimentos</p> <p>Centralizadas, normalizadas</p> <p>Avaliação externa</p> <p>Avaliação como controle</p>	<p>Próprios</p> <p>Múltiplas</p> <p>Imprescindíveis</p> <p>Horizontal</p> <p>Tomada de decisões</p> <p>Colaborativas</p> <p>Cooperativas</p> <p>Configurador de currículos</p> <p>Descentralizadas, pouco normativas</p> <p>Avaliação externa e interna</p> <p>Avaliação como controle e base para a decisão</p>
<p><u>A Direcção</u></p> <p>Actuação</p> <p>Acesso</p> <p>Funções</p> <p>Tipologia</p> <p>Estilo</p> <p>Perfil</p>	<p>Gestor</p> <p>Nomeação, opositor</p> <p>Burocráticas</p> <p>Autocrática</p> <p>Autoritário</p> <p>Técnico, pragmático</p>	<p>Organizador</p> <p>Eleição</p> <p>Animador, coordenador, mediador de conflitos</p> <p>Participativa</p> <p>Democrático</p> <p>Político, Situacional</p>

Gairín, 1991 (adaptação)

2. A escola como organização específica

O carácter especializado que afecta todas as organizações também tem incidência no âmbito educativo.

A ser assim, a organização escolar possui, tal como refere Musgrave (1984), citado por Peres (2000: 107), especificidades próprias e não pode ser entendida como uma entidade estática e neutra, mas fruto das dinâmicas sociais. As particularidades da escola provêm das suas características como realidade social, como comunidade e como organização.

A escola como realidade social aberta ao meio sintetiza influências e obriga a instituição a considerar na sua actuação: o marco legal e jurídico que a suporta, a

estrutura administrativa em que se enquadra, as possibilidades que lhe proporciona o meio, os valores e atitudes que a sociedade reclama ou as características pessoais, sociais, culturais e económicas que definem as suas componentes.

A escola como comunidade tem sentido pelo enquadramento legal conferido em particular pela nossa Lei de Bases do Sistema Educativo, ao consagrar o processo de participação. Considerar a escola como comunidade supõe a existência de diferentes pessoas com diferentes regras e necessidades, mas com interesses comuns no processo educativo que se desenrola.

A escola como organização, apresenta a coexistência de várias dimensões com características diversificadas:

Quadro nº 2 – Dimensões da escola como organização

DIMENSÕES	CARACTERÍSTICAS
ESTRUTURAL	<ul style="list-style-type: none"> • Estrutura organizativa (corresponde ao organigrama da escola): papéis, funções, unidades organizacionais, funções formais, sistema de comunicações, interações, processo de tomada de decisões, estrutura física, etc. • Estrutura pedagógica (planos, programas, projectos de trabalho formais, etc)
RELACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> • Relações de comunicação formais • Relações interpessoais • Relações de comunicação informais • Relações e dinâmicas micropolíticas
VALORATIVA	<ul style="list-style-type: none"> • Valores individuais • Valores organizacionais (confiança, cooperação, respeito e dignidade, individualismo e expressão de pontos de vista e sentimentos) • Valores explícitos (propósitos e objectivos escolares fortemente declarados) • Valores implícitos (não declarados)
CONTEXTUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto geral (rede de relações sociais, políticas, económicas e culturais de um certo momento) • Contexto específico (inclui os indivíduos e organizações com quem a escola mantém relações)
PROCESSUAL	<ul style="list-style-type: none"> • Processos de tomada de decisão, estabelecimento de metas organizativas, planificação, coordenação, direcção, avaliação, etc
CULTURAL	<ul style="list-style-type: none"> • Cultura organizativa (conjunto de crenças, normas implícitas, sentimentos)

González, 1991 (adaptação)

Segundo González (1991), citado por Fonseca (1998), a coexistência destas várias dimensões, apresenta uma crescente importância na compreensão da escola como organização, permitindo perspectivar uma melhoria no seu funcionamento. Na sequência deste raciocínio, subscrevemos as palavras da mesma autora citadas por Fonseca (1998: 15) quando *“salienta, no entanto, a impossibilidade de proceder à regulamentação formal, principalmente no que se refere aos valores e aos aspectos relativos à cultura da escola. De facto, uma estrutura formal, bem definida, não garante um bom funcionamento escolar devido à existência de um mundo invisível de valores, construções pessoais, crenças, pressupostos tácitos de funcionamento, etc., existentes entre a estrutura e a actividade da escola, que são incontroláveis. Ou seja, aquilo a que Berg e Vallin (1982) cit. por González (1991), designam de resultante da interacção entre o «controlo social» (sistema de controlo administrativo-burocrático) e o «controlo do actor»”*.

Para além destas considerações acerca da escola como organização, outras características existem que lhe conferem uma especificidade própria, sendo descritas por vários autores (Nóvoa, 1992; Licínio Lima, 1992; González, 1994; Gairín, 1996; Barroso, 1996; Matias Alves, 1999; Santos Guerra, 2001).

Gairín (1996: 29-31) descreve as características da escola, categorizando-as do seguinte modo:

- Indefinição de metas
- Natureza das metas
- Ambiguidade das tecnologias
- Falta de preparação técnica
- Debilidade do sistema
- Vulnerabilidade

Para além destas características, apresenta ainda outras 7 características, recorrendo a De Miguel (1989).

Matias Alves (1999: 18-19), assume que a escola enquanto organização reúne as seguintes características:

- *Natureza moral do trabalho que realiza, dado o carácter obrigatório e involuntário da frequência escolar e o estatuto de menoridade intelectual, afectiva e cívica, o que coloca os estudantes numa situação de dependência face aos professores, daí emergindo o imperativo e a obrigação moral de a todos educar;*

- *Alto nível de formação, autonomia e trabalho individual do professores, configurando-se uma prática singular, escassamente supervisionada e que escapa à orientação e controlo da autoridade e dos pares.*
- *Vulnerabilidade face às exigências dos contextos legal, familiar, social que faz com que o trabalho educativo seja marcado pela ambiguidade, imprevisibilidade e incerteza.*
- *Existência de uma estrutura hierárquica de autoridade, mas onde podem coexistir várias autoridades, poderes e contrapoderes e outras estruturas geradas pelas interacções humanas;*
- *Subordinação formal ao cumprimento de objectivos pré-determinados a nível das instâncias centrais, mas criação e cumprimento de outros objectivos e funções não previamente consignados;*
- *Pluralidade e antagonismo de valores, interesses, preferências, inconsistência e/ou ambiguidade de objectivos quer supra, quer intradeterminados;*
- *Divisão e hierarquização do trabalho;*
- *Decisões e comportamentos ora determinados por regras e regulamentos heterónomos ora pelos múltiplos interesses em presença e pelas negociações e alianças estabelecidas entre os actores da organização;*
- *Participação fluida, convergente e divergente, formal e “anárquica”;*
- *Tipos de liderança múltiplos e pluri-referencializados.*

3. Algumas concepções de escola como organização

Situando-nos na linha de pensamento de Peres (2000: 109), consideramos ser *“necessário entender a complexidade e a especificidade de cada escola, pois embora possua com outras organizações alguns elementos comuns – finalidades, estruturas, poder, processos de controlo, etc -, não pode ser equiparada a imagens mais ou menos estereotipadas de uma qualquer empresa ou fábrica onde, geralmente, imperam as leis de mercado e a natureza do produto/serviço é de ordem material”*.

A análise conceptual sobre a escola como organização, tem sido alvo de profundas reflexões e não isenta de polémica, remetendo-nos para diferentes leituras que têm sido feitas por vários autores.

Assim, numa tentativa de enquadrar e definir um entendimento que seja mediador do nosso trabalho, referenciamos alguns desses autores:

Quadro nº 3 – Imagens, metáforas e conceitos de escola como organização

AUTOR	IMAGENS, METÁFORAS E CONCEITOS DE ESCOLA COMO ORGANIZAÇÃO
Blau e Scott (1962)	A escola é caracterizada como uma organização de serviços, em analogia com outras instituições como hospitais, agências de serviço social, etc.
Etzioni (1964)	A escola é classificada como uma organização normativa, baseando-se nas fontes de controlo utilizadas nas organizações (coercivo, remunerativo e normativo).
Foucault (1976)	A escola é entendida como uma fábrica (cadeia de montagem) em que os alunos são ordenados em fila para serem mais facilmente controlados
March e Olsen (1976)	Utilizam a metáfora da “anarquia organizada” para colocar em evidência a ambiguidade de funcionamento das organizações escolares, pela forma como organizam e aplicam o currículo, que se traduz internamente por uma falta de coordenação, com interferências constantes ou pela exclusividade das suas áreas de trabalho. Externamente, parece haver uma alta organização: existe um horário, apresentam-se e explicam-se objectivos aos pais, avisam-se se há problemas, etc, ainda que no fundo se trata de requisitos formais que apenas dão uma determinada aparência que não é a realidade.
Formosinho (1986)	A escola é caracterizada como uma organização específica de educação formal, marcada pela sistematicidade, sequencialidade, contacto pessoal directo e prolongado e interesse público dos serviços que presta.
Sédano e Pérez (1989)	A escola é considerada como uma empresa educativa, cuja finalidade é a produção de bens reclamados pela sociedade (alunos bem formados e socializados) com eficiência e eficácia.
Ball (1989)	A escola é considerada um campo de batalha, existindo no seio da mesma, um clima de conflito real ao nível das relações entre alunos, professores, pais e gestores, provocado pelo poder e desenvolvimento organizativo da escola.
Lotto (1990), citado por Peres (2000: 103)	As escolas são simultaneamente burocracias, sistemas com uma variável conexão interna, contextos para a interpretação individual, palcos políticos, fontes de culturas e subculturas, anarquias organizadas e instrumentos de dominação.

González (1991)	Aborda a organização escolar numa perspectiva administrativa, definindo-a como uma organização complexa e multidimensional, cujos elementos e processos nem sempre se adequam ao que se estabelece formalmente.
Santos Guerra (1992-94), citado por Peres (2000: 106-107)	Apresenta a metáfora da escola como teatro. No cenário escolar, as personagens representam os seus papéis sem deixar de ser pessoas, ou seja, sem perder a sua própria identidade. À partida, os papéis estão definidos para todos os actores (professores, alunos, funcionários, etc), embora nem sempre haja uma identificação total com a personagem.

Do quadro/síntese podemos compreender que não é fácil encontrar uma definição de organização que reúna consenso entre os vários autores.

No entanto, estas imagens ou outras que identificam as organizações escolares como uma família ou como um ecossistema, ajudam-nos a caracterizá-las como organizações. Há também outros autores que colocam algumas reticências em considerarem a escola como organização. Nóvoa (1992a: 9), citado por Peres (2000: 105), levanta algumas suspeições ao afirmar “*Os professores e cientistas da educação não gostam que o seu trabalho seja pensado a partir de análises construídas, frequentemente, com base numa reflexão centrada no universo económico e empresarial*”.

Por seu lado, Licínio Lima (1992: 42) refere que é “*difícil encontrar uma definição de organização que não seja aplicável à escola*”.

4. Alguns enfoques para compreender as organizações escolares

4.1 Uma abordagem geral

Como nos diz Costa (1998: 13), deparamo-nos “*com uma plêiade de investigadores que se deram ao cuidado de proceder à elaboração de tipologias sobre as diversas teorias, perspectivas, modelos, marcos, paradigmas (a terminologia é diversificada) presentes no âmbito do quadro teórico das organizações escolares*”⁹.

⁹ Para um aprofundamento do sentido das metáforas organizacionais, ver Lima (1992) e Costa (1998).

Assim, com efeito, encontramos imagens estruturadas alternativas da escola como organização, enquadradas em concepções diversas de carácter cultural, sócio-crítico, dialéctico ou outros. O quadro seguinte permite-nos analisar as características dessas concepções:

Quadro nº 4 – Concepções actuais da escola como organização

Caracterização da escola	Características	Autores representativos
Organização debilmente estruturada	<ul style="list-style-type: none"> • Existe uma certa descontinuidade entre os meios e os fins. • Nenhuma falha própria do sistema pode perturbar a ordem interna. • Os mecanismos de controlo, supervisão e avaliação são débeis. • Os professores possuem amplas margens de actuação. • As aulas são espaços privados de exercício profissional – celularismo. 	Weick (1976)
Construção social e ordem negociada	<ul style="list-style-type: none"> • A acção organizativa é resultado da interacção social dos indivíduos. • Para entender esta acção devemos conhecer as suas bases psico-sociais. • Os indivíduos reinterpretam continuamente o mundo social. • O simbolismo dos processos organizativos aparece como um aspecto constitutivo da dimensão cultural. 	Greenfield (1986) Smircich (1985) Geertz (1989)
Arena política	<ul style="list-style-type: none"> • A vida organizativa está submetida ao conflito. • A acção organizativa está carregada de intencionalidade política. • O conceito central é o poder, no sentido de ter mais capacidade de influência do que autoridade-legitimidade. • Importância que as acções e relações entre os membros jogam na configuração organizativa. • O poder constrói-se na relação com os demais membros. 	Ball (1990)
Cultura	<ul style="list-style-type: none"> • É importante a interpretação dos fenómenos organizativos à luz dos efeitos evidentes. • Cultura = conjunto de símbolos e significados partilhados pelos membros da organização que orientam as suas acções. • Importância de: <ul style="list-style-type: none"> - Análises dialécticas - Dimensões psicodinâmicas - Destreza de interpretação - Interdisciplinaridade 	Bates (1987, 1992)

Anarquias organizadas	<ul style="list-style-type: none"> • A escola produz informações pouco claras. • Carece de um estreito controlo sobre os processos e os produtos. • A tecnologia que se utiliza é difusa. • A participação humana é altamente fluida e dispersa. • A tomada de decisões não sofre um processo linear de resolução de problemas. 	Meyer e Rowan (1978)
Ecosistema	<ul style="list-style-type: none"> • O contexto adquire uma força determinante. • Enfatiza-se o carácter das relações e intercâmbios de natureza psico-social. • Primazia do mundo representativo em relação ao operativo. • As relações e processos do contexto e da comunidade são importantes. • O mais importante é como a escola é – a sua identidade real - e não como devia ser. 	Santos (1990) Lorenzo (1993)

Gairín, 1996: 33 (adaptação)

Tendo como pano de fundo a literatura organizacional e sociológica, e considerando as várias transformações que nas últimas décadas têm ocorrido no seio das organizações sociais, interessa-nos agora analisar diferentes enfoques em torno da escola como organização. Esta abordagem, naturalmente sumária, orientar-se-á particularmente pelos trabalhos de Gairín (1996) e Peres (2000), em que os autores analisam três grandes enfoques: o científico-racional, o interpretativo-simbólico e o crítico-político.

4.1.1 Enfoque científico-racional

Segundo Peres (2000: 111-112), a ideia que este enfoque continua a ser dominante na organização escolar, embora com múltiplas críticas e dificuldades de aplicação, parece recolher uma certa unanimidade no seio de vários autores.

Considerando a organização escolar tradicional, este enfoque, segundo Santos Guerra (1994), citado por Peres (2000: 111), integra as correntes ou teorias da organização nascidas da preocupação pelo rendimento das empresas. São as “teorias de amos, encomendadas, elaboradas ou utilizadas por patrões”, definidas por Taylor e Fayol (a administração científica), por Urwick (a organização como problema técnico),

por Weber (a teoria da burocracia), Mooney (o processo escalar), Mayo (a teoria das relações humanas e por Argyris (a saúde organizativa).

Peres (2000) e Gairín (1996), servem-se do pensamento de González (1986; 1994) para salientar que a escola é ainda concebida como uma entidade real e observável que existe independentemente dos indivíduos que a constituem e que funciona de um modo propositivo e racionalmente consistente com as suas metas.

Este enfoque parte da suposição que existe um modelo ideal de organização que pode ser descrito e reproduzido mediante uma estrutura bem desenhada que estabeleça, de antemão, qual vai ser e deveria ser o seu modo de funcionamento: estruturas organizativas, funções e atribuições, processos a realizar, produtos a elaborar.

Para Bolman e Deal (1984), citados por Gairín (1996: 37), o modelo estrutural, representativo das primeiras abordagens deste enfoque, pode ser caracterizado pelos seguintes pressupostos:

- a) *As organizações existem para a realização de metas previamente definidas.*
- b) *Devem dispor de ambiente, tecnologia e recursos humanos apropriados.*
- c) *As normas de racionalidade favorecem a eficácia.*
- d) *A especialização permite atingir níveis mais altos de competência.*
- e) *A autoridade e as normas impessoais favorecem a coordenação e controlo.*
- f) *As estruturas são neutras.*
- g) *Os problemas organizativos são fruto de estruturas desadequadas e podem resolver-se pela reorganização das estruturas.*

Posteriormente, o modelo das relações humanas reclamaria o papel e a importância das pessoas, ainda que considerando sempre a sua actuação a partir de um planeamento racionalista.

As investigações realizadas relativamente ao funcionamento e gestão das escolas, segundo Peres (2000: 111), “são realizadas «desde fora», centrando-se em factos estruturais e burocráticos (normas, funções, hierarquias, supervisão tradicional, etc), sem atender à vida da escola (valores, expectativas, motivações, relações entre indivíduos, conflitos organizacionais, etc), uma vez que a instituição escolar é vista como uma entidade independente dos indivíduos, separando-se desta forma a dimensão organizativa da dimensão educativa”.

Lima (1992: 66), citado por Peres (*Ibidem*), referindo-se ao modelo burocrático, inspirado em Weber, quando aplicado ao estudo das escolas, põe em relevo “(...) a importância das normas abstractas e das estruturas formais, os processos de planeamento e tomadas de decisões, a consistência dos objectivos e das tecnologias, a estabilidade, o consenso e o carácter predictivo das acções organizacionais”.

A implicação organizativa mais destacável deste enfoque é o impulso que deu ao chamado movimento das Escolas Eficazes, cuja prioridade máxima era a eficácia entendida como a capacidade da própria organização para alcançar os seus fins mediante a competência técnica e profissional dos seus membros (Peiró, 1990, citado por Gairín, 1996).

A este propósito, Gairín (1996: 39) assinala que:

“Esta perspectiva, ao centrar-se nos processos técnicos, reduz também a um problema técnico o funcionamento do sistema relacional. A tomada de decisões concentra-se nas análises dos processos de informação e no uso das estratégias instrumentais mais adequadas: a comunicação deve ser formalizada e explicitada e a participação estruturada e regulamentada. Os problemas e conflitos são vistos como disfunções e patologias que há que erradicar.

Os responsáveis pela organização convertem-se, portanto, em engenheiros de sistemas sociais (England, 1992: 92), que manejam de forma mecânica as pessoas e os meios. Potencia-se assim um modelo vertical e autoritário, consequência da separação entre os desenhadores e executam, os que sabem e os que aplicam. O controlo resulta assim como um produto natural da autoridade social (Ball, 1990: 134)”.

Na linha deste enfoque, estudos promovidos pelo movimento das escolas eficazes e sucedâneos (escolas eficientes, algumas orientações das escolas de qualidade, ...), também contribuíram para potenciar a investigação (experimental, naturalista e etnográfica) e delimitar variáveis de interesses para o desenvolvimento institucional. Gairín (1996: 38), recorrendo a Purkey e Smith (1983), apresenta-nos as variáveis que contribuem especialmente para a eficácia das escolas ¹⁰ :

Quadro nº 5 – Variáveis que contribuem especialmente para a eficácia das escolas

1. Variáveis organizativas
<ul style="list-style-type: none">• <i>Gestão da escola</i>• <i>Forte liderança do director</i>• <i>Estabilidade do corpo docente</i>• <i>Um programa com objectivos claros e bem planificado</i>

¹⁰ A este propósito, Venâncio e Otero (2003: 47), salientam tratar-se de “uma das revisões mais extensivas e profundas sobre as investigações dirigidas à escola eficaz”. No capítulo intitulado “Eficácia” (*Ibidem*: 41-54), estes autores descrevem o conceito e teoria de “eficácia”, recorrendo a diferentes autores.

- *Um programa efectivo de desenvolvimento profissional dos professores*
- *Assunção, participação e apoio dos pais*
- *Reconhecimento generalizado do êxito académico*
- *Maximização do tempo de aprendizagem*
- *Apoio institucional externo*

2. Variáveis do processo

- *Planificação em equipa e relações colegiais*
- *Sentimento colectivo de comunidade*
- *Objectivos claros, partilhados e com expectativas elevadas*
- *Controlo, ordem e disciplina no ambiente escolar*

Confrontando os pontos de vista dos autores já referidos, podemos afirmar que este enfoque não parece ser suficiente para compreender uma organização escolar: Com efeito, nesta perspectiva, há, na realidade, uma preocupação com os aspectos mais estruturais e exteriores que levam a abandonar os processos internos das organizações e o conjunto de valores, crenças e significados pessoais que também contribuem para conformar do funcionamento da organização.

Recorrendo uma vez mais a Gairín (1996: 40), sintetizamos de seguida algumas das características que configuram a escola como organização específica mas que este enfoque não considera, parecendo esquecer-se das mesmas:

- a) *As metas definidas podem caracterizar-se de ambíguas e vagas, o que exige estruturas de decisão que permitam fazer face à incerteza e ao conflito (Baldrige, 1983)*
- b) *A ambiguidade dos meios, que inclui a complexidade da pessoa humana e suas relações, liga-se à ambiguidade das metas.*
- c) *As escolas são muito vulneráveis à incidência do ambiente externo, dadas as especiais relações que mantém com ele, mas também ao seu ambiente interno, onde se estabelece uma baixa inter-relação e um excessivo trabalho independente.*

4.1.2 Enfoque interpretativo-simbólico

Este enfoque considera a realidade como um conjunto de significados construídos e partilhados pelas pessoas. Mais que uma realidade, podemos falar de tantas quantas as pessoas, consideradas cada uma com as suas atitudes, percepções e expectativas.

Algumas anotações realizadas neste enfoque e apresentadas por Sáez Carreras (1989: 45-52), são citadas por Gairín (1996: 41), fazendo referência aos seguintes aspectos:

- *A realidade social como realidade construída, cujo seu conteúdo são os símbolos e significados atribuídos e partilhados pelas pessoas na sua interacção.*
- *A natureza do conhecimento é subjectiva, não é neutral nem universal. Por isso, os contextos são importantes.*
- *As interpretações não são definitivas, são contingentes e redefinidas em função dos dados e contextos - **importância das representações sociais.***
- *A inovação é um processo de negociação e de consenso sobre novos significados e projectos de acção.*
- *A organização é composta fundamentalmente por pessoas com percepções, expectativas e graus de satisfação a ter em conta.*
- *A organização é criadora de cultura própria - **importância das relações humanas.***
- *Preocupação com a cultura organizacional*

Conhecer a escola exige, analisar e interpretar o que sucede internamente, adquirindo assim grande importância, o conjunto de mitos, rituais, metáforas e imagens que podem servir para compreendê-la melhor.

Este enfoque representa, a concepção da vida organizativa como uma realidade significada, interpretada e vivida com certa ambiguidade pelas pessoas que a integram. Reconhece-se assim, que esta perspectiva de organização escolar vai muito para além da concepção nomotética ou institucional de escola (Hoyle, 1986, citado por Peres, 2000: 112). Como implicação organizativa, privilegia a dimensão psico-social das pessoas, os seus valores, crenças e representações, ou seja, a escola é vista como uma realidade social e cultural construída pelas pessoas que dela fazem parte. Ou, como nos faz saber Peres (2000: 119), ao referir-se a González (1994), que retoma o pensamento de Greenfield, “*a organização escolar deve ser entendida como «artefacto cultural» (rituais, cerimónias, organização de espaços, isto é, manifestações culturais que têm a ver com as interpretações simbólicas) que se pode compreender-se a partir da interpretação de significados construídos pelos sujeitos que a ela pertencem*”. Assim, verifica-se “*a existência de uma cultura que é conformadora e está conformada por uma realidade organizativa*” (Gairín, 1996: 43), sendo que “*(...) cada escola produz a sua própria cultura a partir das vivências e experiências do quotidiano*” (Peres, 2000: 113).

Como nos diz Gairín (1996: 43):

“A concepção interpretativo-simbólica também tem analisado processos e dinâmicas organizativas como a liderança, a planificação, a tomada de decisões ou a avaliação, considerando-os como âmbitos através dos quais se mantém a legitimidade e estabilidade da organização. Assim, o líder é visto como um aglutinador cuja tarefa básica é transmitir rituais e mitos e, em definitivo, manter a fé na organização”.

Esta concepção, na esteira do pensamento de Peres (2000: 115), *“por um lado, proporciona uma maior autonomia da escola e, por outro lado, evidencia a complexidade organizacional de cada escola”*. Nesta direcção de análise, são conhecidas as imagens que falam de um funcionamento similar ao modelo do “caixote de lixo” (*Garbage can model*, de Cohen, 1972, citado por Gairín, 1996: 42), ou de “metáforas sobre escolas como «anarquias organizadas» (Cohen, March e Olsen, 1972), desenvolvidas por Weick (1976), caracterizando-as como sistemas «debilmente articulados» (*Loose couplings*) que dificultam um trabalho de parceria entre os diversos actores que protagonizam a cultura escolar”. (Peres, 2000: 115)

Segundo Gairín (1996: 44-45), *“as limitações deste enfoque que são mais mencionadas são de carácter conceptual, metodológico e operativo. Nesta perspectiva conceptual, chama-se a atenção para a falta de concordância entre o que se entende por cultura e por manifestação de cultural; também, sobre as dificuldades para evitar degenerar em estereótipos e juízos de valor quando se realizam estudos superficiais ou se faz uso indevido das análises culturais”*.

Neste sentido, o mesmo autor refere ainda que *“a atenção ao processo cultural permite falar (...) de relativismo e ambiguidade (...)”*. Do ponto de vista metodológico, *“para além do insuficiente desenvolvimento e difusão de técnicas naturalistas e etnográficas, colocam-se problemas de execução como o que afecta a ambivalência a que pode dar lugar a interpretação de símbolos (...). Por outro lado, o relativismo (todas as opções são intrinsecamente de igual valor) e a influência das opções pessoais fazem com que a verdade ou falsidade resulte como algo aleatório”*

Ainda segundo o mesmo autor:

“Operativamente, o perigo está no fomento de culturas potentes. O seu desenvolvimento pode favorecer a implicação pessoal e melhorar a produção, mas não pode fazer-se na base da repressão de culturas minoritárias ou do seu isolamento”.

“No entanto, a perspectiva resulta frutífera quando com ela se podem identificar o desenvolvimento de experiências como o trabalho cooperativo, o desenvolvimento da imagem corporativa, os círculos de qualidade, algumas estratégias para o desenvolvimento de projectos de escola, etc”.

4.1.3 Enfoque crítico-político

Nesta abordagem revela-se a *natureza política das organizações*. Estas são vistas como *miniaturas* dos sistemas políticos globais (Costa, 1998: 78) e percebidas, à semelhança destes, como realidades sociais complexas onde os actores, em função dos interesses individuais e grupais, estabelecem estratégias, mobilizam poderes e influências, desencadeiam situações de conflito, de coligação e de negociação, tendo em conta a consecução dos seus objectivos.

Também com Gairín (1996), podemos identificar alguns traços caracterizadores da organização escola à luz deste enfoque:

- A organização é uma construção social, fruto de uma realidade social, cultural e política mais ampla, marcadamente ideológica.
- É composta por indivíduos e por grupos de interesses que se relacionam de forma diferente com o poder instituído (cultura dominante).
- A detenção do poder é fundamental no desenvolvimento da instituição.
- Há vários tipos de poder.
- Os objectivos, conteúdos, actividades e funções são justificados à luz das relações de poder.
- A organização escola pelo exercício da participação induz à democracia – **importância da mudança**.
- Compromisso com a mudança organizacional

Os seguidores deste enfoque¹¹ apesar de não rejeitarem a perspectiva interpretativa-cultural da organização escolar, questionam, no entanto, a construção da organização e as práticas organizativas, em particular, as relações de poder, uma vez que elas reflectem as desigualdades sociais construídas no seio da sociedade, sem pretenderem transformar as estruturas e os valores da cultura escolar.

¹¹ Segundo Peres (2000: 116-117) “ (...) São vários os teóricos que desde Rousseau até aos nossos dias têm defendido um enfoque crítico da escola”. Aludindo à obra de Palácios (1979), «Cuestión escolar», “como um marco de referência para nos ajudar a entender as diferentes de pensamento e os vários autores que contribuíram para uma educação e uma escola mais críticas”, este autor, “sem pretender desvalorizar o contributo dado pelos rousseaunianos (Illich, Rogers, Tolstoi, etc), pelos anarquistas e marxistas (Freinet, Makarenko e outros) e pelos reproducionistas (Althusser, Bourdieu, Bowles, Establet, Gintis, etc)”, resume-nos “alguns dos princípios dos actuais defensores do enfoque crítico-político (Apple, Bernstein, Freire, Giroux, Habermas e Willis) que têm influenciado, de uma forma positiva, a cultura escolar”. Seguindo a linha de pensamento do mesmo autor, “estes autores têm contribuído, de uma forma militante, para a dinamização de movimentos sociais e culturais (multiculturalismo/interculturalismo, SOS racismo, feminismo, pacifismo, ecologismo, etc) que têm propiciado uma maior autonomia e culturas democráticas das escolas”.

Apesar de reconhecer que cada um destes teóricos críticos, se enquadra num quadro conceptual próprio, Peres (2000: 117) considera, *“todavia, todos eles partem de um lastro comum: a necessidade de libertação de todas as formas de dominação material e social e a reconstrução social e local da educação escolar não de uma forma centralista, tecnocrática e burocrática, mas através de um processo dialógico, participativo e crítico entre os diferentes parceiros de forma a transformar a realidade social e cultural”*.

Neste contexto de análise, estamos de acordo com o mesmo autor ao afirmar que *“esta concepção crítica de organização escolar permite superar uma visão fixista da cultura da escola e olhar para uma «outra» escola onde se manifestam inconsistências e problemas entre os actores e/ou grupos de actores”* (Ibidem).

Na mesma direcção de análise, situa-se Gairín (1996: 51-52) ao assinalar:

“A consideração da escola à luz deste enfoque representa uma visão mais dinâmica que a dada pelos outros enfoques já analisados, ao questionar o carácter apriorístico das metas, tornar patente a diversidade de interesses e permitir uma visão mais ampla da organização. Por outro lado, evidencia as contradições das organizações em geral e das escolares em particular, ao mesmo tempo que as considera como factor de mudança. Este compromisso com a acção supõe, na realidade, uma nota claramente distintiva que exige melhorar a vida organizacional com novos sistemas de participação”.

Para o mesmo autor, *“esta visão da organização representa uma superação indubitável dos critérios de racionalidade do paradigma funcionalista, e talvez da perspectiva asséptica própria dos enfoques centrados nas relações humanas, mas, é possível também que se subestime a inevitabilidade do conflito ou se subestime a possibilidade de desenvolver estratégias colaborativas sem interesses partidários dentro das organizações”*

A este propósito, Peres (2000: 117), cita Bolívar Botia (1993) que refere: *“a cultura escolar aparece com uma dupla face: como um emaranhado aglutinador e integrador da vida quotidiana dos membros no interior da instituição e, ao mesmo tempo, com diferenças e conflitos entre grupos”*.

Nesta direcção de análise, González (1994: 89-90), situando-se na esteira de Bates, citado por Peres (Ibidem), afirma que *“a cultura da escola é produto das diferentes culturas dos seus membros e, ao mesmo tempo, reflecte o contexto social, cultural e político em que está inserida”*, sendo que *“as culturas internas da escola, resultado das suas políticas culturais, não são independentes do contexto sócio-político*

em que se situam, mas derivam e contribuem para a divisão de classe, raça, idade, própria da sociedade mais ampla”.

Gairín (1996: 52), referindo-se ainda à concretização de enfoques políticos em propostas organizativas, afirma que tal faz *“ressaltar a importância dos valores de grupo, destacar a importância das atitudes de respeito e de comunicação em detrimento dos métodos e conteúdos, estabelecer relações iguais entre técnicos e utilizadores e fomentar processos de autonomia ligados à distribuição de poder”.*

Ainda segundo o mesmo autor *“A primeira limitação deste enfoque provém da exclusividade com que se apresenta. Não cremos que se possam ignorar as abordagens dos anteriores enfoques sem cair num apertado reducionismo”.*

4.2. Construindo um modelo compreensivo da realidade organizativa escolar

Como já tivemos oportunidade de referir, o panorama teórico actual apresenta um conjunto amplo de concepções que explicitam o reconhecimento de múltiplas realidades e implicam variadas abordagens metodológicas.

Situando-nos na mesma linha de pensamento de González (1990,1994), citado por Peres (2000: 116), subscrevemos a ideia de que não existem enfoques puros sobre a escola como organização. Todos dependem das abordagens que pretendemos fazer e dos quadros de referência de que partimos.

Gairín (1996: 52) aborda esta questão escrevendo:

“Assinalar a complexidade da instituição escolar não supõe mais do que reconhecer alguns dos seus traços mais característicos como organização. E é precisamente esta complexidade que parece justificar a dificuldade de abordar globalmente o seu estudo e que obriga a fazer um esforço para integrar os resultados das diferentes abordagens”. Assim, neste processo de integração, ainda segundo o mesmo autor, “resulta coerente afirmar que uma boa instituição é a que mantém um desenho adequado, fomenta uma cultura comum e tem uma preocupação com a mudança e a melhoria”.

Assim, na esteira do mesmo autor (1996: 53), *“Por um lado, a escola, como objecto de reflexão e de prática, pode ser considerada como «um fenómeno/realidade em que convergem componentes materiais, estruturais e funcionais relativamente objectivos»; por outro lado, como «componentes representacionais, culturais e sócio-contextuais, constituídos basicamente pelos indivíduos e grupos que pertencem à escola»; mas também como «componentes políticos, ideológicos e sociológicos,*

dialecticamente gerados pelos conflitos, os interesses de classe, e inclusivamente, a cultura dominante, etc» (González, 1986: 137)”.

As instituições educativas, sob o ponto de vista organizativo, devem ser consideradas como uma realidade integrada e integradora que permite avançar para o estabelecimento de uma teoria com capacidade de explicação geral e aplicável a situações particulares.

Neste contexto de análise, permite-se e assume-se, portanto, a integração na intervenção prática dos diferentes enfoques analisados. E, não é que com isso, se pretenda o eclectismo, mas apenas que se reconheça a necessidade das diferentes perspectivas ou enfoques para se ter uma visão ampla que permita descrever e intervir nas organizações. Tal como nos sugere Ellstrom (1983: 236), citado por Matias Alves (1999: 18):

“Cada visão de escola enfatiza e esquece determinadas variáveis, sendo, pois, aconselhável superar visões parcelares da realidade por uma visão mais holística e que integre diferentes perspectivas”.

Ou, como afirma Gairín (1996: 55):

“Situarse numa perspectiva actual e ecléctica, supõe considerar também que tão importante como o desenho das organizações é atender às pessoas com as suas expectativas e necessidades e considerar o conjunto das forças e interesses que se movem no seu interior. Exige, assim mesmo, entender que o desenho eficaz das organizações não pode conceber-se sem ter em conta a existência de determinados factores ou ‘contingências’. Põe-se assim em relevo, a inutilidade de receitas universais e reconhece-se que não existe uma ‘melhor maneira’ de organizar e administrar, dependendo tudo de diversas variáveis internas e externas inter-relacionadas”.

Neste contexto de análise, e face às considerações que temos vindo a desenvolver, subscrevemos inequivocamente as propostas de Gairín (1996), de Peres (2000) e de Santos Guerra (2001), entre outros autores, que apontam para a ideia central que a escola deve ser aprendente, estar em permanente melhoria, construindo dia a dia a sua autonomia e a sua cultura, reconstruindo e recontextualizando de forma reflexiva e crítica as suas estruturas, os seus recursos, os seus projectos e práticas educativas, a sua abertura ao meio, as suas convicções e o seu auto-conhecimento.

A orientação chave é centrar a organização-escola na mudança.

Não se trata de pensar a organização-escola como um mero marco, mas sim fazer dela um agente de transformação. Dotá-la, definitivamente, de mecanismos de auto-

aprendizagem, regulação e institucionalização da melhoria, na linha das organizações que aprendem ou se auto-qualificam.

As bases sólidas deste processo são a actualização periódica do conhecimento e dos valores. Também a avaliação regular da forma como a organização cumpre com os seus valores e alcança os resultados esperados. O auto-desenho implica a avaliação, a inovação e a mudança contínuas para manter e melhorar a eficácia da organização à sua volta. O processo deve incluir um ciclo de aprendizagem colectiva para a acção em que se implantam e evoluem novos desenhos. Será mediante a retro-informação, a aprendizagem, que a organização-escola poderá descobrir quando é necessário modificar valores e sistemas de funcionamento e redesenhar estratégias de actuação.

Como nos diz Molina (1995), citado por Gairín (1996: 56):

“Uma escola aberta à mudança exige revitalizar e reconstruir as organizações, devendo potenciar características de:

- *Adaptabilidade: capacidade para resolver problemas e reagir de forma flexível às exigências mutáveis do meio envolvente. Deve ser portanto:*
 - *Flexível*
 - *Receptiva e transparente a novas ideias.*
- *Sentido de identidade: implica compreender e partilhar os objectivos da organização por todos os seus actores/participantes.*
- *Conhecimento exacto do meio: percepção realista aliada a uma capacidade de investigar, diagnosticar e compreender o meio.*
- *Integração entre os actores, de tal forma que a organização possa comportar-se como um todo orgânico”.*

Concordando totalmente com a linha de pensamento dos autores acima referidos, defendemos a ideia subscrita por Gairín (*Ibidem*) de que o que se deve propor “*é, em definitivo, um modelo que reconheça que a organização é, de facto, um sistema em mudança permanente. Será a partir desta ideia que se deve realizar a escolha do quadro teórico que justifique a intervenção nas instituições escolares e seleccionar aqueles enfoques que através dos seus princípios exijam, potenciem e tornem possível a mudança*”.

Assim, em síntese e no contexto desta visão, assumimos a escola segundo um enfoque de pluralismo conceptual que considera a pertinência de diferentes modelos de análise.

5. A escola e o seu papel numa sociedade de mudança

5.1. Para uma nova concepção de escola

Não podemos ignorar que o fenómeno da escola de massas, a diversidade social e cultural da população escolar e a visão emancipadora e democrática da escola, têm contribuído para o aumento da complexidade desta organização, exigindo novos desafios e soluções como resposta à multiplicidade de problemas de natureza diversa, sejam eles epistemológicos, antropológicos, sociológicos, políticos ou morais.

Assim, concordamos com Nóvoa (1992a: 32) quando afirma que a escola enquanto instituição nunca deixou de privilegiar a metáfora cultural, sendo que esta apresenta-se-nos, agora, também, com novas potencialidades heurísticas no quadro organizacional e administrativo das escolas – “a escola transmissora de cultura (E. Durkheim), a escola reprodutora de cultura (P. Bourdieu) ou a acção cultural para a libertação (P. Freire) são olhares sobre a realidade educativa, que podem ser vistos sob um novo prisma”.

Vários autores (Gimeno, 1994; Perrenoud, 1995; Apple, 1999; Fernandes, 2000; Peres, 2000; Santos Guerra, 2001; Stoer e Cortesão, 2001; Magalhães e Stoer, 2002) apontam para a necessidade de repensar as finalidades e funções da escola, questionando a escola democrática liberal, centrada numa lógica de dominação e reprodução, sem abertura à resistência e produção, por forma a que ninguém se sinta excluído ou marginalizado.

Estamos de acordo com Fernandes (2000: 131) quando afirma que *“a diversificação da população escolar é um fenómeno particularmente marcante nos dias de hoje, tendo criado à escola a necessidade de se adaptar aos patrimónios socioculturais de pertença dos alunos e de se organizar no sentido de providenciar uma educação de qualidade para todos, objectivo que não poderá atingir se continuar a reger-se pela homogeneização de culturas e a direccionar-se, como até aqui, para o seu*

cliente ideal: «o aluno (e não aluna) português, branco, urbano, católico e da classe média (Stoer, 1992)»".

Mas será que basta apenas condenar a escola assimilacionista e advogar o pluralismo como uma visão idealizada da sociedade e da escola? Ou não será imperioso assumir uma posição mais crítica, ainda que ética, relativamente à cultura organizativa, curricular, pedagógica e didáctica da escola?

Parafraseando Peres (2000: 388) sabemos bem como é fácil a produção de narrativas discursivas sobre a necessidade da escola se definir, *“cada vez mais, como um lugar de encontro, de diálogo, de convivência onde todos e cada um se sintam bem e possam participar e intervir em actividades educativas interessantes, independentemente das diferenças de raça, sexo, idade, religião, cultura. Uma escola aberta à negociação e à diversidade cultural, ou seja, uma escola multi-intercultural. Porém, as realidades educativas não mudam com a retórica dos discursos”*. Temos consciência que as mudanças das estruturas educativas fracassam se não forem acompanhadas por uma simultânea transformação da identidade cultural da organização, ou seja, das crenças e valores socialmente construídos e partilhados pelos seus actores.

Se a escola não tem sabido valorizar a diversidade humana como forma de enriquecimento de todos os alunos, parece-nos então legítimo perguntar qual é o papel da escola nesta sociedade em constante mudança? Será que a escola não deve abrir-se à comunidade, desenvolver projectos educativos comuns? Ou faz sentido que a escola permaneça como uma ilha isolada, sem abertura e adaptação permanente à diversidade sociocultural do meio em que está inserida?

É demasiado óbvio que a escola tem de saber construir “boas pontes” na ligação necessária entre a ilha que parece representar a sua cultura e a cultura da comunidade envolvente.

A ser assim, como poderá a escola tornar (mais) real a construção e o desenvolvimento do processo educativo na e para diversidade cultural? Será que a inclusão de novos conteúdos no currículo (conteúdos transversais), o anunciar que os procedimentos e as atitudes devem guiar o processo de ensino-aprendizagem de todos os alunos, é suficiente? Ou não será necessário criar condições organizacionais, pedagógicas e didácticas para que se produzam mudanças de atitudes e valores em relação à ordem social e cultural estabelecida? Será que as escolas enquanto organização podem aprender?

Segundo Alonso (1999: 284) “*a viragem de perspectiva na forma de entender e promover a inovação e mudança a partir dos modelos de planificação racional e fechada com fases bem delimitadas e preestabelecidas, para modelos mais flexíveis e abertos, em que a relação entre as fases é dialéctica, não linear e debilmente articulada, deve-se, em grande parte, ao desenvolvimento cruzado de várias correntes que, de diferentes campos – como a organização escolar, o desenvolvimento curricular, a teoria da formação de professores, os modelos de ensino e a investigação educacional – têm vindo a contribuir para iluminar e impulsionar novas concepções sobre a mudança educativa nas escolas*”.

À primeira vista parece exercer-se assim uma pressão para a mudança sobre os professores, o currículo e a escola. No entanto, no interior da escola parece continuar a conviver-se com práticas e estruturas que estando desajustadas persistem em dificultar a introdução de inovações que tentem implementar no terreno as mudanças necessárias. A gestão de um processo de mudança revela-se assim, em certa medida, como algo de complexo e de difícil concretização, originando tensões, resistências e dilemas, mas indispensável.

Talvez seja por isso mesmo que hoje em dia se fala tanto da necessidade da evolução do conceito de currículo e das práticas de gestão curricular, como, aliás, revela a particular atenção que Roldão (1999b) tem dado a esta problemática, quer na dimensão organizacional, quer ainda no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores.

Muitas são as mudanças que se preconizam. Defende-se a ideia que a escola poderá reforçar o seu papel, desde que proceda a mudanças profundas. Mas, se a escola tem que se reestruturar, essa reestruturação passará, no essencial, por duas dimensões que importa debater e reflectir:

- a organização da escola e o seu modo de funcionamento;
- a prática de trabalho dos professores que são quem exerce a actividade pela qual a escola é responsável - ensinar, isto é, fazer aprender.

A este propósito, concordamos com Fullan e Hargreaves (2001: 13) quando afirmam que “*a chave para o sucesso dos alunos está no desenvolvimento dos docentes e das escolas*”. Do mesmo modo, pensamos como Roldão (s/d: 130) quando preconiza que a escola carece “*(...) de se reinventar como organização, flexibilizando as suas*

modalidades de trabalho, os seus ritmos, as suas unidades de acção, os seus modos de se planificar estrategicamente e desenvolver o seu impacto educativo”.

De acordo com esta perspectiva, Fernandes (2000: 95) refere que “*a cultura organizacional pode ajudar a organização a encontrar soluções para as suas questões internas, conduzindo desse modo a uma maior integração, ao mesmo tempo que desempenha um papel importante na socialização dos novos membros que através dela aprendem o que é importante para a organização*”. Neste sentido, ainda segundo a mesma autora “*a cultura organizacional determina não só os comportamentos e práticas dos seus membros, mas também as atitudes e valores que estes defendem, constituindo uma resposta individualizada da própria organização*” (Ibidem)

A ser assim, temos que reconhecer que a escola deve mudar a sua cultura organizacional, rever os seus próprios parâmetros organizacionais, pois assim poderá converter-se “*num modelo de funcionamento educativo capaz de gerar uma estratégia de transformação da sociedade*” (Santos Guerra, 2001: 26).

Tal pressuposto leva-nos a afirmar que vale a pena (continuar a) lutar para transformar a escola num espaço mais atractivo e gratificante. Com efeito, se “*a escola tem como missão fundamental contribuir para o melhoramento da sociedade através da formação de cidadãos críticos, responsáveis e honrados*” (Santos Guerra, 2001: 7), é evidente que não nos devemos entregar à inércia, deixar que naveguemos à deriva, sem rumo... A ser assim, no nosso entendimento, consubstanciado em vários autores (Sarason, 1990; Peres, 2000; Fernandes, 2000; Fullan e Hargreaves, 2001), é claro que a melhoria das aprendizagens dos alunos, o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento da escola como organização social parecem ser razões mais que suficientes para continuar a lutar. Tal como nos sugere Guerra (2001: 7), “*é necessário que nos questionemos constantemente sobre o papel da escola, a sua função na sociedade e a natureza das suas práticas numa cultura de mudança*”.

Pensamos que existem múltiplas formas de introduzir alterações significativas na vida quotidiana da escola. Tal como Fullan e Hargreaves (2001: 10), partimos da “*premissa de que, em última instância, são os docentes e os responsáveis pelas escolas que devem fazer com que isso aconteça*”.

Temos consciência de uma diversidade de obstáculos existentes. Tal como inúmeros são os desafios e os dilemas que se colocam à mudança. Mas como nos diz Santos Guerra (2001: 7), “*as escolas têm que aprender (...) sobre a sua própria*

aprendizagem". Uma organização que não discute ou não reflecte, não aprende. Quem não aprende, não se desenvolve.

Decorrente deste contexto de análise, estamos de acordo com Canário (1996: 90) quando considera que a construção de uma nova abordagem de escola implica uma ruptura com a perspectiva sociológica determinista, a qual procura explicar os fenómenos que têm lugar dentro da escola com variáveis macro-sociais exteriores à escola. Perspectiva sociológica que *"tende a desvalorizar ou a omitir a acção das pessoas enquanto actores sociais, como se os seus comportamentos fossem inteiramente determinados por dados de estrutura"* (Ibidem: 59-60). Como referem Venâncio e Otero (2003: 54), *"cada escola não constitui uma reprodução miniturada do macrossistema; possui, pelo contrário e sempre, traços particulares"*.

Nesta nova conceptualização, *"as organizações passaram a ser entendidas menos enquanto instâncias de produção de comportamentos do que enquanto colecções de indivíduos livres"* (Gomes, 1996: 90). Neste sentido, a organização escolar é ao mesmo tempo compreensível (o constrangimento ao nível do sistema) e imprevisível (a inter-relação dos actores na acção local). Esta concepção afasta assim qualquer tipo de visão dicotómica da organização escolar: a escola é estudada e analisada como uma totalidade, no seio da qual as diversas partes estão em inter-relações entre si.

A ser assim, a abordagem da escola deve ser sistémica: a organização deve ser considerada e abordada como um todo. A escola é muito mais do que a soma das suas partes (visão subjacente à abordagem analítica), sendo um todo que nunca poderá ser reduzido à soma das suas partes integrantes.

Esta tendência tem vindo a dar, como consequência, uma maior amplitude e complexidade ao tema e, simultaneamente, uma compreensão mais rica dos processos, das metodologias e das condições mediante as quais é possível produzir a inovação e a mudança.

Ao se analisar as possibilidades de inovação no seio da escola, algumas questões parecem emergir: Serão as escolas todas iguais, ou existirá espaço para a autonomia da escola? Que possibilidades tem hoje a escola de inovar e de assumir a sua própria identidade? Será que as escolas enquanto organizações podem aprender? Que condições se devem reunir para isso?

5.2. A escola como unidade básica de mudança e espaço de inovação

Para além das investigações e respectivas conclusões sobre as perspectivas e práticas desta temática focadas em estudos realizados, entre outros autores, por Fullan, 1993; Escudero e Bolívar, 1994; Marcelo, 1995; Montero e Molina, 1996; Pacheco, 1996; Gimeno, 2000; Fullan e Hargreaves, 2001), pensamos que o essencial sobre alguns dos aspectos básicos são-nos apresentados por Alonso (1999). Assim, seguiremos de perto esta autora.

A natureza complexa, multidimensional e processual da inovação e mudança que se evidencia através da multiplicidade de teorias provenientes de diferentes campos, que, em certo sentido, confluem para iluminar os processos de mudança educativa, obriga-nos a trabalhar com um modelo integrador e compreensivo da inovação, que nos permita contemplar a diversidade de dimensões de tipo pessoal, institucional, cultural, político e profissional que a configuram, bem como a multiplicidade de factores que influenciam e determinam o aparecimento da mudança nas escolas. Se pretendemos ultrapassar alguns dos problemas e obstáculos à mudança do currículo e das práticas que o concretizam, precisamos ter uma visão relacional dos factores que favorecem ou limitam essa mudança, utilizando estratégias capazes de produzir contextos favoráveis à sua emergência. A ser assim, defendemos um modelo integrado de inovação educativa em que as diferentes vertentes do desenvolvimento curricular, profissional, organizacional e pedagógica, confluem na produção da mudança educativa nas escolas, pelo que elas devem ser tidas em conta, na planificação e análise de qualquer projecto de inovação.

Este modelo relacional ajuda-nos a confrontar algumas questões que se nos deparam ao pensar sobre os processos de inovação curricular nas escolas, como por exemplo: Como promover a adequação e relevância do currículo às necessidades da diversidade dos alunos numa escola que parece não está atenta a essas necessidades porque não conquistou autonomia para o fazer? Como conseguir a articulação horizontal e vertical do currículo numa escola celularmente organizada, em que prevalece o individualismo pedagógico e a falta de estruturas pedagógicas intermédias que a possam concretizar? Como conseguir que os alunos desenvolvam capacidades de pesquisa, de reflexão, de comunicação, de partilha de saberes, de solidariedade, de respeito, se não há projecto curricular comum que envolva todos os professores na

estimulação coordenada destas capacidades transversais? Como conseguir uma escola democrática em que todos tenham direito ao sucesso, sem uma abertura da escola ao meio, através da criação de diálogo com as famílias e de parcerias com outras instituições e entidades, que colaborem com a escola neste difícil desafio? Como conseguir a adequação à diversidade dos alunos numa escola ainda pensada num perspectiva de uniformidade e inflexibilidade? Como estimular o desenvolvimento integral e equilibrado dos alunos em escolas sobrelotadas, em que o aluno se torna um ser anónimo sem possibilidades de comunicação pessoal e de expressão dos afectos tão condicionadoras da construção do conhecimento? Como fazer tudo isto se os professores não se assumem como profissionais capazes de decidir sobre o currículo mais adequado para os seus alunos e de construir propostas fundamentadas e adequadas para isso?

Tentar encontrar uma resposta para estas questões coloca-nos o desafio de interligar estreitamente os processos de desenvolvimento organizacional da escola com desenvolvimento profissional e o desenvolvimento curricular, para melhor incidir sobre o desenvolvimento dos alunos e da comunidade educativa, numa espécie de mecanismo sincronizado em que o professor (a equipa de professores) é o motor central, capaz de fazer funcionar este mecanismo, pois, de acordo com a linha de pensamento de Fullan (1991) as mudanças em educação dependem do que os professores pensam e fazem, o que nos leva a admitir que o desenvolvimento profissional dos professores é um processo mediador entre o desenvolvimento curricular e o desenvolvimento organizacional da escola, todos eles contribuindo para a melhoria dos processos educativos dos alunos.

Por outro lado, o entendimento da escola como um todo sistémico, capaz de desenvolver-se e melhorar a partir de dentro, com base nas dinâmicas inovadoras que ela própria consiga gerar no seu interior, em interacção e diálogo com o exterior, tem contribuído para o desenvolvimento de novas abordagens preocupadas em analisar quais as condições e os factores que possibilitam ou limitam o acontecer da mudança. Como tivemos oportunidade de compreender através da literatura específica sobre estas questões, a autonomia, a abertura e a colegialidade constituem três vertentes configuradoras de modelos organizacionais integrantes de uma novo paradigma de escola enquanto organização capaz de aprender.

A escola como organização aprendente, como comunidade de aprendizagem,

abrangendo não só os alunos, mas todos os seus membros, é hoje uma ideia central para a mudança, numa sociedade que requer atitudes e disposições de formação permanente, em que a aprendizagem individual deve ser enquadrada e promovida no contexto da aprendizagem organizacional, sendo aqui que se cruzam diferentes movimentos que têm contribuído para a inovação educativa: o desenvolvimento curricular baseado na escola, a formação centrada na escola e a revisão baseada na escola ou auto-avaliação institucional, ressalvando que esta centralidade da escola não significa isolamento, pelo contrário pressupõe e precisa da abertura ao exterior, na procura do estabelecimento de apoios, parcerias, redes de formação que lhe permitam incrementar o seu potencial de aprendizagem, aprendendo com outras instituições, colectividades, associações culturais, sociais e económicas.

A teoria do projecto curricular integrado que defendemos, pretende oferecer propostas claras para a inovação numa perspectiva relacional e sistémica, já que o tipo e as formas de trabalho (investigação, reflexão, colaboração) que exige dos professores o processo de desenvolvimento curricular, incide simultaneamente no seu desenvolvimento pessoal e profissional, revertendo na melhoria da escola como organização que aprende e na melhoria dos processos de ensino-aprendizagem dos alunos.

As leituras realizadas sobre a construção histórica e social do currículo leva-nos a defender um novo paradigma curricular apoiado em perspectivas construtivistas, ecológicas e críticas, que concedem um papel central à análise dos processos – explícitos e ocultos – de construção pessoal e social do conhecimento/cultura que o currículo possibilita, no contexto escolar. Assim, a discussão sobre o que se considera conhecimento fundamental a ser ensinado e aprendido na escola actual, parece colocar-se como uma questão central que exige ampliar o conceito tradicional de conteúdos (linguagens, conceitos, procedimentos, atitudes e valores), assim como reforçar as perspectivas abertas, integradas, investigativas e críticas do conhecimento. O desenvolvimento da capacidade de pensar e agir com compreensão e de atitudes e valores necessários para adquirir a cidadania é um desafio que se coloca à sociedade actual, em que a escola desempenha um papel importante na aquisição dos alicerces necessários para a aprendizagem ao longo da vida.

Por outro lado, a reflexão que fizemos sobre os contextos de configuração do currículo, ultrapassando as perspectivas tecnicistas, leva-nos a propor claramente uma

visão abrangente, dinâmica e prático, convidando-nos assim a trabalhar com uma concepção processual, flexível e aberta de currículo em que se destacam as diferentes mediações que influenciam esta configuração, adquirindo relevância especial o papel mediador das equipas de professores dos estabelecimentos de ensino, tradicionalmente relegadas para meras funções de execução individual.

Do mesmo modo, a escola plural e aberta dos nossos dias, concebida como comunidade educativa, ao não se limitar à mera reprodução cultural, ela mesma se transforma num centro de produção do saber e da experiência, proporcionando aos alunos uma mediação reflexiva entre a sua cultura experiencial e a cultura escolar desejável, num processo de sinergias e de trocas enriquecedoras entre o território escolar e o território educativo mais amplo.

É neste contexto que surge a abordagem do projecto curricular de escola e de turma como propostas práticas para a inovação dos processos curriculares, tornando-os mais integrados, flexíveis e participativos, através de metodologias que colocam professores e alunos numa atitude de construção activa e crítica do currículo e do conhecimento que o consubstancia, em interacção com a realidade.

Assim, centrando-nos na criação de equipas de investigação-acção e no desenvolvimento curricular nas escolas, pensamos ser possível elaborar, desenvolver e avaliar projectos curricular integrados – projecto curricular de escola e projectos curriculares de turma – adequados às características e necessidades dos alunos, nos diferentes contextos educativos. Para isso, importa construir um modelo curricular aberto, centrado no conceito de “integração” – das áreas curriculares, dos alunos na sua diversidade e do meio -, o que pressupõe por parte dos professores e alunos uma postura de investigação e pesquisa de interesses e concepções, problemas e saberes; de criação e experimentação de metodologias e materiais diversificados; de partilha de saberes e experiências e de reflexão e avaliação permanentes, numa perspectiva de currículo negociado.

Esta abordagem parece assim indiciar grandes potencialidades, tanto no desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, como na melhoria da escola enquanto organização que aprende, incidindo na qualidade da educação proporcionada aos alunos, tornando esta mais globalizadora, significativa e relevante para todos.

(Mas) Não nos podemos esquecer que os indivíduos interagem numa estrutura. Se é verdade que a sua acção é limitada por essa estrutura, a verdade é que são os actores

que dão vida a essa estrutura e a podem modificar. Esta concepção da organização escolar é fundamental, para se olhar para as escolas como locais de inovação e mudança, sendo assim refractárias ao determinismo. É na inter-relação entre os diversos actores da comunidade educativa que podem nascer diversos projectos inovadores. Por isso, importa acentuar a necessidade de todos os actores da comunidade educativa interagirem no seio da escola. É através dessa interacção que surge a mudança, a inovação.

É tempo pois, de suscitar o compromisso de todos os parceiros, como os professores e as suas organizações, os alunos, a família, as empresas, os media, os intelectuais, artistas e cientistas para que contribuam activamente para a criação de uma escola entendida como um centro activo de aprendizagem intelectual, moral, espiritual, cívica e profissional, adaptada a um mundo em constante mudança.

E para (e por) isso, vale a pena (continuar a) lutar...

CAPÍTULO II
O ESTUDO DA TOMADA DE DECISÃO NA ESCOLA -
ORGANIZAÇÃO DUM QUADRO TEÓRICO-
CONCEPTUAL

1. Perspectiva do quadro teórico-conceptual

Tendo como pano de fundo a natureza da situação problemática que nos propomos estudar, bem como as características organizacionais das escolas, onde as decisões são susceptíveis de ser influenciadas por múltiplos factores que não é possível conhecer de maneira precisa, acrescendo a estes, intervenções de actores com subjectividades distintas, interessa-nos optar por um modelo organizativo que:

1. Permita dar-nos uma visão global da escola como organização.
2. Permita compreendermos as relações de poder, os conflitos e as negociações de consensos que condicionam as metas, a estrutura, as funções, os processos de tomada de decisão e outros aspectos formais da organização.

1.1. A micropolítica da escola – um contributo para o estudo da tomada de decisão

Em toda a organização, seja qual for o nível de diferenciação das suas estruturas, existem grupos de poder. O componente político encontra-se em todas as organizações, nos seus aspectos formais e informais.

A participação deve ser entendida na sua relação com o poder.

De acordo com a perspectiva de Baldrige (1983), as características organizacionais das escolas têm uma grande influência nos seus processos de tomada de decisões, por constituírem espécies únicas de organizações profissionais distintas das restantes. Com efeito, e como já vimos anteriormente, as escolas embora partilhem muitas características com outras complexas organizações burocráticas, apresentam diferenças críticas, que segundo o autor, se revestem de características próprias que advêm da:

- a) Terem objectivos ambíguos;
- b) Serem instituições que prestam um serviço ao cliente;
- c) Terem uma tecnologia pouco clara e problemática;
- d) Terem elevado profissionalismo e fragmentação em equipas profissionais;
- e) Terem um ambiente vulnerável a pressões externas.

A confusa dinâmica organizacional das instituições educativas pode ser ilustrada com base nestas características, próprias de concepções de escola como “anarquias organizadas” (Cohen, March e Olsen 1972) e como sistema debilmente articulado (Weick, 1976).

De acordo com Gronn (1986), citado pelo mesmo autor, nas políticas da escola confluem pelo menos quatro factores a saber:

- Recursos escassos;
- Ideologias em conflito;
- Interesses comuns
- Diferenças pessoais

Assim, e na linha de pensamento sustentada por Maroto (1996: 216), concordamos que um modelo político que dê conta dos interesses particulares, dos conflitos, dos recursos do poder e condições existentes na organização pode-nos ajudar a conhecer melhor a tomada de decisões real.

Segundo este autor (*Ibidem*), “*As práticas políticas não são exclusivas das pessoas que exercem a autoridade formal na organização, ainda que sejam as que se encontram em melhores condições e têm mais possibilidades para realizá-las: controlando recompensas, insinuando recomendações, manipulando agendas, influenciando as pessoas antes das reuniões, forçando o consenso, seleccionando as questões delicadas, colorindo a informação, etc*”.

As micropolíticas referem-se aos processos de disputa e negociação desenvolvidos de maneira mais implícita do que explícita, informal que formal. Os estudiosos das micropolíticas sugerem que as reuniões formais dos membros da escola não constituem os cenários mais importantes para a decisão da política escolar e que, em geral, os fins formais das escolas estão mediatizados por numerosos fins particulares de indivíduos e grupos.

Com efeito, verifica-se que a participação no processo de tomada de decisões é condicionada pela complexa rede de canais de decisão e “teias” de entrelaçamento da decisão, como resultado da fragmentação dos grupos profissionais e da sua influência. Neste sentido, as opções possíveis são seleccionadas em função da dinâmica política dos interesses dos diversos grupos, das forças de poder externo e do poder profissional dos professores.

A ser assim, neste quadro teórico, o modelo de tomada de decisões que emerge da dinâmica organizacional da escola é aberto, dependente do conflito e da acção micropolítica que resulta da interacção directa das clientelas e da acção estratégica no interior da organização. Constatam-se, ainda, que a participação na decisão é politicamente complexa. Ball (1994: 31), a este respeito afirma que “ (...) *em tempos de crise ou de mudança, ou em momentos de reflexão, os pontos de vista discrepantes sobre a prática podem revelar profundas divisões (...)* ”. Tal característica parece provir da existência de diferentes definições da situação de decisão por parte dos actores escolares e resulta da maneira como cada um percebe a autoridade formal, de quem pode exercer influência e de quem deveria ter autorizado para tomar uma decisão concreta. Todos estes aspectos afectam as estratégias e as táticas utilizadas, particularmente quando se decide sobre questões inovadoras, que implicam mudanças nos comportamentos “racionais” dos actores e se inserem em áreas de actuação que lhes dizem directamente respeito.

1.2. A escola como um sistema debilmente articulado

A concepção interpretativo-cultural da escola, parece, por um lado, proporcionar uma maior autonomia da escola e, por outro, evidencia a complexidade organizacional de cada escola (Peres, 2000). Ainda segundo o mesmo autor “*as conhecidas diferentes metáforas sobre as escolas como «anarquias organizadas» (Cohen, March e Olsen, 1972), desenvolvidas por Weick (1976), caracterizando-as como sistemas «debilmente articulados» (Loose couplings) que dificultam um trabalho de parceria entre os diversos actores que protagonizam a cultura escolar*”, decorrem das seguintes três características principais, que nos são apresentadas por Brandão (1999: 30):

- a) *Prioridades problemáticas* – a acção baseia-se em prioridades incoerentes e mal definidas. A maior parte das vezes, as prioridades descobrem-se durante a acção;
- b) *Tecnologia organizativa pouco explícita* – a organização não compreende os seus próprios procedimentos, actua na base da tentativa e erro, da aprendizagem com as experiências passadas, da imitação e das inovações nascidas das necessidades;

- c) *Participação fluida* – varia o tempo e o esforço dedicado pelos seus membros à organização; os participantes individuais mudam de um momento para outro.

Este conceito de *Loosely Coupled Systems* parece assim revelar-se particularmente apropriado às escolas, dado que estas, segundo Borrell (1989), se caracterizam mais pela sua autonomia do que pela sua burocracia, têm uma estrutura pouco unificada, vivem num ambiente de alternância entre o controlo e autonomia e geralmente os professores actuam de acordo como seu sentido profissional e não debaixo da supervisão dos seus superiores. Neste sentido, podemos dizer que cada docente tem uma identidade própria, proveniente de uma cultura de escola que privilegia a autonomia individual dos professores. Das características apresentadas, pode inferir-se também que, nas escolas poderá verificar-se falta de coordenação entre as actividades e as metas dos actores agrupados em unidades funcionais separadas, existência de múltiplos interesses, complexos processos de tomada de decisão e ocasionais ausências de controlo imediato sobre as subunidades da organização.

De acordo com Licínio Lima (1992: 77), “*num modelo de anarquia organizada o processo de tomada de decisões tem um carácter experiente e heurístico e realça o risco inerente ao jogo como suplemento da razão*”.

Tendo como pano de fundo estes pressupostos podemos questionar a visão racional do processo de tomada de decisões oriundo do modelo burocrático da estrutura organizacional como um processo linear de resolução de problemas. Por outro lado, e na linha de pensamento de Blase (1991), citado por Maroto (1996: 216), e Hoyle (1992), a propensão das escolas para a actividade micropolítica assenta em três razões:

1. As suas características de sistemas debilmente acoplados criam “espaços”, nos quais essas actividades podem florescer;
2. As formas de legitimidade na participação na tomada de decisões surgem do desafio à legitimidade formal dos órgãos de direcção e gestão pela alternativa profissional e por formas democráticas consideradas particularmente apropriadas à escola;

3. Verifica-se cada vez mais um questionamento pelos professores da racionalidade das metas da escola, em função dos interesses em jogo e do sentido social das práticas pedagógicas.

Assim, dadas as características da vida organizacional da escola que, na linha de pensamento de Afonso (1994: 154) se pauta pelo conflito e pela cooperação, reflexo da divergência ou convergência face a interesses clarificados ou implícitos e motivações ou estratégias dos actores em dado momento, podemos dizer que o processo de tomada de decisões, na escola, ganha uma importância acrescida na perspectiva política.

2. A participação no processo de tomada de decisões na escola numa perspectiva de resolução de problemas

2.1. Participação e democracia

Na linha de pensamento de Licínio Lima (1992), a abordagem da problemática da democracia, nas organizações, remete-nos para a questão fundamental da participação.

Segundo o autor, o estudo da participação tem produzido situações polémicas e oposições diversas, envolvendo a teoria elitista da democracia e a teoria da democracia participativa ou teoria da democracia como participação. A teoria elitista utiliza a democracia como uma forma de dominação exercida por iniciados, portadores de uma cultura política e garantes de processo democrático liberal. A teoria da democracia participativa, por seu lado, pressupõe a existência do interesse de participação pelos interessados como factor de mudança. O poder é partilhado, na medida em que todos os sujeitos podem aceder a ela e é exercido por delegação do conjunto dos cidadãos. Nesta direcção de análise, podemos afirmar que uma forma de educação democrática e participativa implica um projecto de acção partilhado entre os agentes envolvidos, onde cada um tem um papel a desempenhar, uma responsabilidade a assumir e decisões em que deve intervir.

Tendo como referência Paterman (1970), citado por Afonso (1993: 138), o conceito de participação na perspectiva da teoria política da participação, pode ser visto, em função de três níveis diferentes de participação relativos à capacidade de decisão garantida aos participantes:

1. Pseudo-participação, em que os participantes não têm qualquer capacidade de influenciar as decisões a tomar, onde a encenação participatória se reduz a um conjunto de técnicas usadas para convencer os actores a aceitarem as decisões já tomadas pelos detentores reais do poder.
2. Participação parcial, em que o poder de decidir se mantém nas mãos dos dirigentes ou gestores, mas os participantes adquirem a capacidade de influenciar as decisões.
3. Participação total, situação ideal em que a cada participante é reconhecida a mesma capacidade de influenciar as decisões a tomar.

Referindo-se ao estudo da participação na escola, numa perspectiva de participação praticada, Licínio Lima (1992: 178), apresenta uma classificação baseada em quatro critérios de análise:

Quadro nº 6 – Participação praticada na escola

Democraticidade	<ul style="list-style-type: none"> • Participação directa, que faculta a cada indivíduo a sua intervenção directa no processo de tomada de decisões. Manifesta-se geralmente através do exercício do direito de voto em áreas de autonomia reconhecida, dispensando a mediação e a representação de interesses.
	<ul style="list-style-type: none"> • Participação indirecta, que se realiza através de representantes nomeados para o efeito por formas diversificadas.
Regulamentação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação formal. Trata-se de uma participação “decretada”, que se baseia num corpo de regras formais-legais relativamente estável, explicitado e organizado, estruturado de forma sistemática e traduzido num documento tendo força legal.
	<ul style="list-style-type: none"> • Participação não-formal, baseada sobretudo num conjunto de regras formalmente menos estruturadas, constantes de documentos produzidos, na organização, com uma certa intervenção dos actores.
	<ul style="list-style-type: none"> • Participação informal, realizada por referência a regras informais, não estruturadas formalmente, produzidas na organização e geralmente partilhadas em pequenos grupos.

Envolvimento	<ul style="list-style-type: none"> • Participação activa, caracterizada por atitudes e comportamentos de elevado envolvimento individual, ou colectivo, na organização. Revela capacidade de mobilização para a acção, conhecimento profundo dos direitos, deveres e possibilidades de participação, afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos actores e capacidade de influenciar as decisões.
	<ul style="list-style-type: none"> • Participação reservada, que se caracteriza por uma actividade menos voluntária, mais experiente ou mesmo calculista.
	<ul style="list-style-type: none"> • Participação passiva, caracterizada por atitudes e comportamentos de desinteresse, alheamento e alienação, de certas responsabilidades e papéis e, de não aproveitamento de possibilidades formais de participação.
Orientação	<ul style="list-style-type: none"> • Participação convergente, orientada para a realização dos objectivos formais em vigor na organização, reconhecidos e tomados como referência normativa pelos actores participantes.
	<ul style="list-style-type: none"> • Participação divergente, opera uma certa ruptura com as orientações estabelecidas oficialmente. Pode orientar-se num sentido de procura de orientação (convergente/divergente), ou em sentidos diversos, ou opostos dos apontados pelos objectivos formais.

2.2. Democracia na escola

A escola como organização social, inserida numa sociedade democrática, tem a função de preparar alunos para serem cidadãos democráticos. A ser assim, a organização interna da escola deverá estar vinculada a um modelo de actuação democrático adaptado às suas características organizacionais, à especificidade própria dos seus membros e à especialização das suas tarefas. Neste sentido, assume grande relevância, a forma como se exerce a participação democrática, no seu seio. Se o direito à participação na organização das instituições com grande incidência social, onde se inclui a escola, é um dado adquirido das sociedades democráticas, a forma de materializar essa participação, através dos diversos actores implicados, coloca algumas questões problemáticas. As dificuldades mais comuns do ponto de vista político e organizacional, parecem decorrer de:

1. Existência de conceitos contíguos mas opostos de “ser parte e participante”. Enquanto parte, o actor afirma a sua autonomia pessoal contra particulares, mas, enquanto participante, “ele representa e afirma o interesse do grupo” e, “aparece como portador de uma função no todo colectivo” (Machado, 1982: 121).

2. Diferentes papéis e níveis de responsabilidades das tarefas educativas que lhe são atribuídas.
3. Confluência de uma dupla perspectiva latente, na escola. A de função social delegada e de profissionalização do seu corpo docente, no sentido de actuação profissional pedagógica e do controlo sobre as actuações profissionais.

A minimização e ultrapassagem destas e de outras dificuldades, resultantes da complexidade da instituição escolar, poderão conseguir-se através de uma ampla participação no processo de tomada de decisões. Neste contexto de análise, Clark (1989: 179), chama a atenção para a importância da participação e discussão democráticas, no processo decisional, apontando três princípios gerais que devem balizar a tomada de decisões democrática a nível da escola:

1. As decisões internas devem ser tomadas por quem é directamente afectado por elas.
2. As decisões só devem tomar-se após uma discussão exaustiva e livre.
3. Todos os que participam na tomada de decisões devem aceitá-las e assegurar a sua realização prática, mediante a adequada acção administrativa.

Assim e decorrente da análise destes princípios, pode inferir-se que os actores têm o direito a participar nas decisões que os afectam directamente, significando esta participação muito mais do que o direito e o dever de consulta.

A ser assim, verifica-se então que a participação é um modo de contribuir para a construção da organização em que a consensualidade e a conflitualidade coexistem, assumindo-se a negociação como uma forma de conciliação de pontos de vista diferentes e expressão da participação democrática. Na esteira de Licínio Lima (1992), a escola democrática assume que as decisões de política interna devem ser tomadas por todos os indivíduos por ela afectados, ou pelos seus representantes, decisões que só deverão ser tomadas após prévia discussão e que serão aceites por todos, uma vez tomadas.

2.3. Tomada de decisões e resolução de problemas

Pensamos que o essencial sobre o processo de tomada de decisões nas organizações é-nos apresentado por Maroto (1996: 205-231) e por Fonseca (1998: 34-39). Assim, partiremos para uma breve análise dos trabalhos destes dois autores, apresentando de forma resumida os aspectos considerados mais importantes para o nosso trabalho.

Um referente básico para entender qualquer organização está nos processos que se utilizam para tomar decisões.

O processo de tomada de decisões organizacional constitui um processo complexo que estabelece estreitas relações com outras dimensões fundamentais como são a estrutura, os processos de interação e comunicação, a liderança e a cultura organizacional. Nas organizações escolares, os actores, nos mais diversos níveis, desenvolvem actividades de planificação, organização, coordenação, orientação, execução e controlo, sendo por isso mesmo chamados com frequência a tomar decisões que influenciam de modo diferente a organização.

A teoria da organização tem-se mostrado bastante profícua na elaboração de modelos dirigidos à descrição e, sobretudo, prescrição de tomada de decisões. O enfoque dominante tem sido o denominado técnico-racionalista, cujo pressuposto básico é que a tomada de decisões é uma conduta racional. O modelo clássico, a que pertencem autores como Simon, Drucker ou Griffiths, assume que a tomada de decisões é um processo racional, assente em metodologias que conduzem à melhor decisão. Na verdade, neste modelo, "*(...) as pessoas procuram maximizar as possibilidades de conseguir os seus objectivos, tendo em conta todas as alternativas possíveis, explorando todas as consequências decorrentes dessas alternativas e tomando finalmente uma decisão*" (Lunenburg e Ornstein, 1991: 160, citados por Maroto (1996: 207).

Este modelo divide o processo de tomada de decisões numa série de etapas ou passos lógicos claramente diferenciados:

- identificar e definir o problema.
- gerar soluções alternativas.
- avaliar alternativas.
- eleger alternativas.

- traduzir as decisões em acções.
- avaliar os resultados.

Com o aparecimento das teorias situacionais e da contingência, introduz-se uma maior flexibilidade no modelo racionalista. Os enfoques situacionais sugerem que o nível de participação na tomada de decisões deve regular-se atendendo a diferentes variáveis que determinam a situação: a dimensão do grupo, seu grau de especialização, a natureza do trabalho, a hierarquia, a ambiguidade dos fins, o tempo disponível, a natureza dos problemas

Do ponto de vista racionalista, podemos ainda falar de um modelo racionalista rectificado: a tomada de decisões participativa. A tomada de decisões pode melhorar-se, melhorando as estruturas de comunicação, promovendo estratégias para aumentar a participação. No âmbito escolar, podemos inscrever aqui as políticas do *teacher empowerment*. A maioria destas políticas de participação na tomada de decisões, enquadram-se no enfoque empresarial. A participação converte-se numa técnica de controlo ideológico para facilitar a transmissão e assunção das directrizes, num recurso instrumental para obter a conformidade dos subordinados com os fins pré-estabelecidos.

Ainda neste modelo, podemos falar do processo decisional atravessado por uma “racionalidade limitada”, pois os decisores, consciente ou inconscientemente, não dominam todo o conhecimento necessário para analisar as diversas alternativas possíveis. No que diz respeito às organizações escolares, o exercício da direcção mostra-se muito fragmentado em muitas tarefas, submetidas a contínuas interrupções, a exigências múltiplas e impostas. Os órgãos de gestão escolares empregam a maior parte do seu tempo em tarefas administrativas, relações públicas ou disciplinares, o que contrasta com a pouca atenção real que se dedica à organização didáctica.

Nas organizações anárquicas, segundo Brandão (1999: 30-31), “*O processo de decisão é comparado a um cesto de papéis (garbage can) onde os membros guardam e de onde retiram problemas e soluções (...)*”. Neste contexto, problemas, soluções e características dos participantes, interagem de modo variado e imprevisível pelo que as soluções podem surgir de maneira eventual. Ainda segundo a mesma autora, “*com frequência a procura de consensos, atrasa a tomada de decisões e evita as que implicam riscos. A procura de previsibilidade leva mais regras e mais rotinas.*”

(...) *A maior parte das decisões são tomadas para responder a necessidades imediatas, não terão uso permanente. Mais, estas decisões adaptativas, curtas e rápidas, só podem ser manejadas por quem enfrenta as situações. Exigem muita prudência, poderes delegados e total confiança por parte dos superiores na capacidade para conduzir a situação*".

Segundo Maroto (1996: 213), *"O reconhecimento da ambiguidade estrutural das organizações educativas desenvolve uma incerteza nos sistemas de tomada de decisão, tornando problemáticos conceitos como «eficácia», «qualidade» ou «excelência» educativa, obrigando a rever o modelo racional de tomada de decisões"*, pelo que se sugerem *"várias estratégias para tomar decisões em condições de ambiguidade: tratar os fins como hipóteses, tratar a intuição como algo real, tratar a tradição como significativa, tratar a memória como um inimigo, tratar a experiência como uma teoria"*

Segundo o mesmo autor: *"Os sistemas de tomada de decisões tem um valor em si mesmo como meio de clarificação de preferências e fins, constituindo uma oportunidade para descobrir metas e não só para conseguir as já estabelecidas. Às vezes as metas descobrem-se melhor depois de actuar"*.

As reformas educativas dos anos 90, trazem consigo o desejo de conceder aos professores uma maior autonomia, responsabilidade e protagonismo na organização do seu trabalho. Surge então o modelo de tomada de decisões participativo. A colaboração e a tomada de decisões participativa apresentam-se como requisito da profissão docente.

Maroto (*Ibidem*: 214), tendo como referência Malen, Ogawa e Kranz (1990), esclarece que apesar destas propostas se basearem na colaboração docente, os participantes raramente chegam a exercer uma influência decisiva nas decisões da política escolar. A participação é vista mais como uma oportunidade para obter informações e dar opiniões do que propriamente para tomar parte e influenciar as decisões. A participação na tomada de decisões não é assim equivalente à eleição democrática dos representantes. Normalmente o "sistema representativo" não se identifica com o "sistema executivo" da organização, ainda que mantenham relações diversas.

O mesmo autor, chama ainda a atenção, para o facto da participação ser utilizada como uma estratégia de gestão dirigida a integrar os indivíduos na organização e a

canalizar o conflito social de forma positiva: dirimir diferenças, antecipar e negociar mudanças, informar sobre os processos.

Outros autores (Ozga e Lawn, 1988; Smyth, 1989), citados pelo mesmo autor (*Ibidem*: 215), abordando as contradições deste modelo de tomada de decisão participativa referem-se à “autonomia tolerada e limitada” - tendo em conta que a colaboração dos docentes se circunscreve a pequenos parâmetros da política educativa dentro de um contexto geral centralizado e regulado, e a um “controlo participativo” - dado que muitas das propostas para que os docentes colaborem e trabalhem em equipa, não são mais do que formas indirectas de exercer um controlo externo sobre o processo de ensino (que de uma forma impositiva não seria possível), com o fim de facilitar uma reestruturação camuflada exigida pelas crises políticas e económicas.

Face a estas questões, e para finalizar, torna-se oportuno ter em conta dois aspectos importantes que, aliás, Maroto (*Ibidem*), sublinha em particular:

- nem todos os sistemas de tomada de decisões participativa merecem uma crítica indiscriminada. Apenas aqueles que se baseiam numa concepção estruturalista e hierárquica de democracia, bem como num enfoque micro-organizativo;
- a tomada de decisões participativa nas organizações educativas deve ser algo mais que uma estratégia de gestão ao serviço de uma direcção eficaz.

2.4. Uma perspectiva ética para uma gestão educativa

O modelo de gestão “educativa” exige uma liderança educativa. No entanto, uma liderança educativa não pode ser reduzida ao manejo de técnicas de gestão ao serviço da autoridade formal para controlar a organização informal. Não é tanto um “poder sobre os outros”, mas um “actuar com outros”.

Dunlap e Goldman (1990), citados por Maroto (1996: 219), estabelecem uma diferença entre poder como “sistema de autoridade” e poder como “sistema de facilitação”. Este último caracteriza-se pela descentralização da tomada de decisões e procura de enfoques e soluções não estandardizadas dos problemas.

A participação deve deixar de ser vista como uma concessão dos directores para converter-se numa forma “natural” de fazer as coisas.

Subscrevemos a ideia de Maroto (1996: 220), quando afirma que:

“Os processos participativos da tomada de decisões são pouco creíveis se não são acompanhados de:

- de mudanças nas relações de autoridade existentes entre as escolas e o sistema educativo no seu conjunto, o qual deve incorporar um modelo de tomada de decisões participativo;
- de uma formação de todos os participantes, que inclua um melhor conhecimento da organização, das normas, dos sistemas de comunicação, etc;
- de um maior protagonismo dos professores, pais e alunos na planificação do ensino (...);
- de um clima aberto de comunicação e orientado para aprendizagem”.

Reconhecemos ainda com o mesmo autor que a colaboração é um objectivo da democracia escolar. Neste sentido, seria absurdo, no contexto educativo, a existência de escolas dotadas de órgãos de gestão democráticos, mas onde se desconhecesse ou não se praticasse o trabalho de equipa e a colaboração profissional.

Maroto (*Ibidem*: 221), põe em evidência que a tomada de decisões pode ser um processo de aprendizagem, crítico, transformador, educativo e ético nos seus diferentes níveis:

- *individual: presidida por uma conduta honesta e justa*
- *organizativo: que as pessoas não sejam utilizadas como instrumentos ao serviço de outras.*
- *social: que os fins da organização contribuam para a justiça social.*

A tomada de decisões pode ser uma oportunidade para a aprendizagem organizacional. Conjuntamente com as estruturas formais dos órgãos, funções e níveis de decisão, existem estruturas de conhecimento organizacional. Do ponto de vista da tomada de decisões, estas estruturas de conhecimento constituem teorias práticas ou teorias de acção.

Idealmente a tomada de decisões deveria servir para tornar explícitas as teorias da acção. Sem dúvida, estas não são necessariamente verbalizadas ou verbalizáveis pelos actores. Por isso, autores como Argyris e Schon distinguem entre “teorias expostas” e “teorias em uso”, distinção que pode ser de grande interesse para analisar a tomada de decisões organizacional. «*Quando numa organização a teoria exposta e a teoria em uso não coincidem entre si, ou coincidem muito pouco, o que se faz tem pouco a ver com o que se diz. As pessoas acabam por aprender que há coisas para fazer e coisas para dizer, a educação formal muda as palavras das pessoas, mas não muda a organização... Quando a teoria exposta e a teoria em uso coincidem, há poucas hipóteses de aprender, porque o que se faz não se pode discutir e o que se discute não tem nada a ver com o que se faz*» (Gore e Dunlap, 1988: 79), citados por Maroto (*Ibidem*)

Se falamos de estruturas de conhecimento organizacional também podemos falar de processos de aprendizagem organizacional. Conforme vários autores reconhecem (Fullan, 1993; Alonso, 1999; Fernandes, 2000 e Santos Guerra, 2001), uma organização que aprende é uma organização com capacidade para responder às necessidades do seu meio, para processar informação e recursos eficientemente, o que estimula a colaboração, a iniciativa, a exploração de possibilidades, que tem capacidade para auto-organizar-se e onde as interacções não são só símbolos que servem para melhor a informação, buscar alternativas e tomar decisões. Uma organização que aprende caracteriza-se pela existência de equipas funcionais de trabalho, projectos de investigação, flexibilidade de recursos, critérios explícitos de actuação educativa, inovação, avaliação interna.

Como elucida Maroto (1996: 221-222):

“ (...) a aprendizagem organizacional requer a participação daqueles que aprendem. É possível que os grupos organizados democraticamente não sejam sempre os mais eficazes, mas não deve esquecer-se que a participação é também uma situação de aprendizagem que como tal implica erros, desafios e tensões. Ninguém duvida que a participação pode servir para melhorar a satisfação e o compromisso com a organização, assim como para reduzir a resistência à mudança, mas não deveria esquecer-se que se trata em definitivo de um imperativo ético do processo de tomada de decisões.

Nesta direcção de análise, não se pode perder de vista que a participação não é a solução para todos os problemas que se colocam com a tomada de decisões em educação. Com efeito, a tomada de decisões, por si só, não iguala diferenças de

interesses e valores entre os indivíduos e grupos, nem resolve automaticamente a complexa tarefa de decidir. O mesmo autor (*Ibidem*), sublinha a este propósito, que a participação é “só” uma condição, o requisito para que a tomada de decisões se mova dentro de margens éticas, de uma base ética dos processos de decisão: garantir o direito de intervir nas decisões que nos afectam e nos tornam mais conscientes das nossas acções.

Tendo como referência a abordagem que acabámos de realizar, importa agora referir que o modelo conceptual que adoptamos para abordar a participação nos processos de tomada de decisões, na implementação da Área de Projecto, assenta numa perspectiva de gestão participada e centra-se na concepção da tomada de decisão como um processo de resolução de problemas. Na linha de pensamento de Keith e Girling (1991), citados por Fonseca (1998: 39), este processo decisional – centrado na resolução de problemas – é um aspecto chave do envolvimento dos actores e da criação de um ambiente decisional bastante produtivo e eficaz. Neste sentido, defendemos uma participação alargada dos actores (e dos autores) que constroem (e desconstroem, desenvolvem e recontextualizam) a Área de Projecto, assente no processo de resolução de problemas, como condição indispensável para uma efectiva e democrática via de construção desta área curricular não disciplinar - a Área de Projecto.

Os modelos mais comuns de tomada de decisões nas escolas, segundo Keith e Girling (1991), citados Fonseca (*Ibidem*), parecem ser os modelos descritivos (que explicam a realidade, ou seja, o modo como os indivíduos resolvem os problemas suscitados), sendo que, entre estes, se encontram os modelos comportamentalista, de processo organizacional e de negociação (*Bargining Model*).

Na linha de pensamento de Fonseca (*Ibidem*), consideramos ser este modelo um dos mais adequados à construção do programa da Área de Projecto, nas suas fases de concepção e execução dos projectos. Neste contexto específico, a tomada de decisões é encarada como o resultado do debate entre os diferentes grupos ou indivíduos, onde cada um deles se apresenta com objectivos e bases de autoridade diferentes. Aqui os problemas são resolvidos através de um processo de negociação, não havendo lugar a uma aproximação lógica sequencial que segue com clareza os passos definidos. As soluções encontradas, muitas vezes, são função da distribuição do poder e da capacidade de negociação dos diferentes actores escolares proponentes.

Situando-nos ainda na esteira de Keith e Girling (1991), citados por Fonseca (*Ibidem*), subscrevemos a ideia de que o estabelecimento de processos de resolução de problemas e de estruturas de tomada de decisões participativas na escola, facilitam não só a tomada de melhores decisões, como também encorajam os actores escolares a assumir uma maior responsabilidade no trabalho. Como principais benefícios de uma tomada de decisão em grupo apontam-se: a qualidade de decisão, a criatividade da decisão, a compreensão da decisão, a clareza e a exactidão da decisão.

CAPÍTULO III

A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA: BREVE REFLEXÃO SOBRE A SUA CONCEPTUALIZAÇÃO NUM CONTEXTO INOVADOR

1. A operacionalização da Área de Projecto

No campo estritamente organizacional, a operacionalização do plano de concretização da Área de Projecto obedece a aspectos nucleares definidos no Decreto-Lei nº 6/2001, que importa salientar:

1. Compete ao Conselhos de Docentes (1º Ciclo), Conselhos de Turma (2º e 3º Ciclos), Departamentos Curriculares (2º e 3º Ciclos) e Conselho Pedagógico dos estabelecimentos de ensino, entre outros aspectos, a elaboração e utilização dos Projectos Educativos de Escola/Agrupamento, Projectos Curriculares de Escola/Agrupamento e dos Projectos Curriculares de Turma, documentos estes reguladores das actividades que têm lugar nas escolas.
2. São estes documentos que contribuem para que os Conselhos de Docentes e Conselhos de Turma se responsabilizem, ao seu nível, pela implementação da Área de Projecto.
3. A configuração das finalidades da Área de Projecto compete aos órgãos de gestão curricular e pedagógica através da participação, a seu modo, na definição de linhas de orientação fundamentais relativamente à Área de Projecto, no âmbito do Projecto Curricular de Escola/Agrupamento.
4. Compete quer aos Conselhos de Docentes quer aos Conselhos de Turma, ao participarem no processo de operacionalização da Área de Projecto, no âmbito do seu contributo para o Projecto Curricular de Turma, assumir o seu papel como dispositivos de regulação, acompanhamento e avaliação das actividades que têm lugar no âmbito da Área de Projecto

Neste sentido, poderemos então dizer que a operacionalização da Área de Projecto passa por quatro níveis de participação dos actores escolares:

**Quadro nº 7 – Níveis de participação dos actores escolares
na operacionalização da Área de Projecto**

Fase de concepção	Consulta, negociação, escolha dos projectos
Fase de decisão	Aprovação dos projectos pelos órgãos de gestão curricular e pedagógica - Conselho de Turma, Conselho Pedagógico, Conselho Executivo
Fase de execução	Realização dos projectos
Fase de avaliação	Do processo, dos resultados e final

O conjunto de aspectos apontados anteriormente na operacionalização da Área de Projecto parece assim suscitar algumas questões problemáticas referentes à organização e à gestão do estabelecimento de ensino, quer a nível meso, quer a nível das relações institucionais com as estruturas centrais ou locais do Ministério da Educação, cujas implicações na vida organizacional da escola importa analisar. Nesse sentido, com o objectivo de melhor clarificarmos o quadro teórico-conceptual delineado, vamos abordar seguidamente alguns requisitos organizacionais que julgamos indispensáveis à implementação da Área de Projecto.

2. Perspectivação teórica da organização escolar no contexto da Área de Projecto

A Área de Projecto surge como uma nova área curricular não disciplinar no âmbito da reorganização curricular consagrada no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Revestindo-se de uma exigência institucional com cariz inovadora, centrada no currículo, apresenta entre outras características específicas, nomeadamente, a definição, estabelecimento e generalização de um espaço educativo orientado para projectos multi e interdisciplinares, a articulação entre a escola e a comunidade e, ainda, uma representação da escola participada. Neste sentido, a sua implementação parece requer, à partida, uma mudança do modelo de organização da escola que seja congruente com o sentido das mudanças propostas.

Comforme vamos referir no capítulo IV, é sabido que nas escolas, as inovações e as mudanças se processam numa tensão entre mudanças de estruturas e mudanças de

prática, sendo geradoras de eventuais conflitos, tanto ao nível interno da organização, como em relação ao Ministério da Educação. A resolução desses conflitos, parece exigir um esforço de produção de consensos, em torno de objectivos partilhados pelos actores escolares. Ou seja, transformar a escola numa organização dinâmica e portadora de sentido, num lugar onde o sentir, o pensar e o agir permitam a construção de projectos de si e dos outros, em que a liberdade, a participação, o respeito mútuo, a justiça e a solidariedade sejam postas em prática., permitindo a cada um o seu desenvolvimento pessoal e social.

Assim, importa analisar a dimensão organizacional da escola e delinear e explicitar algumas das condições de natureza organizacional que consideramos fundamentais para a implementação e desenvolvimento desta nova área curricular não disciplinar. Neste sentido, afloramos questões que se prendem com a autonomia e descentralização, a visão estratégica, a cultura organizacional, a criação de condições para que os outros actuem, o desenvolvimento profissional dos docentes e as relações com a comunidade envolvente: a escola em parceria.

3. A escola e as condições de natureza organizacional para uma escola de projectos

A escola cada vez mais se confronta com a massificação e conseqüente acentuação da diversidade de situações dos alunos. Se durante muitos anos a educação foi cega à diferença, ou na linha de pensamento de Bourdieu – “indiferente às diferenças”, hoje em dia cada vez é menos possível permanecer “indiferente à diferença” (Santos, 1995). Por isso mesmo, a escola pode e deve desempenhar um papel, mesmo que pequeno, contra hegemónico ao tentar ser significativo no despertar, orientar e ajudar a desenvolver nos seus actores escolares (alunos, funcionários, professores e pais/encarregados de educação) uma consciência crítica face aos problemas na sociedade como cidadãos.

Com efeito, existe hoje um largo consenso sobre a centralidade do papel absolutamente vital da escola como criadora das futuras gerações.

Cardoso (1996: 62) sublinha que *“a escola é um dos locais, provavelmente o mais importante, onde é possível adquirir conhecimentos, desenvolver atitudes e valores que ajudarão todos os alunos a desempenhar aqueles papéis no respeito pela diversidade de todas as pessoas com que irão conviver. No futuro todas as crianças de todas as*

culturas serão eleitores, cidadãos que tomam decisões, cujas perspectivas e atitudes influenciarão as políticas com impacto nos indivíduos de todas as origens. É importante, por isso, que todos estejam conscientes da influência dos seus papéis futuros e que adquiram conhecimentos, desenvolvam competências, atitudes e valores que acolherão como positiva e enriquecedora a crescente diversidade cultural na sociedade”.

Pérez Gómez (1999), citado por Santos Guerra (2001: 26), considera que *“se a escola pretende exercer uma função educativa não é apenas pelo mero cumprimento perfeito e completo dos processos de socialização (primeira mediação), mas sim fruto da sua intenção substantiva em oferecer às gerações futuras a possibilidade de questionar a validade antropológica desses influxos sociais, reconhecer e elaborar alternativas e tomar decisões relativamente autónomas”*

Para Zabalza (1987: 46), *“é a escola a grande unidade básica de referência para o desenvolvimento do currículo”* e como tal, não pode deter-se apenas nos aspectos programáticos.

Como refere Roldão (1999b: 48), *“ou a escola consegue repensar o seu currículo em termos de tornar efectivas todas as aprendizagens que se propõe ou empobrece-se em torno de uma uniformidade programática”*; mas intervir no chamado núcleo duro da actividade educativa (o currículo escolar em sentido lato) implica repensar, questionar e envolver-se, optar por um determinado modelo de escola pois nenhuma alteração tocará esse núcleo duro da actividade escolar se a própria escola não se expõe, não se analisa, não se põe em causa relativamente ao modelo estrutural que a suporta. Na escola pública, sobretudo a partir do segundo ciclo, a matriz estruturante assenta, como refere Barroso (1999: 86), na tensão entre a “classe dos alunos” (tentativa de criar situações homogéneas onde existe a heterogeneidade, o centralizar e o controlar) e na “classe das disciplinas” (tentativa de manter especializações, afirmar hierarquias disciplinares e manter a lógica da autonomia individual *versus* autonomia colectiva). Um princípio contrário à intervenção diversificada orientada para a heterogeneidade decorre desta matriz que tem vindo até agora a ser posta em prática e as alterações curriculares só poderão tocar profundamente esta dimensão se investirem na singularidade dos processos, comportando alterações organizacionais da escola, que a atravessam em todas as suas dimensões, pois, na linha de pensamento de Barroso (1999: 78), não se

pode *"dissociar as alterações curriculares da própria mudança nos modos de organização da escola e da sua administração"*.

Na verdade, a estrutura organizativa da escola precisa de se adaptar à diversidade social, cultural e instrutiva dos seus alunos. A cultura organizacional da escola não pode continuar nem a obedecer a modelos configurados pela racionalidade técnica (tayloristas, burocráticos, funcionalistas), sem grande abertura para modelos organizativos mais flexíveis, críticos e polivalentes, nem a adoptar estratégias assimilacionistas e homogeneizadoras. Se a escola pretende ser aberta e integradora da diversidade, terá necessariamente que repensar a sua estrutura interna (normas, gestão participativa e reflexiva, recursos, planos de estudo, organização e gestão dos espaços e tempos escolares, organização do trabalho escolar, etc) e ligar-se à comunidade envolvente, criando programas de parceria com outros parceiros educativos e sociais e desenvolver projectos curriculares propiciadores de uma verdadeira educação multi/intercultural.

Nesta direcção de análise, parece assim situar-se na escola um cada vez mais oportuno e actual campo de decisão que permite uma tendência de operacionalização - o campo organizacional, que pode transformar a escola como um local desenhado para a multiculturalidade - o campo organizacional.

Consideramos mesmo fundamental que a escola assuma, progressivamente, nas estruturas intermédias de gestão e modos de funcionamento, um comprometimento com uma orientação global centrada num clima que estimule o desenvolvimento de todos os seus actores a diferentes níveis de inter-relacionamento: a nível dos alunos, de cada professor, do corpo docente, da organização e da direcção da escola. Esta orientação deverá ser deliberada e projectualmente assumida, sendo que se deve construir de forma gradual e devidamente apoiada e reflectida.

As etapas a desenvolver para esse efeito devem definir-se a partir da convicção, da necessidade e da vontade em concretizar um projecto de autonomia da escola na produção do conhecimento e da mudança. A escola como sistema social é produzida pela acção e interacção dos actores sociais em contexto. Para que uma organização mude é condição necessária que mudem, em simultâneo, as crenças, os valores e atitudes dos que, pela sua acção, «constroem» a organização. Neste sentido, a aplicação de estratégias de implicação e de envolvimento devem partir de uma vontade consensual entre todos. Nada se aprende se não houver vontade. Requer igualmente empenhamento,

voluntarismo, sentido de acção, liderança institucional e lideranças intermédias orientadas para a qualidade educativa, consagrando o princípio da diversidade e o princípio da flexibilidade. Estamos pois a falar de condições internas essenciais para promover a mudança qualitativa das escolas que a investigação educacional associada à reestruturação das escolas tem destacado.

Tendo como referência entre outros, autores como Kouzes & Posner (1990), Stoll e Fink (1996), Estêvão (1998) e Santos Guerra (2001), vejamos resumidamente, entre outras¹², algumas dessas condições de natureza organizacional que consideramos fundamentais para a definição e desenvolvimento da escola enquanto organização que pode aprender, e paralelamente, capaz de saber concretizar a implementação da nova área curricular não disciplinar – Área de Projecto, sendo que, adiante, serão explicitadas:

- **Autonomia e descentralização**
- **Visão estratégica**
- **Cultura organizacional**
- **Criação de condições para que os outros actuem**
- **Desenvolvimento profissional dos professores**
- **As relações com a comunidade envolvente: a escola em parceria**

¹² Neste contexto de análise, poderíamos ainda abordar e explicitar outras condições organizacionais tais como: **Adaptação das estruturas de gestão** - As estruturas de gestão são frequentemente obstáculos ao processo de mudança, precisando por isso de ser mudadas. A sua adaptação pode incluir, entre outros aspectos, a alteração da gestão do tempo, novas orientações, papéis e responsabilidades. Para além disso, é importante ter em consideração a possibilidade de outras formas imaginativas que facilitem a coordenação do processo, ligando os novos aspectos da cultura aos anteriores, proporcionando tempo para que as pessoas se encontrem; **Monitoração e avaliação** - A melhoria da escola está ligada à monitoração e avaliação do seu processo de desenvolvimento e dos resultados finais, devendo estas operações ser planeadas e realizadas sistematicamente, sendo que o processo de mudança é tão importante como medir os resultados; **Criatividade** - As escolas criativas “sentem-se” como autoras das mudanças e adaptam criativamente os normativos de forma a que eles se ajustem à sua própria visão. Descobrem as “marginalidades” das leis, o seu “outro lado”. Como afirmam Etkin e Schvarstein (1992), citados por Santos Guerra (2001: 61) “Não se trata de formular uma apologia das transgressões, mas apenas reconhecer a necessidade de uma certa margem de tolerância para não abortar as vias de mudança estrutural nas organizações”.

A – Autonomia e Descentralização

No seu sentido etimológico, *“a autonomia é a capacidade e a possibilidade das pessoas e das organizações se darem as próprias normas de acção”* (Matias Alves, 1999: 19).

Barroso (1995a) declara que o conceito de autonomia da escola compreende duas dimensões: a jurídico-administrativa e a sócio-organizacional. A primeira dimensão corresponde à competência que os órgãos próprios da escola detêm para decidir sobre matérias nas áreas administrativa, pedagógica e financeira. Na segunda dimensão, *“a autonomia consiste no jogo de dependências e interdependências que uma organização estabelece com o meio e que definem sua identidade”* (Ibidem: 3). A autonomia da escola pressupõe assim, uma concepção de escola como tendo identidade própria, onde os diversos actores interagem entre si. São os diversos actores que interagem na escola que, com as suas capacidades e possibilidades de escolha, optam, decidem, alteram, criam e aprendem novas regras e orientações em função das situações, dos problemas, das particularidades da acção concreta., contribuindo para a sua alteração.

A ser assim, a autonomia *“assenta no pressuposto de que as pessoas e as organizações são capazes de assumir a liberdade e o risco de tomada de decisões”* (Ibidem). Por outras palavras, podem ser autores (ou co-autores). Não só actores.

A autonomia da escola aparece consagrada na Lei de Bases do Sistema Educativo e no Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro, reflectindo uma orientação da política educativa em Portugal, que aponta no sentido de conceder à escola um certo grau de autonomia. Outra legislação mais recente, o Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio e o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, apontam no mesmo sentido.

Como se afirma no preâmbulo do Decreto-Lei nº 115-A/98, é uma política de descentralização do Estado que tem como consequência que a escola possa tornar-se *“centro de políticas educativas e construir a sua autonomia a partir da comunidade em se insere, dos seus problemas e potencialidades....”*. Acrescenta-se um pouco à frente que a autonomia *“não constitui um fim em si mesmo, mas uma forma de as escolas desempenharem melhor o serviço público de educação, cabendo à administração educativa uma intervenção de apoio e regulação...”*

De facto, a autonomia das escolas tem sempre algumas limitações, não se podendo falar de autonomia em abstracto, mas de um maior ou menor grau de

autonomia, em diferentes domínios, tais como o pedagógico (definição de conteúdos a ensinar, objectivos a atingir, metodologias a adoptar, materiais pedagógicos a utilizar) o organizativo (contratação de pessoal, financiamento, etc.). Os graus de autonomia nestes e noutros domínios são diferentes conforme os países e os sistemas educativos, bem como o grau de controlo a que as escolas estão sujeitas e as formas como são responsabilizadas pelo seu funcionamento e resultados, assumindo, em qualquer caso, o Estado um poder regulador que garanta a coesão do sistema educativo e a sua equidade.

O que por vezes se verifica é que nem sempre a autonomia concedida é, de facto, utilizada. É, por isso, dentro das margens de autonomia que, num determinado contexto lhe é dada, que cada escola poderá definir a sua política educativa.

Neste contexto de análise, seria interessante abordar a questão da autonomia da escola como cenário da aprendizagem organizacional e da mudança educativa. Aqui se poderia falar do facto de nos últimos anos termos assistido a um movimento de passagem do que Barroso (1996) denomina “autonomia decretada” para a “autonomia construída”, num processo de reconhecimento das formas de autonomia emergentes no funcionamento das escolas. Para uma abordagem mais aprofundada desta questão parece-nos relevante recorrer, entre outros, a autores como Barroso (1996), Hargreaves (1998), Fernandes (2000) e Peres (2000), sendo que as análises apresentadas por estes dois últimos autores permite-nos compreender os vários movimentos de reestruturação e de renovação que surgiram a partir das escolas e centrados nelas e as suas características essenciais e ainda, analisar algumas importantes tendências de investigação educacional que associadas ao movimentos de reestruturação/renovação das escolas – o movimento da eficácia da escola (*school effectiveness*); o da melhoria da escola (*school improvement*) e as escolas aceleradoras (*Accelerated schools*) - vão estudar a educação escolar recebida pelos alunos e as formas de a melhorar, identificando as características que parecem desempenhar um papel importante no seu funcionamento e resultados.

A abordagem de uma outra questão - a aprendizagem organizacional e o desenvolvimento da escola -, remeter-nos-ia para a questão da mobilização social na construção de autonomias locais que está bem representada num movimento caracterizado como a “Escola Aprendiz”. Para Fullan (1993), as Escolas Aprendentes caracterizam-se por terem sido capazes de progredir em quatro áreas fundamentais: a consideração das experiências dos alunos; a modificação dos processos de ensino-aprendizagem; a redefinição da escola nos seus aspectos organizativos; e a capacidade

para estabelecer contactos e parcerias com instituições e pessoas do exterior. Não se poderão conseguir alunos com capacidades de pesquisa, de aprender a aprender e de trabalho de colaboração, sem que os professores e a organização como um todo possuam essas mesmas características (Sarason, 1990, citada por Hargreaves, 1998). Não é possível mudar os estilos de aprendizagem dos alunos sem mudar os dos professores¹³.

Associado ao conceito de autonomia aparece o conceito de descentralização, assumindo uma conseqüente repartição de competências entre os vários centros de decisão de administração. A descentralização para efeitos de uma efectiva autonomia da escola, deverá ser entendida e assumida sob dois aspectos fundamentais:

1. Enquanto princípio administrativo com incidência ao nível técnico e organizacional;
2. Enquanto princípio de cariz político, na medida em que apresenta e permite um espaço de participação, negociação e tomada de decisão centrado na escola.

A política global de descentralização que permite maior autonomia às escolas assenta no princípio que as instâncias mais próximas dos cidadãos estão mais aptas a assegurar essa participação e garantir o funcionamento democrático da sociedade. Caberá a cada escola encontrar as formas mais adequadas de dinamizar essa participação que dará legitimidade à definição dessa política e garanta também a dinâmica que leva os diferentes actores a empenharem-se na realização dos projectos.

A integração articulada da Área de Projecto nos Projectos Educativo e Curricular da Escola, bem como ainda, nos respectivos Projectos Curriculares de cada turma, pressupondo a participação de todos os diferentes actores escolares do processo educativo, permitirá, por certo, à escola, a valorização da sua autonomia. No entanto, a construção, implementação e desenvolvimento dessa autonomia implica não só a criação de determinadas condições de funcionamento, como também a existência e disponibilidade de recursos materiais e financeiros. Como vários autores acentuam (Benavente, 1990a; Barroso, 1996; Vieira, 1999b), a autonomia não se constrói por

¹³ Estamos a falar de uma concepção da escola como projecto, que retomaremos mais à frente. Neste sentido, o projecto educativo tem um papel importante na *concretização* da autonomia da escola, na expressão dessa mesma autonomia. Considera-se que a escola tem espaço para construir a sua identidade e definir o rumo que quer seguir.

decreto. Por outro lado, também não chega proclamar retoricamente as suas virtualidades, como aliás, tem sido apanágio no nosso quadro legislativo, designadamente desde 1989 com o Decreto-Lei nº 43/89.

Na linha de pensamento de Vieira (1999b: 100), é necessário que os actores escolares, mais particularmente os professores, não se “*limitem a obedecer e a consumir sem qualquer reflexão crítica*”. É preciso ver o campo de possibilidades, reconhecer as vantagens simbólicas, pessoais e profissionais que podem decorrer de uma implicação no trabalho de “produção, não de reprodução”. Neste sentido, a autonomia só faz sentido se for desejada e construída, (re)interpretada, (re)construída “no «*jogo das dependências e interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente*», na confluência de várias lógicas e interesses, no «*campo de forças onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (...)*»”(Matias Alves, 1999: 21).

A ser assim, a implementação da Área de Projecto, integrada num projecto aglutinador e num quadro organizacional autónomo deve respeitar os seguintes requisitos:

1. Ser concebida, elaborada e desenvolvida pelos actores escolares num contexto congruente orientado numa lógica de funcionamento que “*se baseie numa prática de co-responsabilidade, na escuta, na confiança activa nas pessoas, no incentivo à procura de soluções inovadoras*” (Ibidem);
2. Emergir da negociação entre os diferentes actores que integram a comunidade educativa, perspectivada e assente numa base de princípios orientadores da política local da escola. Na linha de pensamento de Perrenoud (1988: 27), deve obedecer a “*uma visão estratégica global de um actor colectivo que defende a sua identidade, os seus interesses e o seu projecto no interior de um sistema mais amplo*”

A Área de Projecto parece emergir assim como uma área privilegiada para o exercício de uma efectiva autonomia no campo curricular, pedagógico e cultural, com uma forte incidência na gestão curricular. No entanto, a sua concretização implica mudanças organizacionais, formas de gestão estratégica centrada na escola e uma gestão participativa, na linha da proposta de Barroso (1992), ou seja, deve envolver os

diferentes intervenientes do processo educativo, através da estruturas de participação, de um poder colegial de animação e de processos democráticos de liderança transformacional que leve a mudanças voluntárias de crenças, hábitos e rotinas.

B - Visão estratégica

A estratégia, enquanto *“conjunto de decisões e de acções que têm por finalidade assegurar a coerência interna e externa da organização, mobilizando todos os seus membros”* (Estêvão, 1998: 10), bem como as várias fases de uma gestão de tipo estratégico (ambição, fins, objectivos, diagnóstico, opções, decisão, implantação, controlo) (Estêvão, 1998: 10-28), materializam-se, em contexto escolar, através da construção e implementação de um projecto educativo.

Mas, como nos tempos que correm, a escola não pode permanecer “indiferente à diferença” (Santos, 1995), pois a heterogeneidade e a diversidade cultural existem mesmo na população que acede à escola, nem ignorar os problemas surgidos com a emergência da escola de massas e muito menos, escamotear a cumplicidade de processos educativos em situações de marginalização e exclusão social, é necessário pois questionar os processos educativos e adoptar atitudes de vigilância crítica face aos mesmos. Nesta direcção de análise, a escola deve assumir uma postura que questione um etnocentrismo, geralmente hegemónico e que seja informada por uma consciência da incompletude de qualquer cultura com que contactem (Santos, 1995).

A ser assim, uma “escola para todos” tem de reconhecer e reflectir a diversidade e, por isso, organizar-se em torno de uma diferenciação pedagógica onde cada um aprende e cresce, partilhando com os outros as suas experiências e deles recebendo elementos para o seu desenvolvimento.

Não é suficiente advogar o pluralismo cultural na escola, pelo que em termos de planeamento estratégico, é nossa convicção, na esteira de Cardoso (2001: 24), que *“a organização e o projecto global da escola devem considerar, em todos os seus domínios de acção, a natureza interétnica da escola e da sociedade para que está a educar os alunos”*. Assim, nesta direcção de análise, será muito importante que a escola, através dos seus actores e a partir da informação recolhida previamente, elabore o seu Projecto Educativo / Projecto Curricular de Escola e os Projectos Curriculares de Turma.

Se todo o projecto¹⁴ é mobilizador da acção, trata-se neste caso de encontrar uma orientação política que seja capaz de dinamizar toda a escola. E porque as políticas dizem colectivamente respeito aos cidadãos impõe-se que, numa sociedade democrática, estes participem na sua definição.

No caso da escola, esta participação envolve todos aqueles que, directa ou indirectamente dela beneficiam, todos os que podem contribuir para melhorar o seu funcionamento, isto é, aqueles que quotidianamente asseguram o serviço público que escola oferece (professores e funcionários) e dela beneficiam (alunos), mas também todos os que têm a ver com a escola (pais, autarquias, associações locais, empresas, cidadãos em geral).

O bom funcionamento de uma organização exige a possibilidade de interacções diversas, de trabalho em equipa, de gestão de recursos humanos e materiais.

Tanto numa escola, como noutras esferas do social, a participação alargada na definição de políticas não é fácil, dado que pessoas e grupos sociais têm interesses diferentes e valores diversos que estão muitas vezes, em conflito. Também, em geral, sabemos que nem sempre os cidadãos estão dispostos a exercer o seu direito de participação e intervenção social. No entanto, pensamos que será através destes instrumentos que a acção educativa em contexto de diversidade poderá superar algumas resistências e promover rupturas com estratégias anteriores e mobilizar sentimentos e perspectivas em relação à diversidade cultural na escola. (Cardoso, 2001).

¹⁴ A palavra projecto vem do latim "projectu" que significa lançado, relacionando-se com o verbo "projectare" que quer dizer lançar para diante. A partir desta raiz latina palavra "projecto" pode ter vários sentidos em português: "plano para a realização de um acto; desígnio; tenção; redacção provisória de uma medida qualquer; esboço; representação gráfica e escrita com orçamento de uma obra que se vai realizar; cometimento; na filosofia existencial, aquilo para que tende o homem e é constitutivo do seu ser verdadeiro (Dicionário da Língua Portuguesa, Porto Ed., 1989).

Assim, a palavra "projecto" está ligada à de previsão de algo que se pretende realizar e tem diversas acepções que correspondem a graus diferentes dessa previsão: referir uma intenção mais ou menos vaga a realizar num futuro mais ou menos longínquo, ou corresponder a uma visão mais precisa da sua realização, que implica: conhecer qual o ponto de partida que justifica a decisão de desencadear o projecto (porquê), uma ideia do que se pretende alcançar (para quê), uma indicação do que se pretende realizar (como) e ainda uma previsão das condições e recursos necessários à sua realização (quando, onde, com quem, com quê).

B.1 Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola, Projecto Curricular de Turma

Os termos “projecto educativo de escola”, “projecto curricular de escola” e “projecto curricular de turma”, até aos princípios dos anos 80, não eram praticamente utilizados nos discursos da educação escolar e raramente constavam dos normativos legais organizadores da escola e dos processos de gestão e desenvolvimento curricular. Com efeito, a introdução desta terminologia aparece associada ao reconhecimento à escola e aos professores de funções que se afastam do mero cumprimento de currículos prescritos a nível nacional e que supostamente deviam ser desenvolvidos de forma idêntica em todas as escolas, independentemente dos contextos em que se inserem, dos recursos de que dispõem e das características da população que as frequenta (Leite, 2000).

Hoje, as escolas e os seus actores devem envolver-se na procura dos percursos mais adequados às situações reais, facultando uma formação com sentido (e sentidos) para todos os alunos. Vários autores (Gimeno Sacristán, 1994; Perrenoud, 1995; Apple, 1999; Fernandes, 2000; Santos Guerra, 2001; Stoer e Cortesão, 2001; Magalhães e Stoer, 2002), entre outros, apontam para a necessidade de repensar as finalidades e funções da escola. Parece assim, tornar-se pois indispensável, a aproximação a uma concepção curricular.

Na linha de pensamento de Leite (2000), se a educação escolar for orientada no sentido de ser um veículo de transmissão de valores e saberes definidos de forma homogénea para todo o país (correspondendo ao que tem sido designado por “cultura padrão”), de modo a reproduzi-los, ou seja, se a escola tiver apenas a função de preservar a herança cultural, então compreender-se-á que o currículo e os elementos que o configuram sejam seleccionados e organizados a nível nacional e que às escolas e aos professores seja apenas pedido que cumpram aquilo que os outros programaram e que não se afastem desse “rumo” traçado por esses outros.

Mas, como sabemos, e situando-nos na linha de pensamento de Fernandes (2000: 131):

“A diversificação da população escolar é um fenómeno particularmente marcante nos dias de hoje, tendo criado à escola a necessidade de se adaptar aos patrimónios socioculturais de pertença dos alunos e de se organizar no sentido de providenciar uma educação de qualidade para todos, objectivo que não poderá atingir se continuar a reger-se pela

homogeneização de culturas e a direccionar-se, como até aqui, para o seu cliente ideal: «o aluno (e não aluna) português, branco, urbano, católico e da classe média (Stoer, 1992)»".

A ser assim, torna-se então necessário, reconhecermos que a qualidade do ensino e a capacidade de corresponder às situações reais e de mobilizar os recursos locais passa pelo envolvimento das escolas e dos seus actores no desenvolvimento de projectos concretos que contemplem os saberes e as experiências dos alunos das várias culturas em presença na escola, possibilitando a cada aluno um melhor conhecimento e valorização, quer do seu grupo de origem, quer dos outros grupos étnico-culturais, pelo que nos devemos afastar de uma concepção curricular construída “à prova das escolas e dos professores”, para nos aproximarmos de uma outra que incorpore e mobilize saberes e recursos que façam da escola uma instituição de vivência e de aprendizagem das culturas e da democracia e, conseqüentemente, que a tornem um espaço propiciador do sucesso educativo para todos, promovendo deste modo, uma ruptura com a normalização que veicula valores universais e saberes definidos de forma homogênea para todo o país, ou seja, que transmite uma cultura-padrão, entendida como única.

E é, evidentemente nesta concepção de currículo e de educação escolar que as ideias de “projecto educativo de escola”, “projecto curricular de escola” e “projecto curricular de turma” ganham sentido. *“Enquadram-se numa concepção de currículo que privilegie a diversidade de situações e a flexibilização de percursos e meios”* (Leite, 2000).

Neste contexto de análise, estamos assim a falar de uma concepção da escola como projecto, requerendo que todos os que vivem e trabalham na escola se sintam responsáveis e envolvidos na caracterização das suas necessidades, na definição de objectivos e no desenvolvimento de planos para a melhoria, numa atitude de investigação, de assumir riscos e de auto-avaliação. Assim, o projecto educativo tem um papel importante na *concretização* da autonomia da escola, na expressão dessa mesma autonomia. Considera-se que a escola tem espaço para construir a sua identidade e definir o rumo que quer seguir.

Por outro lado, ao construir o seu próprio projecto educativo, a escola procura assumir a sua própria identidade, não só diferenciando-se do que a rodeia, mas também relacionando-se com o que a rodeia. Não faz sentido que a escola permaneça como uma ilha isolada, sem abertura e adaptação permanente à diversidade sócio-cultural do meio em que está inserida, pelo que a escola tem de saber construir “boas pontes” na ligação

necessária entre a ilha que parece representar a sua cultura e a cultura da comunidade envolvente. Mas, ao mesmo tempo, a escola também define que caminho quer seguir, assumindo um caminho próprio com vista à resolução dos seus problemas. Segundo Peres (2000: 178) “os projectos educativo e curricular e a organização da escola devem, para além da cultura comum, ter um rosto próprio (identidade), assente na tão divulgada ideia de Antúnez (1987) “*Onde estamos? Quem somos? Que pretendemos? De que meios dispomos? Que normas definimos para o seu desenvolvimento?*”. Deste modo, o projecto educativo é a expressão da identidade da escola. Ao possuir uma identidade própria e ao relacionar-se com o meio envolvente, a escola tem de ser capaz de reflectir e aprender e “*de responder de forma original e dinâmica aos problemas simultaneamente singulares e complexos que tem de enfrentar*” (Canário, 1992a: 82).

A ‘capacidade de responder de forma original’ tem de ter como base a inter-relação dos diferentes intervenientes ou parceiros da comunidade escolar. É neste sentido que Peres (*Ibidem*) afirma que “*a escola deve abrir-se à comunidade, desenvolvendo projectos educativos comuns e a comunidade deve gostar da sua escola. Assim, a vida na escola deve ser um projecto que se vai construindo na base nos curricula e também nos projectos concretos desenhados colaborativamente pelas pessoas que nela habitam e pelos diferentes parceiros*”. Neste contexto de análise, a construção colaborativa, participada, negociada e reflexiva de processos de melhoria da escola como um todo, deve ser entendido como um projecto orientado para a construção de condições organizacionais, formativas e pedagógicas que possibilitem a mudança, sendo que o Projecto Educativo funcionará assim como um instrumento antecipador e regulador de uma vivência, revelador de potencialidades para a resposta aos diversos problemas com que a escola se depara. Estamos pois, a falar de um processo praxeológico de reflexão na acção, sobre a acção e para a acção.

Em Portugal, estas perspectivas têm vindo a ser consagradas nos últimos anos tanto a nível oficial, através da publicação de legislação nesse sentido, de que se salienta o Decreto-Lei nº 43/89, o Decreto-Lei nº 115-A/98, o Decreto-Lei nº 6/2001, como também através da aspiração dos actores escolares, nomeadamente, os que têm uma intervenção mais activa ao nível da escola como meso-organização.

Nesta direcção de análise, falar em Área de Projecto reporta-nos a um ponto crucial do processo: ao Projecto Educativo de Escola, ao Projecto Curricular de Escola e

ao Projecto Curricular de Turma, uma vez que estes são documentos reguladores das actividades que decorrem nas escolas.

Cosme, A. e Trindade, R. (2001a: 4), focam esta questão nos seguintes termos:

“São estes documentos (PCE e o PCT) que poderão contribuir para que os Conselhos de Turma e os Conselhos de Docentes se responsabilizem, ao seu nível, pela implementação da Área de Projecto. Ao participarem, a seu modo, na definição das linhas de orientação fundamentais relativamente a esta área, no âmbito da elaboração do Projecto Curricular de Escola, ambos os órgãos contribuem para, entre outras tarefas, configurar as finalidades desta área e de outras áreas curriculares não disciplinares. Ao participarem, o mais amplamente possível, no processo de operacionalização da Área de Projecto, ambos os órgãos assumem o seu papel como dispositivos de regulação e avaliação das actividades que possam ter lugar nesta área.”

B.2 O Projecto Educativo de Escola

“A autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da comunidade em que se insere” (Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro)

O Projecto Educativo de Escola surge pois como um instrumento que vai possibilitar a definição e a formulação das estratégias que vão fazer da escola o espaço organizacional onde se decidem os desafios educativos, funcionando como factor impulsor da sua autonomia. O Projecto Educativo pode ser, simultaneamente, um factor de inovação, orientador e condutor das mudanças transformadoras da acção educativa, e um elemento estruturante do planeamento e da acção da escola/agrupamento.

O Regime de Autonomia, Administração e Gestão previsto no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, aposta na elaboração, pelas escolas, dos seus próprios projectos educativos, como documentos que irão constituir a base do seu desenvolvimento organizacional e que irão dar mais visibilidade ao seu trabalho, nomeadamente junto da comunidade local.

O Projecto Educativo de Escola apresenta-se assim como um documento fundamental da política interna da escola, cuja finalidade é apresentar e explicar as linhas orientadoras da actividade educativa e o modo como se combina com as linhas orientadoras da política nacional, e mostrar em que medida a escola se propõe assegurar a continuidade dos seus projectos e intervenções bem sucedidas, isto é, das suas boas

práticas, e estabelecer novas metas de desenvolvimento. Este documento é, assim, um instrumento fundamental de suporte ao planeamento e desenvolvimento das instituições escolares.

Em síntese, o Projecto Educativo vai conferir singularidade à escola e será o reflexo da sua identidade. É *“um contrato que compromete e vincula todos os membros da comunidade educativa numa finalidade comum sendo o resultado de um consenso a que se chega depois de uma análise de dados, de necessidades e de expectativas (...)”* (Antúnez, 1991: 20-21), proporcionando, por isso mesmo, um enquadramento e um sentido coerente às acções/actividades.

B.3 O Projecto Curricular de Escola

Segundo Leite (2000), a utilização desta expressão é ainda mais recente do que a expressão “Projecto Educativo de Escola”. Está associada à ideia de que o currículo (não só o currículo nacional, mas também o currículo regional e o local) tem de ser percebido numa concepção de projecto, e neste sentido, por conseguinte, enquanto algo que é aberto e dinâmico, de forma a permitir apropriações e adequações às realidades para que é proposto e onde vai ser vivido

Ainda na linha de pensamento da mesma autora, *“De facto, embora as metodologias activas (quando preconizavam a importância da diferenciação pedagógica) e as teses que defendem a integração curricular tenham recorrido à ideia de projecto, foi o desejo da escola responder à diversidade (cultural e outras) da população que a frequenta e, mais recentemente, com a proposta da organização curricular na lógica do modelo da «gestão flexível do currículo» que estes conceitos ganharam mais sentido”*.

Para esta autora, *“a ideia de projecto curricular parte da crença de que uma escola de sucesso para todos e o desenvolvimento de aprendizagens significativas passam pela reconstrução do currículo nacional, de modo a ter em conta as situações e características dos contextos onde ele se vai realizar. Incorpora, portanto, a dimensão social da acção educativa e até a de «cidade educativa» de que nos falava o relatório da UNESCO nos anos 70 (Edgar Faure) e só é viável no quadro da autonomia escolar, que concebe as escolas como lugares de decisão”*.

Nesta direcção de análise, é de reconhecer que o Projecto Curricular de Escola e os Projectos Curriculares de Turma, enquanto instrumentos de gestão pedagógica da escola, podem promover e desenvolver uma cultura de reflexão e de análise dos processos de ensinar e de fazer aprender, bem como o trabalho cooperativo entre os professores (e demais actores educativos) gerador de intervenções de melhor qualidade.

A convergência para estas ideias é nos sugerida, entre outros autores, por Carmen e Zabala, (1991: 69) quando assumem a definição de Projecto Curricular de Escola como *“um conjunto de decisões articuladas e partilhadas pela equipa de docentes tendentes a dotar de maior coerência a sua actuação, concretizando as orientações curriculares de âmbito nacional em propostas globais de intervenção pedagógico-didáctica adequadas a um contexto educativo”* e por Roldão (1999b: 44) quando afirma que *“por projecto curricular entende-se a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto”*.

O Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, no nº 3 do artigo 2º, explicita que *“as estratégias de desenvolvimento do currículo nacional, visando adequá-lo ao contexto de cada escola, são objecto de um projecto curricular de escola”*. Na esteira de Leite (2000) e de Felizardo (2001), podemos afirmar que o Projecto Curricular de Escola pretende ajudar a concretizar, com base na gestão flexível do currículo, as finalidades e os objectivos definidos no Projecto Educativo de Escola. Assim, tendo como pano de fundo, o Currículo Nacional e o Projecto Educativo de Escola, o Projecto Curricular de Escola deve definir as prioridades da escola ao nível de competências, conteúdos das diferentes áreas e a sua articulação, tendo como referência os respectivos programas.

Neste sentido, isso implicará a definição de:

- objectivos gerais da escola, de ano e de ciclo;
- competências essenciais e transversais em torno das quais se organizará o projecto
- objectivos gerais de cada área por cada ciclo e a sequencialização dos conteúdos;
- opções e prioridades curriculares e dos campos em que se vai investir;
- metodologias e matérias;

- estratégias que vão ser adoptadas ao nível da escola, aulas, plano curricular, espaços e tempos, formação interna e externa, trabalho conjunto dos professores;
- aprendizagens específicas que a escola pretende integrar no currículo nacional;
- prioridades, sequências e procedimentos de articulação;
- práticas de diferenciação pedagógica, tendo em conta as características e as necessidades dos alunos;
- iniciativas de enriquecimento curricular;
- procedimentos de avaliação e critérios de progressão dos alunos;
- procedimentos de avaliação e reajustamento do projecto.

B.4 O Projecto Curricular de Turma

Cada turma é um caso especial com as suas características e necessidades específicas. A heterogeneidade dos alunos, os diferentes ritmos de aprendizagem, as diferentes motivações e expectativas fazem com que, de dentro do projecto curricular de escola, devam emergir um conjunto de projectos curriculares que consigam dar resposta a essa heterogeneidade. Estamos a falar do Projecto Curricular de Turma, tal como se define no Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro.

O Projecto Curricular de Turma tem como objectivo organizar as actividades da turma, encontrando uma linha condutora de actuação, partilhada entre os diferentes professores da turma, devendo permitir um nível de articulação (horizontal e vertical de conteúdos¹⁵) tendo como referência as especificidades da turma e a situação real dos alunos, as suas características e necessidades.

Decorrente dessa diversidade, torna-se necessário que cada turma apresente o seu projecto de acordo com a caracterização dos alunos e a avaliação das situações de aprendizagem adquiridas.

¹⁵ Carlinda Leite (2000) a este propósito afirma “Aceitando o princípio de que no ensino-aprendizagem se deve respeitar a sequencialidade em espiral dos conteúdos, é importante os professores, nos diversos níveis de escolaridade, conheçam quer as intenções dos objectivos da formação nos níveis que os antecederam e os que se lhe vão seguir, quer os conteúdos programáticos das áreas disciplinares a que se encontram ligados. Este trabalho, feito nos grupos disciplinares e departamentos curriculares, será um contributo para a organização do P.C.E.. Depois, ao nível da turma e do P.C.T. caberá ao Conselho de Turma construir uma articulação, já não apenas no pressuposto de que determinado assunto foi ensinado e aprendido mas, sim, que tenha em conta as situações reais dos alunos que a constituem”.

O Projecto Curricular de Turma concretiza assim o Projecto Curricular de Escola, ajustando-o à respectiva turma.

Como afirma Roldão (1999b), *“esse projecto vai tornar-se no suporte de trabalho para os professores de forma que todas as aprendizagens se integrem num todo com sentido e não apareçam aos olhos dos alunos como segmentos curriculares separados e avulsos que nada têm a ver uns com os outros”*.

De facto, é ao nível do Projecto Curricular de Turma que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos diversos professores dessa turma, cabendo ao conselho de turma construir essa articulação, por forma a romper com a mera acumulação de conhecimentos e propiciar uma visão interdisciplinar e integrada do saber.

B.5 O Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma como instrumentos de mudança

Estes Projectos tal como são propostos, em termos teóricos e no quadro legal em vigor, aparecem como instrumentos/documentos centrais na dotação de autonomia à escola, num quadro de um enfoque organizacional descentralizado, democrático e participativo. Nestas suas funções, o papel atribuído a estes projectos é de, segundo Barroso (1991: 123), *“encontrar um equilíbrio entre a centralização e a descentralização de modo a garantir uma adequada partilha de responsabilidades entre o poder central, o poder regional e o poder local e o estabelecimento de ensino”*.

Por sua vez, vários autores (Carmen e Zabala, 1991; Antúñez, 1991; González, 1993; Peres, 2000; Santos Guerra, 2001), atribuem à construção destes Projectos e à dinâmica participativa que imprimem ao estabelecimento de ensino, como meso-organização, um importante papel redutor de tensão entre a justaposição dual de poderes. Um centralizador e controlador, oriundo dos serviços centrais e outro de características taylorizantes ou atomizantes, oriundo dos professores na sala de aula, onde gozam de uma enorme liberdade. Nesta linha de análise, a construção destes Projectos contribuem por um lado, para dar maior visibilidade à escola e, por outro, para atenuar o “celularismo” (González, 1993), criando condições para a introdução de projectos inovadores e favorecendo a utilização de novas metodologias de ensino, de trabalho em grupo e concentrado em equipas pedagógicas.

Embora os modelos de planificação estratégica sejam importantes para assegurarem que a escola se orienta e movimenta numa actuação/acção prospectiva, é igualmente importante reconhecer que não se podem basear num elevado grau de racionalidade que é tradicional enfermarem nem, por outro lado, assentarem nas técnicas clássicas de mudança planificada, enquadradas numa visão sistémica da organização, pois têm-se revelado demasiado limitadas face às ambições e aos constrangimentos da estratégia utilizada, bem como à especificidade das organizações onde se querem aplicar.

Como já vimos anteriormente, estas ideias têm vindo a ganhar relevo com a relativização e complexização da escola como organização, actualmente vista como um conjunto no qual se opõem e se afrontam uma multiplicidade de racionalidades cuja convergência não tem nada de espontâneo, mas é antes o resultado da construção de uma ordem.

Nesta direcção de análise, a escola, tal como sucede com outras organizações, é considerada uma arena política onde os actores mudam os comportamentos e perseguem estratégias de poder particulares. Ressalta aqui a anarquização das organizações que já aludimos oportunamente, através da evidenciação da ambiguidade geral dos contextos organizacionais e do questionamento do carácter intencional do funcionamento de uma organização.

A ser assim, sustenta-se que a acção, ainda que confusa, é melhor que a inacção ordenada, pelo que se aconselha a procura de vias de adaptação, em vez da via da experiência adquirida. Para os autores que temos vindo a seguir, as iniciativas grupais no interior da escola, ou mesmo individuais, promoveriam assim uma multiplicidade de pequenas inovações e de acções à priori pouco ordenadas, às quais os dirigentes se encarregariam de dar um sentido aos resultados e implementar um conjunto de valores e regras do jogo que permitissem manter uma certa coerência no seu desenvolvimento e aprendizagem.

Esta perspectiva faz apelo ao papel das lideranças como elementos centrais no processo de conduta projectual e estratégica, não como guias detentores da verdade, mas como integradores negociando, arbitrando habilmente as confrontações de interesses particulares no seio da escola.

C - Cultura organizacional

São múltiplas as abordagens, por parte de vários autores (Erickson, 1980; Lieberman, 1990; Brunet, 1992; entre tantos outros), da temática “cultura organizacional da escola”. Nessas abordagens, é possível constatar a indefinição e polissemia deste conceito, sendo vulgar a utilização de diferentes termos, como por exemplo, cultura, clima organizativo, ethos, sistema social, etc, atribuindo-se-lhes, no entanto, significados semelhantes. Tal facto parece dever-se não só a diferentes orientações metodológicas nas investigações, mas sobretudo à natureza dos elementos que caracterizam uma cultura.

Com efeito, Fernández e Gutiérrez (1996: 347-403), ao analisarem as tendências actuais existentes sobre o conceito de cultura organizacional, referem que, conforme a orientação ideológica, assim o conceito de “cultura organizacional” adquire significados totalmente diferentes.

A este propósito, Peres diz que:

“Schein (cit. por González, 1994: 78) procura explicar algumas razões para esta ambiguidade quando afirma: «A cultura manifesta-se na conduta, mas a ideia de cultura situa-se a um nível mais profundo. Desde logo, a razão básica pela qual se emprega uma noção abstracta como “cultura” é de que resulta demasiado difícil explicar o que ocorre na organização, se nos quedamos a um nível descritivo condutual”

Peres (2000: 114)

Fernandes (2000: 94-98), ao abordar a questão da cultura de escola, refere que o papel dos factores organizacionais chegou à educação através das ciências da administração e gestão empresarial, tornando assim evidente a importância que tinha, para o funcionamento e resultados da empresa, o “clima” decorrente das relações humanas existentes no seu interior. Nos anos 70, foi dado maior relevo ao “clima” da organização, sendo então consideradas as percepções dos participantes no seu local de trabalho e dada especial atenção ao grau de satisfação com a organização onde se integram. Nos anos 90, “*esse papel é assumido pela «cultura organizacional» que diz respeito à forma como os participantes compreendem os valores da organização e a sua caracterização multifacetada, pois se reconhece que a cultura organizacional influencia atitudes e valores dos membros da organização, bem como o desenvolvimento desta (Haal e Shieh, 1998)*”.

Apresentamos de seguida o quadro elaborado por Fernández e Gutiérrez (1996: 347-403), com as diferentes perspectivas actuais de cultura organizacional nele representadas:

Quadro nº 8 – Perspectivas actuais de cultura organizacional

	FUNCIONALISMO: Cultura como variável externa	SISTÉMICOS: Cultura como variável interna	INTERPRETATIVOS: Cultura como metáfora	SOCIO-CRÍTICOS: Cultura metáfora crítica
Concepção de Organização	Existe objectivamente e com carácter instrumental	Micro-sociedades com os seus padrões de cultura e/ou subculturas que identificam a sua "individualidade" organizacional	Fenómeno cultural; construção social; constituída simbolicamente e mantida pela interacção entre os seus membros	Construção social que reflecte os interesses e as ideologias dominantes dentro da organização
Concepção de Cultura	Variável ambiental que influencia os processos organizacionais e as atitudes dos membros	Variável organizacional informal constituída por representações, valores e manifestada através de rituais, símbolos	Essência da organização. Mecanismo epistemológico para estudar a organização	Metáfora marcada pelos interesses técnico e prático que devem orientar o interesse emancipatório
Foco da investigação	Contexto cultural; Cultura da sociedade e seu impacto na organização	Relações de contingência entre as variáveis: uma das variáveis é a qualidade sócio-cultural dentro da organização	Análise cultural da organização: quais são os esquemas interpretativos que tornam possível tal organização	Estudo crítico dos símbolos e da manipulação dos símbolos
Finalidade da investigação	Aumentar a eficácia da organização a partir da direcção	Aumentar a eficácia da organização a partir da direcção	Entender a cultura para "determinar que tipo de clima, valores e filosofias são possíveis e desejáveis para uma dada organização" (Schein, 1988: 305)	Precaver-se contra o controlo ideológico do "management cultural"
Correntes teóricas	Gestão comparada	Cultura corporativa	Análise cultural	Análise cultural crítica
Autores	Horfstede (1980); Ouchi (1981); Pasquale e Athos (1981)	Firestone e Wilson (1985); Deal e Kennedy (1985); Peters e Waterman (1982)	Smirch (1983, 1985); Greenfield (1984); Weick (1979, 1983); Schein (1988)	Bates (1986, 1987) Stablein e Nord (1985); Alvesson (1989, 1991)

Fernández e Gutiérrez (1996: 347-403)

Com base nestas orientações distintas para definir o conceito de cultura organizacional, os mesmos autores (*Ibidem*: 376-377), apresentam-nos a construção da sua própria definição de cultura, "tendo em conta todas essas perspectivas e situando-nos ideologicamente nalgumas delas, pois não é possível a neutralidade"

Assim, numa perspectiva sociocrítica, entendem que “*a cultura é um construto (realidade não tangível, não observável directamente), holístico (o todo não é igual à soma das partes), determinado pelo contexto e sua evolução histórica no qual se desenvolve, socialmente construído, de carácter ambíguo (a cultura é um texto ambíguo que necessita ser interpretado/reconstruído constantemente por quem nela participa), em permanente reelaboração (ao estar em construção e mudança contínuas, converte-se num espaço de negociação de significado de cada geração, de cada classe social, de cada grupo), configurado por preconceções e valores partilhados (construídas dentro de uma história específica e de um contexto), que se manifestam através de comportamentos e artefactos culturais e constituído por subculturas (umas mais dominantes, outras mais débeis e dominadas e contraculturas), que caracteriza a identidade e a imagem de funcionamento interno-externo de uma organização*”.

Na mesma direcção de análise, apresentamos a definição de cultura organizacional definida por Schein¹⁶, citado por Peres (2000: 110):

“Um padrão de pressupostos básicos – imaginado, descoberto ou desenvolvido por um determinado grupo que vai aprendendo a lidar com os seus problemas de adaptação externa e integração interna – cujo funcionamento foi considerado válido e, por conseguinte, pode ser ensinado a novos membros como uma maneira correcta de observar, pensar e sentir em relação a esses problemas”.

Situando-nos na linha de pensamento de Fernandes (*Ibidem*: 95), que se apoia nos estudos de Sarason (1971), reconhecemos também que a cultura organizacional “*é constituída por um conjunto de «factores intangíveis ou imponderáveis», como relações, crenças, pressupostos e representações, que regulam o comportamento dos participantes e orientam os esforços colectivos para a consecução dos objectivos organizacionais. Estes factores exprimem-se com uma certa regularidade, daí que Sarason se lhes refira como «regularidades», tendo qualquer processo de mudança de contar com a sua existência e, frequentemente, com a sua resistência*”.

¹⁶ Para Costa (1998: 117), “*Edgar Schein é uma referência obrigatória dos estudos de cultura organizacional e a sua tipologia dos níveis de cultura (1991: 13-21) tem-se tornado também uma constante de diversos trabalhos desta área temática (...)*”. Os três níveis de cultura – artefactos (nível 1); valores (nível 2) e pressupostos de base (nível 3) - e sua interacção, segundo Edgar Schein, são-nos explicitados por Costa (*Ibidem*: 117-119).

Fernandes sublinha ainda que:

“A cultura organizacional pode ajudar a organização a encontrar soluções para as suas questões internas, conduzindo desse modo a uma maior integração, ao mesmo tempo que desempenha um papel importante na socialização dos novos membros que através dela aprendem o que é importante para a organização”.

Fernandes (*ibidem*: 95)

Como, de uma forma geral, a função da cultura organizacional é a de ajudar a organização, no seu todo, a encontrar as suas próprias respostas às exigências e solicitações externas do meio ambiente e a facilitar a adaptação ao ambiente exterior, podemos então considerar, neste sentido, como nos diz a mesma autora, que:

“A cultura organizacional determina não só os comportamentos e práticas dos seus membros, mas também as atitudes e valores que estes defendem, constituindo uma resposta individualizada da própria organização” (*Ibidem*)

Definido e explicitado que parece estar o conceito de “cultura organizacional” que subscrevemos e defendemos, importa agora clarificar o nosso entendimento sobre o que consideramos ser cultura de escola.

Assim, na linha de pensamento de Fernández e Gutiérrez (1996: 377), entendemos por cultura de escola, a confluência, numa relação dialéctica, de todos os elementos do sistema relacional de uma escola, ou seja, os processos organizativos, o currículo, a comunicação, a participação, os valores, os conflitos, o papel e estilo da direcção da escola e o clima como processos interactivos que geram um tecido de crenças, suposições, linguagens, valores, rituais partilhados, difíceis de mudar, mas que é o único instrumento para que a própria comunidade educativa possa modificar e melhorar realmente o seu funcionamento.

No entanto, e contextualizados na linha de pensamento de Fernandes (2000: 96), importa ter em conta que:

“Um problema central para a compreensão da cultura da escola é o saber como descrevê-la de forma a que as regularidades que a caracterizam se tornem visíveis e seja possível actuar sobre elas. Para o saber, bem como para tentar introduzir qualquer mudança na escola, é indispensável estar atento às relações sociais que nela ocorrem e que são componentes essenciais da cultura organizacional. Essas relações são de três tipos: as que se desenvolvem entre os profissionais dentro da escola, aquelas que se estabelecem entre os professores e os alunos e as que têm lugar entre os profissionais e os diferentes elementos da sociedade (Sarason, *ibid.*: 59)”

A cultura de escola, no sentido que temos vindo a apresentar, permite não só um papel integrador que socializa os comportamentos, como também um papel económico que sistematiza a conduta social (não há que reaprender permanentemente as maneiras de comportamento), e ainda, a identificação os seus membros através de formas de pensar e de actuar no âmbito organizacional que lhes são comuns e que, em consequência, lhes conferem uma identidade colectiva. Esta situação oferece segurança e estabilidade aos seus membros. No entanto, neste contexto de análise, importa reconhecer e advertir que um tal conhecimento do funcionamento de uma organização tão complexa como a escola, *“pode também converter-se num instrumento de controlo dos comportamentos, formas de pensar, crenças e atitudes dos membros, que pode ser um obstáculo à mudança e à inovação dentro e fora da organização”* (Fernández e Gutiérrez, 1996: 377).

C.1 As diferentes tipologias de cultura organizacional

De acordo com Venâncio e Otero (2003: 55), *“as pesquisas em administração educativa adoptaram o termo cultura, para definir a singularidade social de uma comunidade organizacional própria, já que cultura organizacional é a única variável que nos leva à compreensão de como se constitui a unidade organizacional”*.

Neste sentido, os mesmos autores (*Ibidem*), sustentam que *“dada a fragilidade das suas articulações, os mitos, os símbolos e os processos partilhados de significados que garantem à escola a sua credibilidade, a sua legitimação e o carácter identitário que permite distinguir-se, dentro do sistema educativo, das outras escolas”*. Reforçam esta ideia, citando Sabirón Sierra (1996: 118):

“a observação das interacções simbólicas permite esclarecer e interpretar os rituais, as cerimónias, os mitos que regulam o comportamento, seguindo as normas culturais do microsistema social de todos os membros”.

A ser assim, tais características parecem apontar para a necessidade de, em cada escola, todos os seus membros entenderem a linguagem, a tecnologia e os objectivos da organização. Esta ideia é sustentada por Venâncio e Otero (2003: 56), pois desta forma é possível *“confiarem nela e manterem a discussão e a interacção entre direcção, professores, alunos e comunidade, na perspectiva de melhoria do funcionamento global, do bem-estar e da emergência de uma personalidade ou imagem organizacional”*

que, segundo Fernández e Gutiérrez (1996: 383) pode ser inovadora ou conservadora, aberta ou fechada à comunidade (Burke, 1984), forte ou débil, dirigida à eficácia ou à satisfação e ao desenvolvimento pessoal (Municio, 1988), centralizada ou participativa (Koontz, O'Donnell e Weihrich, 1990)".

Põem-se assim em evidência que a cultura escolar pode ser considerada como algo que, de forma mais ou menos explícita, é vivido, percebido, partilhado e assumido, pelos membros da comunidade escolar, inserida num determinado contexto educativo.

Existem distintas classificações tipológicas de cultura das organizações escolares. Fernández e Gutiérrez (1996: 380), apresentam-nos um quadro-síntese com a classificação tipológica que consideram ser actualmente, a mais apropriada para analisar a cultura das organizações escolares:

Quadro nº 9 - Classificação tipológica de cultura das organizações escolares

Concepção	Eficientista	Sociocrítica-Política	Interpretativo-Simbólica
Tipo de cultura	Burocrática	Colaborativa	Permissiva
Elemento nuclear	Normas	Negociação e consenso	Pessoas
Orientação	Função, cumprimento de normas, ordem e racionalidade metódica	Eficácia, consecução dos objectivos estabelecidos	Satisfazer as necessidades dos membros da organização
Estilo directivo	Burocrático. A hierarquia e o <i>status</i> adquirem-se em função da posição legal que se ocupa	Baseado na capacidade e competência para levar a cabo a tarefa	Exerce-se em função da maior dedicação para ajudar os outros
Tomada de decisões	Em função da legalidade, da norma e dos procedimentos regulados	Em função da capacidade intelectual e da experiência na resolução de problemas	Por consenso na procura da solução que não prejudique ninguém
Funcionamento	Burocracia organizada. Cada passo previsto e divulgado por escrito. Informações/orientações para tudo.	Trabalho de equipa e com projectos, baseados em objectivos organizacionais (não individuais nem de grupo)	As funções são realizadas de acordo com as preferências pessoais, sem obrigar ninguém a tarefas que não gostam
Êxito	Em função da antiguidade e do cumprimento das normas	Em função da consecução ou não de resultados	Em função da dedicação para satisfação das necessidades dos outros

Controlo	Seleção e promoção em função do cumprimento adequado das funções	Através da realização de projectos, recursos e elementos responsáveis das equipas	Sem controlos
Clima	Relações reguladas por normas. Reuniões oficiais.	Colaborativo e de autonomia	Aberto, procurando que haja satisfação no trabalho

Como elucidam estes autores (*Ibidem*: 380-389), o estudo da cultura escolar, seja ela de tipo burocrática, permissiva ou colaborativa, tem-se orientado por duas tendências complementares:

- a) a cultura como uma variável da escola, à semelhança da estrutura ou da liderança;
- b) a cultura, não como variável da organização, mas como a sua essência (núcleo integrador de simbologias, artefactos, valores, comunicação e formas de interpretação da realidade, crenças, comportamentos, percepções, normas, tradições e rituais).

A este propósito, Derouet (1994), citado por Canário (1996: 133), considera que o que está em causa, fundamentalmente, não é a identificação de um conjunto de factores isolados, mas antes a configuração singular de um conjunto de características. A escola é uma dinâmica, não um “cruzamento” de variáveis.

Esta mesma ideia é defendida por Ballion (1991: 33), citado por Venâncio e Otero (2003: 56) que considera “*a escola como uma totalidade singular*” e portanto, aquilo que pode explicar as condições de sucesso da escola não são as variáveis tomadas uma a uma, mas sim configurações de atributos que só podem ser apreendidas à escala da escola que as actualiza.

C.2 Liderança

Na escola enquanto organização complexa gera-se uma vasta teia de interacções sociais. São os saberes, os valores, os hábitos, as “rotinas” e os interesses em jogo, os aspectos contraditórios, os eventuais conflitos, os processos de negociação de consensos e dos significados que os membros da organização vão conferindo às coisas.

Nesta teia de interações, os líderes escolares desempenham um importante papel no sentido de criarem consensos sobre princípios, valores e políticas necessárias à resolução dos problemas que surgem no seio da escola.

O conceito de liderança tem evoluído ao longo do tempo.

Como referem Fullan e Hargreaves (2001), a progressiva afirmação da escola em termos de autonomia, participação e abertura ao meio - materializados na concepção e realização local de projectos próprios (no caso actual das nossas escolas, estamos a falar do projecto educativo e do projecto curricular de escola e ainda dos projectos curriculares de turma) e na necessária mobilização/adesão dos vários membros da comunidade educativa para a sua concretização - implicam alterações importantes nas práticas e nos papéis dos gestores escolares e apontam para o despontar progressivo da figura do líder na gestão da escola. Ou seja, em vez de gestores que, com alguma facilidade, somos levados a equacionar no âmbito de uma *imagem burocrática* da escola, as exigências de lideranças activas e de líderes eficazes apontam cada vez mais para os pressupostos de uma *imagem cultural* da escola (para as perspectivas da cultura organizacional): o líder como o principal responsável por fazer partilhar por todos uma *visão* prospectiva (de futuro), um *sentido* para a acção colectiva que se traduza numa *identidade* própria da organização.

É aqui que se encontra, segundo Kouzes & Posner (1990), a essência do processo de liderança nas organizações, ou seja, este consiste na capacidade que alguém demonstra em levar os outros a *quererem* aderir a determinado projecto, a *quererem* concretizar determinado conjunto de objectivos, a *quererem* realizar determinadas actividades e não simplesmente a realizá-las.

Nesta linha de análise, as 5 práticas e as 10 obrigações dos *líderes de sucesso* propostas por Kouzes & Posner parecem-nos constituir um bom motivo de reflexão (ainda que equacionada num contexto não especificamente escolar):

Questionar os Processos:

1. *Procurar Oportunidades*
2. *Experimentar e Analisar*

Inspirar uma Visão Partilhada:

3. *Perspectivar o Futuro*
4. *Mobilizar os Outros*

Criar Condições para que os Outros Actuem:

5. *Promover a Colaboração*
6. *Atribuir poder aos Outros*

Modelar o Caminho:

7. *Dar o Exemplo*
8. *Planificar Pequenas Vitórias*

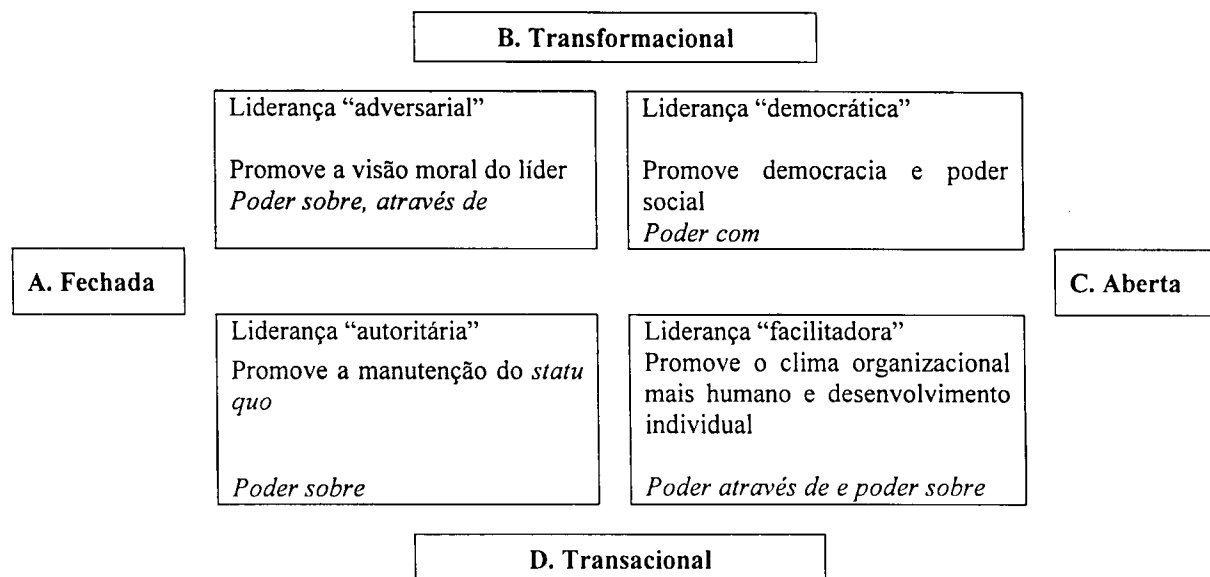
Encorajar o Empenhamento:

9. *Reconhecer o Contributo individual*
10. *Celebrar os Sucessos*

Ainda nesta direcção de análise, Matias Alves (1999: 25), tomando como referência Greenfield (1995), parece situar-se na mesma linha de pensamento de Kouzes & Posner (*Ibidem*), quando se refere que “*as qualidades que os outros reconhecem no líder (...) têm a ver com a capacidade de ajudar a identificar e a resolver problemas, a compreensão empática, a autenticidade, a capacidade de escuta e de clarificação de expectativas, a ética da responsabilidade e compromisso, a disponibilidade para a partilha de poderes, a capacidade de relação interpessoal*”.

O mesmo autor, partindo do trabalho de Blase e Anderson (1995: 18), chama-nos também a atenção para o facto de não haver “*uma mas várias lideranças, vários tipos de liderança que possuem características e produzem efeitos diferentes*” e apresenta-nos “quatro «tipos ideais» de liderança situados numa visão micropolítica da escola e construídos a partir de duas dimensões – abertura/fechamento, “transaccionalidade”/“transformacionalidade”, conforme o quadro seguinte:

Quadro nº 10 – Matriz da liderança micropolítica



Matias Alves, 1998: 26 (Adaptado)

Como cada quadrante desta matriz apresenta características próprias, passamos a identificá-las no quadro seguinte:

Quadro nº 11 – Características dos quatro quadrantes da matriz da liderança micropolítica

Quadrante	Características
A-D	<ul style="list-style-type: none"> • Revela uma prática transacional fechada que poderá designar uma liderança do tipo autoritário. • Este tipo de liderança / estilo do líder: <ul style="list-style-type: none"> – tende a concentrar o exercício do poder na sua pessoa; – recorre à autoridade formal para impor as soluções que julga adequadas à manutenção da ordem instituída e/ou decretada; – tende a ignorar a diversidade de pontos de vista e a suprimir o diálogo; – adopta procedimentos baseados em reduzidas negociações; – define as regras do jogo que supõe claras e unívocas; – procura impor o controlo usando a manipulação das estruturas.
A-B	<ul style="list-style-type: none"> • Reúne traços de fechamento e transformação, descrendo uma liderança “adversarial” que conjuga o “poder sobre” e o “poder através de” visando promover e instituir a visão moral do líder. • Este tipo de liderança / estilo do líder: <ul style="list-style-type: none"> – adopta comportamentos pró-ativos; – pratica um cerimonial de abertura; – cria situações de confronto e agressividade; – procura persuadir os subordinados a aderirem à sua visão de escola e às decisões que toma;

C-D	<ul style="list-style-type: none"> • Conjuga as dimensões transaccional e de abertura. • Define uma liderança “facilitadora” orientada para as pessoas visando promover o clima organizacional mais humano e assegurar o bem-estar individual. • Este tipo de liderança / estilo do líder: <ul style="list-style-type: none"> – tem necessidade de mostrar confiança nos professores; – promove o desenvolvimento de estruturas intermédias; – encoraja e ouve os contributos individuais; – promove algumas mudanças para criar a ilusão do movimento e mudança, mantendo o <i>statu quo</i> favorável à manutenção dos interesses que dominam o palco organizacional.
B-C	<ul style="list-style-type: none"> • Conjuga os sentidos de transformação e de abertura. • Apresenta o tipo de liderança democrática que promove os direitos de autoria e o poder de todos os membros da organização. • Este tipo de liderança / estilo do líder: <ul style="list-style-type: none"> – desenvolve a partilha de objectivos de aprendizagem; – facilita processos de trabalho em grupo; – promove a comunicação (especialmente ouvindo e questionando) – reflecte sobre a prática; – colabora no planeamento do projecto educativo e das actividades educativas; – gere conflitos entre os adultos; – promove a resolução de problemas entre colegas e alunos; – promove, através da acção e do discurso, a relação entre liderança e aprendizagem; – desenvolve planos e dispositivos para a criação de espaços e tempos para o diálogo e reflexão; – identifica, descobre e interpreta informação e evidências sobre o funcionamento da escola; – concebe e realiza sistemas de comunicação que mantêm todos informados e envolvidos na interpretação consistente dos dados; – presta atenção ao que se passa na sala de aula, na escola, na comunidade; – observa e é sensível a indicadores em que os participantes têm sucesso na assunção de papéis inovadores; – desenvolve expectativas mútuas e estratégias para assegurar que os participantes dividam responsabilidades na implementação de protocolos e projectos com a comunidade escolar; – encoraja iniciativas individuais e de grupo providenciando acesso a recursos, pessoal, tempo e redes exteriores; – pratica e incentiva a inovação sem expectativas de sucesso imediato; – encoraja e participa na inovação colaborativa; – compromete-se, com os outros inovadores, no desenvolvimento de critérios pessoais de monitorização, avaliação e responsabilização no que se refere ao trabalho individual ou em equipa; – trabalha com os outros membros da comunidade escolar no sentido de elevar as expectativas e estabelecer estandartes humanos mais desafiantes; – desenha, ensina, treina e avalia programas de ensino e processos de instrução e assegura que todos os alunos aprendam o mais possível; – reformula papéis e estruturas de modo a permitir à escola desenvolver e sustentar a capacidade de resiliência; – assegura que a avaliação da aprendizagem inclua uma diversidade de critérios e instrumentos que permitam avaliar competências, capacidades, atitudes; – pratica a descentralização de poder e partilha decisões; – promove o desenvolvimento individual e colectivo.

Matias Alves, 1998: 26-28 (Adaptado)

Peixoto, M. J. e Oliveira, V. (2003: 61-62), ao referirem-se a diferentes estilos de liderança, afirmam que os mesmos desenham-se “*pela combinação de parâmetros, como os da origem do estatuto (se designado pelo grupo, nomeado superiormente ou autodesignado), das bases e das táticas de poder bem como do tipo de acção do líder*”. Estes mesmos autores, reconhecendo, “*à luz dos contributos das teorias organizacionais mais recentes, que não há estilos fixos, imutáveis*”, apresentam-nos três estilos de liderança, que “*já desde os trabalhos de Kurt Lewin tomados como referenciais, aparecem descritos por White e Lippitt (1975)*”, conforme o seguinte quadro caracterizador desses tipos de liderança:

Quadro nº 12 – Caracterização de tipos de liderança

Tipos de liderança	Ênfase	Características
Autocrática	no líder	<ul style="list-style-type: none"> • Exclusividade do líder na fixação de directrizes • Determinação, pelo líder, das: <ul style="list-style-type: none"> a) Providências e técnicas destinadas à execução de tarefas (cada uma por sua vez, à medida que se tornam necessárias, ainda que imprevisíveis para o grupo) b) Tarefas que cada um deve executar e qual o companheiro de trabalho • Dominação assumida pelo líder, personalizando os elogios e as críticas formulados ao trabalho de cada membro
Democrática	no líder e nos restantes elementos do grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Debate e decisão das directrizes assumidas pelo grupo, que é estimulado e assistido pelo líder • Esboço, pelo grupo, das providências e das técnicas a adoptar, solicitando-se aconselhamento técnico ao líder, quando necessário, passando este a sugerir alternativas para o grupo escolher • Divisão das tarefas ao critério do próprio grupo, tendo cada membro liberdade de escolha quanto ao companheiro de trabalho • Procura, do líder, para ser um membro ao nível dos restantes do grupo, limitando-se aquele aos factos nas suas críticas e elogios
Liberal	nos vários elementos do grupo	<ul style="list-style-type: none"> • Liberdade plena para as decisões grupais ou individuais, com participação mínima do líder • Limitação da participação do líder no debate, apresentando apenas materiais variados ao grupo e esclarecendo que pode fornecer informações sempre que solicitado • Divisão de tarefas e escolha de companheiros de trabalho totalmente a cargo do grupo, numa absoluta falta de participação do líder • Ausência de tentativas de avaliação e/ou regulação do curso dos acontecimentos, com o líder apenas a fazer comentários irregulares, quando solicitado, sobre as actividades dos membros

Tendo como referência as propostas apresentadas, e em síntese, parece-nos fundamental criar e desenvolver um estilo de actuação aberto, acolhedor e criativo que contribua para transformar diferenças de culturas e mentalidade em encontros de pessoas. Assim, preconizamos: (1) valorizar a abertura e o diálogo com todos os parceiros da comunidade educativa de forma a implicar e a melhorar o aproveitamento dos recursos diversificados e a favorecer a coerência das intervenções educativas e culturais locais; (2) acentuar a importância de tornar as aprendizagens significativas (reconstrução do conhecimento e da experiência) e funcionais (valiosas para a compreensão e resolução de problemas da vida); (3) consolidar a cultura escolar que deve transformar-se numa comunidade democrática de vida e de aprendizagem bem ligada às realidades locais, numa escola mais humana, fraterna, criativa e inteligente; (4) clarificar e dimensionar, através de processos de reflexão e discussão conjunta (atitudes de investigação; trabalho colaborativo, colegial, cooperativo, reflexivo, participado; troca de experiências), de forma a oferecer aos alunos, professores, famílias e outros parceiros sociais uma vivência/experiência mais integrada, significativa e adequada às suas respectivas necessidades.

Neste sentido, a concretização, quer dos Projectos anteriormente referidos, quer em particular, da área curricular não disciplinar – Área de Projecto, estará certamente facilitada, em escolas, onde os líderes se identifiquem com as concepções dinâmicas de liderança que, numa óptica de *liderança aberta e transformacional*, “*adopte comportamentos de escuta, de apoio a processos inovadores, de estímulo e reconhecimento, de abertura às diferenças, de unificação da acção, de partilha de poderes, de responsabilidade ética e moral, de emancipação e libertação*” (Matias Alves, 1998: 29). Só uma “*liderança consentida*” poderá implicar todos os membros da organização-escola como líderes, levando a mudar “*as suas preferências, as suas crenças, as suas práticas pedagógicas e avaliativas*” (*Ibidem*), construindo assim melhores projectos e através deles, uma melhor escola.

C.3 Clima de escola

Segundo Costa (1998: 127), o conceito de clima, tendo emergido no contexto da análise organizacional anteriormente à noção de cultura, aparece, com frequência, associado a esta e envolvendo uma certa ambiguidade semântica. Com efeito, para

alguns autores, a cultura é uma dimensão do clima (Miskel e Ogawa, 1988: 297); para outros, trata-se do inverso (Vala et. al, 1988: 668); e, para outros ainda, os dois conceitos representam fenómenos relacionados mas separados (Ott, 1989: 47). Em outras definições possíveis aparecem algumas dimensões e características básicas do clima escolar, tais como: sistema social, relações interpessoais, interacção e ainda a ideia-chave das percepções globais dos actores relativamente à organização.

Na linha de Sergiovanni (1991: 127), citado por Fonseca (1997: 84), o clima de escola é uma forma de energia organizacional, que produz efeitos na escola em função do modo como é canalizada e direccionada. Uns grupos usam essa energia para produzir um trabalho melhor, mas outros usam-na para promover e causar problemas e dificuldades.

Likert, citado por Brunet (1992: 130), apresenta-nos uma tipologia do clima organizacional. O autor identifica duas categorias básicas que assentam em dois pólos de uma mesma escala contínua – clima fechado e clima aberto. Cada um dos pólos comporta duas subcategorias de clima – autoritário, paternalista, consultivo e participativo.

Quadro nº 13 – Tipologia do clima organizacional segundo Likert

Clima de escola	Fechado	Autoritário
		Paternalista
	Aberto	Consultivo
		Participativo

Um clima fechado corresponde a um ambiente de trabalho autocrático, rígido e constrangedor, onde os actores escolares não são considerados nem consultados. Um clima aberto corresponde a um meio de trabalho participativo, no qual os actores escolares são reconhecidos e o seu potencial desenvolvido.

Apresentamos de seguida, no quadro 14, uma adaptação da caracterização das categorias tipológicas do clima organizacional definidas por Likert (citado por Brunet, 1992), que podem ser observadas numa organização como a escola.

Quadro nº 14 – Caracterização das categorias do clima organizacional do modelo teórico de Likert (1974)

TIPO DE CLIMA		CARACTERIZAÇÃO
Fechado	Autoritário	<ul style="list-style-type: none"> • O órgão de gestão não confia nos professores e restantes actores escolares. • Os objectivos e regulamentos são impostos. • As decisões são tomadas a nível superior. • A satisfação das necessidades individuais dos membros da escola situa-se apenas nos planos psicológico e de segurança.
	Paternalista	<ul style="list-style-type: none"> • O órgão de gestão tem uma confiança condescendente nos professores e restantes actores escolares. • Os objectivos e normas são estabelecidos pelo órgão de gestão em nome do bem comum • As decisões são tomadas pelo órgão de gestão, verificando-se por vezes alguma delegação de poderes. • Existe pouca satisfação e responsabilidade por parte dos actores escolares
Aberto	Consultivo	<ul style="list-style-type: none"> • O órgão de gestão tem confiança nos professores e restantes actores escolares. • Os objectivos e normas são estabelecidos pelo órgão de gestão, mas é permitida uma participação dos actores escolares em diversos níveis organizacionais. • O processo de controlo é delegado de cima para baixo, existindo uma razoável satisfação e um nível de confiança elevado dos actores escolares.
	Participativo	<ul style="list-style-type: none"> • O órgão de gestão tem confiança total nos professores e restantes actores escolares. • Os objectivos e normas são estabelecidos de forma participada. • O processo de tomada de decisões está distribuído por toda a organização escolar. • Existem relações amistosas e de confiança entre o órgão de gestão, os professores e os restantes elementos da escola. • A estrutura directiva tem uma função de coordenação e de regulação.

Nunez e Bereza (1989) e Rivilla (1989), citados por Fonseca (1997: 87), identificam quatro dimensões que influenciam e/ou conformam o clima de uma organização escolar:

- (1) *Ecologia da escola, referente aos aspectos físicos e materiais e ao tamanho das turmas e da escola;*
- (2) *O sistema social da escola, referente ao conjunto de regras que regulamentam os comportamentos e interacções entre os membros*

da comunidade escolar como a organização administrativa, os programas institucionais, a capacidade dos grupos, a relação direcção-professores e a participação dos professores na tomada de decisões;

- (3) *Meio ambiente da escola, que diz respeito às características dos professores e alunos que fazem parte da escola;*
- (4) *A cultura da escola, que se refere aos valores, sistemas de crenças e estruturas cognitivas características dos membros da organização (níveis de cooperação, expectativas, consistência, consensos e transparência de metas).*

Os principais factores que nos parecem como fundamentais para caracterizar/avaliar o clima da escola são: (1) o comportamento dos alunos entre si; (2) as interacções entre os alunos e os professores; (3) as relações existentes entre os professores, (4) o comportamento da direcção da escola; (5) a comunicação existente entre a escola e a comunidade (pais/encarregados de educação e outros elementos da comunidade).

Verifica-se, assim, que a construção do clima de escola está associada a uma dinâmica interactiva que se gera entre os actores escolares e está dependente do estilo de relações sociais estabelecidas. Está assim directamente relacionada com o sistema de tomada de decisões, com as formas de comunicação estabelecidas, com as normas e funções utilizadas e com os papéis assumidos.

Neste contexto de análise, o clima da escola visto como um meio de cultura de reflexão onde os profissionais realizam a reflexão, tem vindo a colher a aceitação de diversos autores na área da educação (Costa, 1991; Carvalho, 1992; Santos Guerra, 2001), pelo que um clima aberto, de tipo participativo, definido por Brunet (1992), por um processo de tomada de decisões disseminado por toda a escola, alargado aos diferentes actores escolares, caracterizado por formas de comunicação horizontais em que os actores escolares (alunos, professores, pais) estão motivados pela participação e implicação na elaboração dos objectivos, concepção das actividades, melhoria dos métodos de trabalho e pela avaliação das acções/actividades desenvolvidas afigura-se-nos essencial.

A existência de um clima organizacional assim definido, permitirá certamente desenvolver uma cultura de concertação e cooperação, bem como um sentimento de pertença ao espaço colectivo onde se desenvolvem as actividades, funcionando, deste modo, como condição indispensável à implementação da Área de Projecto, que, como conjunto de projectos devidamente articulados, exige uma elevada interacção social e uma metodologia de trabalho baseada na resolução de problemas e requer igualmente a existência de consenso alargado entre os participantes.

“Um clima positivo torna aliciantes os encontros frutuoso. O diálogo sincero e aberto acaba por se converter numa plataforma de aprendizagens” (Santos Guerra, 2001: 46).

D - Criação de condições para que os outros actuem

No art. 45º da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº46/86, de 14 de Outubro), aparecem consagrados os conceitos de participação e democracia, estando fortemente associados à educação. A participação é referenciada de forma ampla, neste diploma legal, traduzindo-se numa participação de todos os implicados no processo educativo, como garante da concretização dos princípios de democraticidade e de integração comunitária. Conjugando a Lei de Bases do Sistema Educativo, nos seus artigos 3º e 45º, com o Decreto-Lei nº 115-A/98, Decreto-Lei nº 6/2001 e o Decreto-Lei nº 30/2001, ressalta claramente quem são os elementos da comunidade que devem ser implicados na administração e gestão das escolas:

1. Explicitamente, os professores, alunos, pais/encarregados de educação e pessoal não docente.
2. Implicitamente, outros actores / “parceiros” escolares.

Nesta direcção de análise, e tendo como pano de fundo o Decreto-Lei nº 6/2001, que introduz, institucionalizando, a Área de Projecto, no currículo do ensino básico, o conceito de participação assume duas dimensões estruturantes que importa referir:

- a) **De natureza institucional** – que garante o contributo conjunto de todos os elementos implicados no processo educativo (professores, alunos, pais/encarregados de educação, outros actores escolares).

- b) **De natureza pedagógica** – que envolvendo alunos e professores diga não ao currículo passivo “*que proíbe, desencoraja, não permite a reflexão, a criatividade e a crítica por parte de quem ensina, que fica assim a agir da maneira que melhor entende*” ou lhe convém (Vieira, 1992: 136) e, ao mesmo tempo, contribua para a concretização, através de uma metodologia de trabalho de projecto e resolução de problemas, que vise a construção de um novo conceito de saber amplo, integrado, total.

A participação na Área de Projecto de uma comunidade “alargada” e abrangente de elementos, que inclui professores, alunos, pais /encarregados de educação, pessoal não docente e outros actores/“parceiros” escolares, apresenta determinadas especificidades:

1. É uma área curricular não disciplinar integrada no currículo escolar dos alunos, concretizada através de projectos que implicam uma tomada de decisão efectiva e emergência de lideranças intermédias.
2. Suscita a necessidade de um trabalho interactivo que envolve toda a comunidade educativa, permitindo ultrapassar o dilema entre *ser parte e participante*¹⁷ na construção de um projecto colectivo.
3. Apela para um trabalho conjunto, cooperativo e articulado dos actores escolares participantes que potencie a (des)construção de percepções e propósitos comuns.
4. Poderá promover formas de participação opostas e contraditórias, no que se refere à fase de concepção dos projectos, uma vez que o processo pode estar centralizado nos actores (professores e alunos).

¹⁷ Como lembra Matias Alves (1999: 23) “(...) interessa ter presente um dos paradoxos constitutivos da participação. Enquanto parte de uma organização, a pessoa afirma a sua autonomia pessoal contra os outros elementos e enquanto participante ela «representa e afirma o interesse de um grupo e é portadora de uma função no todo colectivo» Machado, 192: 121-122)”

Ora, como no âmbito da implementação, execução e desenvolvimento da Área de Projecto, a escola sistematicamente tem que se ir confrontando com as suas decisões, porque a sua autonomia lhe permite clarificar prioridades, estabelecer metas próprias, definir modos e processos de acção (pelos quais será responsabilizada), torna-se necessário encontrar os indivíduos que, aos diversos níveis de gestão da escola, estejam identificados com o “sentido da acção”, protagonizem os projectos a implementar, facilitem o seu desenvolvimento e mobilizem os outros para a sua consecução. Estamos a falar de líderes na escola, sendo que, neste contexto, julgamos ser importante referir de modo particular, o nível de gestão/liderança intermédio, ou seja, os responsáveis pelas estruturas de orientação e apoio educativo (coordenadores de departamentos curriculares, coordenadores de ano e de ciclo, coordenadores de projectos, directores de turma) cujo desempenho, manifestando capacidades de coordenação e condução de equipas e de gestão de projectos, necessita de estar em sintonia estreita com o projecto educativo/projecto curricular de escola e projectos curriculares de turma, e ainda, em articulação com a direcção da escola de modo a que, conhecedores das metas e das estratégias de desenvolvimento acordadas, facilitem e dinamizem a sua consecução.

Não podemos esquecer que a tomada de decisões nas organizações escolares deverá constituir-se e construir-se como um processo partilhado, assente em estruturas colegiais. Porém, isso não deve impedir ou sequer desvalorizar, mas antes exigir, uma liderança eficaz. E esta será tanto mais eficaz quanto conseguir atingir determinados objectivos num quadro de participação e numa cultura de colaboração e de respeito pela diversidade.

E - Desenvolvimento profissional dos professores

E.1 O professor enquanto agente de inovação e mudança

Actualmente parece ser reconhecido por todos ser indispensável ganhar os professores para o esforço de implementar mudanças na escola. Neste sentido, infere-se que as possibilidades de trabalho na escola devem mobilizar um professor que se assuma como agente/promotor da democracia, como defende Stoer (1992: 80), e não como professor “monocultural”, colocando-se-lhe assim, novos desafios, bem representados em algumas metáforas actualmente utilizadas, tais como: o professor

“investigador-actor crítico” (Elliott, 1998, citado por Cortesão, 2000a), “o professor reflexivo” (Zeichner, 1993, citado por Cortesão, 2000b), o professor “ intelectual transformador” (Giroux, 1988, citado por Fernandes, 2000: 84).

Fullan (1993), citado por Alonso (1999: 322), ao reflectir sobre os novos papéis e exigências que se colocam aos professores enquanto agentes de inovação e mudança, agrupa-os em várias dimensões:

- Os professores do futuro deverão procurar um *compromisso profissional com princípios e propósitos educativos/morais* que orientem a sua acção
- Os professores devem aperfeiçoar o seu *conhecimento e competência profissional*, numa relação cada vez mais estreita entre a teoria e a prática, já que este conhecimento é a chave para legitimar a sua autonomia e eficácia profissional. O desenvolvimento do conhecimento e da competência profissional torna-se cada vez mais exigente, dada a complexidade e diversidade dos problemas educativos com que os professores se vêem confrontados no quotidiano das escolas.
- A reflexão sobre as relações entre os propósitos educativos a nível da escola e outros temas relacionados com o *desenvolvimento social e a política educativa*, deve fazer parte intrínseca da acção docente.
- Para concretizar a sua visão e finalidades pessoais o professor deve participar produtivamente em *processos interactivos e colaborativos* com outros professores, administradores, pais e outros agentes da comunidade. Um estudo comparativo importante (Stevenson e Stigler, 1992, citados por Fullan, 1993) sobre as práticas educativas em países ocidentais e orientais, concluiu que, nos países asiáticos, os professores ocupam muito menos tempo do seu horário lectivo no ensino directo com os alunos e mais tempo interagindo com outros profissionais na planificação e avaliação, nas actividades de formação conjunta e nas interacções informais na sala de professores, o que incide positivamente nos processos e resultados do ensino.
- Com vista a conseguir as ideias anteriores, os professores (individual e colectivamente) devem desenvolver hábitos e capacidades de *aprendizagem e pesquisa* continuadas, procurando novas ideias dentro e fora dos seus ambientes de trabalho.

- Em consequência, os professores devem desenvolver capacidades que lhes permitam envolver-se nos “mistérios, luzes e sombras da complexidade dinâmica dos processos de mudança” (Fullan, 1993: 81).

Segundo Fernandes (2000: 76) todas estas dimensões “*estão intimamente relacionadas, interagindo e reforçando-se mutuamente. São elas que permitem a aprendizagem ao longo da vida, a crítica emancipatória e constituem o caminho para a mudança organizacional*”.

Para que o envolvimento do professor no processo de mudança tenha sentido, para além de desenvolver todas as capacidades e competências acima referidas, o professor deve ainda ter um propósito moral, como por exemplo, levar os alunos provenientes de várias culturas e origens sociais a desenvolverem as capacidades necessárias para lidar com a mudança. Fullan (1993), ao enfatizar esta necessidade de um propósito moral que dê sentido à mudança, atribui assim, um novo protagonismo ao papel do professor na definição e condução deste processo – o professor “*não vítima, mas agente da mudança*”.

Nesta direcção de análise, e centrando-nos no *desenvolvimento curricular* enquanto tarefa central da intervenção profissional dos professores, tradicionalmente desvalorizada nas políticas curriculares centralizadoras e uniformizadoras que atribuíam ao professor um papel de “*executor*” ou “*mediador acrítico*” de programas e materiais curriculares elaborados fora do seu contexto de realização, parece emergir um novo papel dos professores enquanto “*agentes de desenvolvimento curricular*” (Bolívar, 1993), “*interpretadores de currículo*” (Ben-Peretz, 1992) ou “*construtores de currículo*” (Clandinin e Connelly, 1988) num contexto de inovação e de mudança escolar.

Este papel dos professores como “*mediadores ou interpretadores inevitáveis*” do currículo pode ser conceptualizado de três maneiras conforme o grau de autonomia, de reflexão e de participação individual ou colectiva dos mesmos nesse processo de mediação (Ben-Peretz, 1992; Marcelo, 1992).

Assim, uma primeira aproximação é aquela que entende o professor como implementador, executor ou mediador-técnico de propostas curriculares concebidas fora do seu contexto de decisão, outorgando-lhe um papel passivo, acrítico e reproduzidor. Ou seja, nas palavras de Paulo Freire, citado por Cortesão (2000a: 9) “*o professor como*

representação de um instrumento de reprodução socio-cultural, confinado a ministrar uma «educação bancária»”, ou, nas palavras de Bernstein, citado por Cortesão (2000a: 10) “*o professor que no seu trabalho é «tradutor» do saber científico produzido por outrem*”. Dentro deste modelo, o ensino é assim considerado como ciência da qual se derivam de forma directa normas e técnicas para aplicar no processo de ensino-aprendizagem, sem ter em conta as características singulares de cada contexto educativo. Esses contextos educativos são vistos, não como realidades sociais e políticas, mas como realidades “neutras”. Assim, um bom professor será um bom executor, conhecedor dos programas emanados da administração central para aplicá-los, na sala de aula, através de processos rigorosos de planificação, execução e controle dos resultados. Estamos pois na presença do professor monocultural (Stoer, 1994)

No entanto, apesar da aparente neutralidade e linearidade do modelo, a mediação do professor torna-se inevitável, marcando a diferença da natureza dessa mediação. Com efeito, ainda que o poder político dê ao professor um papel passivo no processo de desenvolvimento curricular, na realidade, a complexidade, indeterminação e singularidade das situações educativas, fazem com que o professor se veja necessariamente obrigado a desempenhar um papel activo de mediador entre o currículo e as necessidades idiossincráticas dos alunos e do contexto ecológico real em que se desenvolvem os processos de ensino-aprendizagem. Mas, esta mediação inevitável pode ser para o bem ou para o mal, pode ser uma mediação reflexiva, crítica e baseada no conhecimento e na pesquisa ou, pelo contrário, pode transformar-se numa mediação acrítica, rotineira e reprodutora.

Uma segunda abordagem do papel curricular dos professores seria aquela que o entende como “*agente de desenvolvimento curricular*” (Bolívar, 1993), como “*implementador activo*” (Ben-Peretz, 1992) ou como “*mediador reflexivo*”. Assim, em oposição ao professor “*consumidor*” ou “*executor*” do currículo definido verticalmente segundo um modelo tecnológico, o professor-investigador exerce uma mediação activa, crítica e criativa sobre o currículo, mediante processos de experimentação e investigação, ou seja, a partir do diagnóstico e observação das situações práticas, toma decisões racionais e adequadas para resolver os problemas que se lhe vão apresentando. Para este efeito, necessariamente, deve adequar, modificar e, por vezes, criar o currículo. Nas palavras de Cortesão (2000a), o desafio é no sentido de se aproximar, tanto quanto possível, do papel de um “*investigador-actor-crítico*”.

Ainda que de natureza substancialmente diferente, estas duas perspectivas centram-se prioritariamente no professor considerado individualmente com os seus alunos, colocando, por isso, entraves à inovação que requer esforços articulados e partilhados nos contextos culturais e organizacionais das escolas, entendidas como unidades de mudança. É aqui que se têm desenvolvido ultimamente imagens do professor que colocam a tónica na “*gestão participada do currículo*” (Ministério da Educação, 1996), “*colegas em desenvolvimento curricular*” (Ben-Peretz, 1990), as quais acentuam a interligação entre desenvolvimento curricular e o desenvolvimento institucional, possibilitando uma construção integrada e colaborativa do currículo. A ser assim, trata-se de intervir sobre as condições de funcionamento das instituições educativas, incentivando um tipo de organização e de clima que favoreça a mediação partilhada e participada do currículo, superando a mediação mais individualista que impera nas nossas escolas, através da construção do Projecto Educativo/Curricular de Escola (Cf. Decreto-Lei nº 6/2001) definidor do perfil e identidade da escola-comunidade educativa e orientador das intervenções articuladas, ainda que personalizadas, de cada professor, que permita clarificar em que medida cada um está a contribuir para um projecto comum.

É esta convicção no entendimento da escola como contexto de *emergência da inovação curricular*, que nos leva a defender a necessidade do surgimento de uma cultura de colaboração através da criação de equipas educativas centradas no desenvolvimento de um currículo adequado às características e necessidades dos contextos. Ou seja, a passagem de uma cultura de aula para uma cultura de escola.

Mas, a este propósito, somos levados a pensar em Sartre e admitir que uma ideia antes de ser realizada tem sempre uma semelhança, por mais estranha que seja, com uma utopia. Neste sentido, será, portanto, lícito poder esperar que os professores que se assumam como construtores de currículo podem utilizar mais frequentemente metodologias de ensino centradas nos alunos, adequando e diferenciando as estratégias conforme as suas necessidades. Partindo do conhecimento e da utilização directa do currículo nacional no qual se devem basear para construir o Projecto Curricular da Escola (conforme previsto no Decreto-Lei nº 6/2001), poderão planificar a longo prazo o seu ensino, em vez de seguir os manuais escolares, pois deste modo possuem uma visão mais global dos objectivos e competências do ensino e uma maior capacidade para reorganizar o currículo e construir materiais adequados às suas propostas. A ser assim,

estamos a falar da utilização de uma abordagem integradora do currículo, reorganizando os conteúdos em torno de temas significativos para os alunos, fomentando uma perspectiva mais colegial e participada do currículo no âmbito da escola como um todo.

Neste contexto de análise, os professores ao assumirem-se como construtores de currículo representariam uma imagem diferente daquela clássica apresentada por Lortie (1975) e que ainda perdura nas nossas escolas. *“Em lugar de resistir à mudança (conservadorismo), estes professores apresentar-se-iam como inovadores e orientados para a mudança e para o desenvolvimento profissional. Em vez de trabalhar de forma isolada (individualismo), tenderiam a acentuar a importância da cooperação e da partilha de decisões e experiências. Em lugar de se concentrar na planificação a curto prazo (imediatismo), acentuariam uma visão mais global, integradora e reflexiva do currículo e do ensino”* (Alonso, 1999: 325).

Teremos de reconhecer, no entanto, na linha de pensamento da autora referida (Ibidem), *“que esta concepção do papel dos professores nos processos de inovação curricular só se justifica e tem sentido num contexto político, organizacional e pedagógico que entenda o currículo como um projecto integrado comum a ser construído por todos os que têm responsabilidades educativas, com especial relevo para a sua construção na escola como um todo, através de decisões e reflexões fundamentadas, articuladas e adequadas a cada contexto educativo. É esta «visão conjunta e partilhada de currículo que permitirá a sua continuidade, consistência, coerência e coesão* (Holly & Southworth, 1989: 77)”.*”*

Como salienta Fernandes (2000: 98):

“Esta visão da mudança exige que se procure ultrapassar a visão da «escola enquanto universo fechado» e sujeito a todos os «determinismos (...), que reduzem as dimensões organizacionais e condenam os actores à reprodução e adaptação, capitulando perante a imposição externa» (ou interna), para passar a considerá-la também como uma instância capaz de se auto-organizar, de produzir regras e de tomar decisões, «expressão possível da actualização de estratégias e de usos de margens de autonomia dos actores”, como defende Licínio Lima (1996b: 31)”.*”*

A concluir esta abordagem, gostaríamos ainda de referir que nos situamos numa linha de pensamento que entende a integração curricular de uma forma menos radical que a de Bernstein¹⁸. O significado que atribuímos à integração curricular leva-nos a vê-

¹⁸ A este propósito, parece-nos interessante a abordagem que Fernandes (2000: 137-140) apresenta sobre o dilema e desafio na área do currículo - Fragmentação disciplinar ou integração? Que organização e estrutura para o(s) saber(es)?”.

la como um contínuo aprofundar de eventuais articulações entre os saberes que podem tornar o ensino mais significativo para os alunos. Nesta direcção de análise, concordamos com Fernandes (2000: 140) quando refere que *“há que adequar o formato do currículo à idade e características dos alunos, parecendo fazer todo o sentido um currículo integrado nos primeiros anos de escolaridade, um currículo predominantemente integrado no 2º e 3º ciclos do ensino básico (...)”*. A nossa convicção na defesa de um projecto curricular de escola integrado sai reforçada porque, como nos diz Fernandes (*Ibidem*) *“a escola não se deve limitar a proporcionar o conhecimento de base disciplinar, antes deve promover aprendizagens que permitam desenvolver competências globais necessárias a uma abordagem temática, localizada e integrada dos problemas, estimulando também o trabalho de especialistas que colaborativamente desenvolvam novas formas de compreensão da realidade e produzam novos saberes multi, inter e transdisciplinares”*.

A ser assim, e em síntese, reforçamos a ideia que a implementação e desenvolvimento da Área de Projecto, a planificação dos projectos bem como a sua coordenação, remete-nos para a conduta do professor enquanto agente de inovação e mudança. O que implica *“não ignorar o saber já adquirido e arrumado”* pelos alunos mas sim, *“(…) reconstruí-lo, reajustá-lo à realidade que se tem pela frente, (...) entender a mente cultural, (...) avaliar o saber local (...)”*. Ou, por outras palavras, implicará evitar cair *“na reprodução de um saber obsoleto, de uma cultura do silêncio, com um curriculum reprodutivo da distribuição cultural, que hierarquiza o nível do conhecimento, que antevê e «antepõe» quem vai ser excluído do sistema escolar (...)”* (Vieira, 1992: 80-81)

E.2 A nível da formação dos professores

Muitos são os autores (Zeichner, 1993; Stoer, 1994; Cardoso, 1995, 1996; Souta, 1997; Vieira, 1999b; Cortesão, 2001...) que defendem que a formação de professores não deve ser orientada para uma educação escolar reprodutora das desigualdades sociais, mas antes e fundamentalmente, para uma formação que predisponha para a mudança e inovação curricular, para a capacidade de se questionarem e de aprenderem a aprender.

Reportando-nos ao contexto do quadro legal que enquadra a nova área curricular não disciplinar – Área de Projecto, não nos podemos esquecer que o professor não tem conteúdos programáticos preestabelecidos. Neste sentido, o professor deve centrar-se na dinamização da construção do conhecimento pelos próprios alunos.

Assim, e na linha dos autores citados, consideramos que a formação de professores para dar resposta às questões relacionadas com a implementação e desenvolvimento da Área de Projecto, a planificação dos projectos bem como a sua coordenação, deverá passar pela construção do professor intercultural.

Stoer (1994), Cortesão e Stoer (1995), citados por Vieira (1999b: 370), “*referem que para isso é necessário efectivamente que os professores tenham competências inter/multiculturais. Ora, se as não têm, há que procurar vias de as desenvolver*”.

A ser assim, como refere Vieira (1992: 32):

“A mudança passa pela formação de professores que não seja meramente didáctica, mas cultural e antropológica, um esforço que exige um caminho permanente entre a acção e a reflexão, conjuntamente com o que poderíamos chamar de reajuste profissional do docente”.

Para Canário (1995: 6):

“A tradicional ineficácia da formação, as dificuldades em fazer o «transfer» das situações de formação para as situações práticas fica a dever-se, principalmente, à dupla exterioridade (em relação às pessoas e em relação às organizações) que tem marcado modos escolarizados, dominantes na formação contínua de professores. Torna-se assim necessário, por um lado, encarar os professores como profissionais que se formam, num trabalho colectivo de inteligência dos seus processos de trabalho e, por outro lado, encarar as escolas como «lugares onde os professores aprendem» (Ingvarson, 1990)”.

Ainda segundo o mesmo autor, “*Trata-se, então de construir dispositivos de formação que permitam otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino. Reside aqui a razão fundamental para a pertinência e o sentido da adopção de uma estratégia formativa «centrada na escola», considerando-a como unidade estratégica de mudança numa perspectiva de formação reflexiva (Schön, 1992) que articule as dimensões pessoal e organizacional. “A formação é então encarada como um processo individual e colectivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos, por parte dos professores que colectivamente aprendem, produzindo novas formas de acção individual e colectiva” (Canário, 1995: 6).*

Como refere Hutmacher (1992: 54), a renovação das práticas não se decreta, mas antes, inventa-se, conquista-se e constrói-se colectivamente, ao passo que a formação de adultos não se faz no «consumo» mas na «produção» de saberes (Nóvoa, 1992b).

Nesta óptica, parece-nos pois importante que no campo específico da formação contínua e profissional dos professores, essa formação seja centrada na escola, que acentue a dimensão reflexiva e articule as dimensões pessoal e organizacional, que se desenvolva num quadro de dinâmica de formação-acção e de incentivo às actividades a desenvolver.

Algumas conclusões para a formação de professores, podem-se resumir assim:

- É necessário dar atenção tanto ao que é particular e único, como ao que é comum nos processos de socialização. Do mesmo modo, é necessário atender tanto às histórias individuais de socialização como aos contextos institucionais e culturais em que este processo ocorre.
- É preciso acentuar o carácter interactivo e dialéctico-criativo da socialização analisando, tantos os factores de influência sobre os professores, como a forma como as estruturas são modificadas e recriadas por eles.
- As possibilidades de alteração dos processos de socialização no sentido da inovação e da mudança passa, necessariamente, não só pela intervenção individual, mas sobretudo pela alteração dos contextos institucionais, sociais e políticos e dos princípios e práticas de autoridade, legitimação e controlo a elas subjacentes (Liston e Zeichener, 1993; Popkewitz, 1988).

Como bem assinala Sarmiento (1994: 65):

“A socialização é, por definição, *formadora* de saberes, de olhares, de significados. Acontece que a realidade social se constrói sobre um terreno de significados pré-estruturados (...) transladando esta reflexão para a construção dos saberes dos professores, estes incidem sobre uma ‘realidade’ já estruturada socialmente, como tal ‘produtora’ de significados. Assim, os saberes tendem a ser construídos pela realidade educacional pré-existente, e, por consequência, perpetuadores dessa realidade. Eis por que socialização e formação, sendo distintos, são realidades que caminham par a par, sendo uma *formação para a mudança* inseparável da *mudança dos contextos da socialização*”.¹⁹

Tendo como pano de fundo estas ideias-chave, parece-nos pois pertinente apostar em modalidades que promovam o desenvolvimento de conhecimentos, capacidades e

¹⁹ Esta é, aliás, uma questão central nos programas de inovação educativa, em que a intervenção sobre a mudança dos contextos organizacionais tem de ir a par com a formação, no sentido de poder transformar o pensamento e as práticas dos professores.

competências dos professores e que, paralelamente, garantam a experimentação e a aplicação das aquisições pessoais nos espaços do trabalho profissional – as salas de aula e a escola.

Retomando aqui, de novo, o conceito de “escolas aprendentes”, e situando-nos na linha de pensamento de Santos Guerra (2001: 91-103), subscrevemos a ideia de uma formação, no âmbito de **acções internas**, a desenvolver na própria escola, orientada para: **(a)** Períodos sabáticos para estudo / reflexão sobre experiências e práticas pedagógicas que estejam a decorrer na própria escola ou noutras escolas; **(b)** Formação interna - acções de formação temáticas, em voluntariado, a cargo de professores da escola e abertas a todos os colegas; **(c)** Sessões informais de discussão de artigos e problemáticas recentes, documentos ou livros recentes com apresentação e moderação por docentes da escola; **(d)** Produção e divulgação de documentos internos sobre temáticas diversas para reflexão/debate.

F – As relações com a comunidade envolvente: a escola em parceria

É preciso termos em conta que mudou a concepção de distância, de “meio” e das interrelações possíveis entre ele e a escola. O “meio-ambiente” da escola não é um dado, mas um construído – é a escola que define o seu meio, através de um processo interno que a leva a deslocar selectivamente as suas fronteiras. Incluir parcelas do meio na organização, ligar-se de forma permanente a outros parceiros, em suma, constituir um tecido de interlocutores é uma estratégia da organização e resulta da forma como os seus membros percebem as oportunidades e limitações do meio. A eliminação das barreiras geográficas, por vias diversas, permite à escola escolher parceiros locais, nacionais ou transnacionais e trabalhar em conjunto com eles.

Neste sentido, e na esteira de autores como Perrenoud (1987), citado por Peres (2000) e Rey (1994), citado por Santos Guerra (2001), é nossa convicção que a escola deve começar a repensar os processos de comunicação e interacção entre os vários parceiros de forma a valorizar a riqueza sociocultural da diversidade humana. Com efeito, as escolas precisam de estabelecer parcerias educativas e de amigos críticos que as ajudem a clarificar os seus princípios, a dar coerência ao seu desenvolvimento e a criar um ambiente educativo mais estimulante para os alunos envolver as forças e os movimentos sociais locais e a comunidade escolar.

Com assinala e bem Guerra (2001: 60), “*Uma escola que se fecha não está em condições de aprender, nem de se desenvolver*”. Mas, as “pontes” a criar entre a escola e a comunidade, esse diálogo, ainda segundo o mesmo autor, “*(...) deve ser norteado por uma atitude aberta e expectante. Se acharmos que não se trará nada de novo, ou que pode ou deve mudar, todo o esforço será em vão*”. (Ibidem: 102).

Para Delors e outros, (1996: 77) “*à educação cabe fornecer, de algum modo, a cartografia do mundo complexo e constantemente agitado, e, ao mesmo tempo, a bússola que permita navegar através dele*”.

A educação ao longo de toda a vida é, assim, uma construção contínua da pessoa humana, do seu saber e das suas aptidões, mas também da sua capacidade de discernir e agir. Deve levá-la a tomar consciência de si própria e do meio que a envolve e a desempenhar o papel social que lhe cabe no mundo do trabalho e da comunidade. O saber, o saber-fazer, o saber viver juntos e o saber-ser constituem quatro aspectos, intimamente ligados, duma mesma realidade. Convém valorizar as relações de complementaridade que se criam entre eles, facilitar as transições duns para outros. Há que explorar as sinergias possíveis entre o saber e o saber-fazer, ou entre o saber-ser e o saber-viver juntos.

Neste contexto de análise, parece assim, reconhecer-se como um imperativo da sociedade actual a formação ao longo da vida para todos, em que o desenvolvimento e a realização pessoais se cruzam com o desenvolvimento da cidadania e com o progresso económico, o que tem vindo a recolocar a educação no “*coração da sociedade*” (Delors e outros, 1996) como uma exigência democrática central.

Face a esta exigência, pensamos que a escola não se pode responsabilizar sozinha e fechada da realidade, num processo auto-reprodutor de uma monocultura. O fenómeno educativo é muito importante, demasiado mesmo, para ser objecto de monopólio escolar.

Neste sentido, e na esteira de Alonso (1999: 296), julgamos ser necessário “*que, numa perspectiva ecológica e comunitária, se crie um sistema formativo territorial (Alfieri, 1995), em que o contexto educativo se amplia e inter-conecta, numa dinâmica de complementaridade e de partenariado, capaz de questionar e enriquecer as práticas educativas tradicionais*”. Neste sistema comunitário de formação, podemos identificar dois pólos do contexto educativo:

Quadro nº 15 – Pólos do contexto educativo no sistema comunitário de formação

O pólo territorial	constituído pela família, entidades locais, associações, estruturas produtivas, etc., as quais devem responsabilizar-se por criar condições que permitam às pessoas conseguir uma base de experiência rica, autêntica, diferenciada e civicamente conflitual.
O pólo escolar	responsável pela transformação das experiências de vida em instrumentos culturais adequados à sociedade actual, permitindo aos indivíduos reflectir sobre a experiência de vida para a transformar em experiência cultural e, deste modo, poderem intervir activamente na sua preservação e transformação criativa.

Neste sentido, e na linha de pensamento de vários autores (Alonso, 1999; Vieira 1999b), a educação passa a dizer respeito a todos os cidadãos, que passam a ser actores e já não simples consumidores passivos duma educação oferecida pelas instituições, comprometendo os diferentes parceiros sociais na sua qualidade.

Esta visão global e territorial da acção educativa, denominada como “*abertura da escola*”, “*comunidade educativa*”, “*escola em parceria*”, “*redes de formação*” é reclamada e legitimada a partir de diversos campos, tais como a administração e organização escolar, a teoria do currículo e do ensino, a formação dos professores, todos eles contribuindo para fazer ressaltar a importância que, nos processos de mudança, reveste o axioma “*pensar globalmente, agir localmente*” (Peres, 2000).

Neste contexto de análise, importa salientar que numa perspectiva *curricular e pedagógica* a importância crescente da “gestão local dos currículos”, com o objectivo de estabelecer uma maior e melhor ligação entre a cultura escolar e a cultura social e experiencial dos alunos e dos seus contextos de proveniência, tem apelado também para o entendimento da aprendizagem e construção do conhecimento num sentido territorial e comunitário, permitindo, assim, às comunidades educativas adquirirem um maior protagonismo nas decisões sobre que cultura e conhecimento devem ser ensinados e aprendidos na escola e sobre como se devem organizar e avaliar os processos de ensino-aprendizagem, ou seja, permitindo um maior protagonismo da escola nas decisões sobre o currículo.

Para Alonso (1999: 300): “*A constatação da “problematização” da educação, da “complexidade” dos contextos, do “pluralismo cultural” e da “diversidade” de necessidades, estilos e ritmos educativos que coexistem nas nossas escolas, obrigam-nos a uma nova forma de pensar o currículo.*”

Como já referimos, vários autores (Pérez Gómez, 1995; Souta, 1997; Alonso, 1999; Vieira, 1999a e 1999b; Peres, 2000), entre tantos outros, assinalam que a escola, entendida como espaço privilegiado de transmissão e criação da cultura, tem de ser necessariamente, numa perspectiva de educação inter/multicultural, um espaço acolhedor das diferentes histórias culturais que nela se cruzam e encontram. Pérez Gómez (*Ibidem*) considera a escola como uma encruzilhada de culturas, como um espaço ecológico multicultural cuja responsabilidade específica é fazer a *mediação reflexiva* da diversidade de influências que as diferentes culturas exercem sobre as novas gerações e que o autor caracteriza como “cultura pública”, “cultura académica”, “cultura social”, “cultura escolar” e “cultura experiencial”. Para este autor (*Ibidem*: 22), *“a formação de cidadãos autónomos, conscientes, informados e solidários requer uma escola onde possa recriar-se a cultura (...) uma escola a tempo inteiro onde o indivíduo aprende ao mesmo tempo que vive e vive ao mesmo tempo que apreende os aspectos mais diversos da experiência humana”*, ou, usando a metáfora de Alfieri (1995: 176), *“uma escola que proporcione a possibilidade de ‘viajar’ entre diferentes ‘pontos de vista’, entre diferentes ‘teatros cognitivos”*, ou ainda, usando agora a metáfora de Iturra, *uma escola que valorize “a diversidade cultural (...) através do desenvolvimento de mediações entre a “cultura local” e a “cultura nacional”, uma escola que proporcione a construção de uma “boa ponte” na ligação necessária entre a cultura da escola e da comunidade envolvente (Stoer, 1999)”*.

Neste contexto, parece-nos que os processos de desenvolvimento curricular têm adquirido uma importância crescente, sendo que, através deles, se tem produzido e produz a aproximação do currículo a cada realidade, respeitando os princípios e critérios gerais, mas adequando-os e recriando-os às características dessa mesma realidade. Mas, desenvolver o currículo, seja a nível de escola ou de aula, na esteira de vários autores (Cortesão e Stoer, 1999; Peres, 2000; Trindade, 2002), implica a utilização de processos colaborativos, que permitam reflectir e questionar os princípios educativos que orientam as práticas dos professores, analisar e diagnosticar as necessidades e interesses dos alunos, clarificar as capacidades que se pretendem desenvolver, seleccionar e organizar os conteúdos de acordo com critérios de globalização e de relevância, optar por metodologias que estimulem a implicação activa dos alunos em processos investigativos, reflexivos e colaborativos, produzir conhecimento “para os alunos”, *“(...) fazer uma produção pedagógica específica para aquele público (que passa pela*

recontextualização de que fala Bernstein)”, ou seja, desenvolver a “*prática de mútuo ensino-aprendizagem, estruturada a partir e no quadro dos temas geradores*” (Cortesão, 2001: 16), que “*consiste na recriação paciente e adequada de materiais e métodos, muito próxima da bricolage de que falam Perrenoud (1996), Correia (1999), etc.*” (Cortesão, 2000a: 47), encontrar formas de acompanhar o percurso dos alunos através de uma avaliação contínua e formativa, etc.

Isto exige dos professores uma atitude profissional – reflexiva e investigativa – que lhes permita tomar decisões em contextos de incerteza, escolher entre alternativas com base no diagnóstico rigoroso das situações e no conhecimento produzido *sobre* os alunos (Cortesão, 2001), olhar para as possibilidades formativas do meio, contrariamente à atitude burocrática de seguir o programa ou o manual igual para todos, de utilizar sempre as mesmas rotinas ou as mesmas técnicas, o mesmo material e a mesma avaliação.

Para Alonso (1999: 301):

“Esta nova forma de pensar o currículo, e que justifica a importância destes processos de ‘gestão local do currículo’, baseia-se fundamentalmente na necessidade de articular as aprendizagens escolares com as aprendizagens experienciais, já que, como afirma Pérez Gómez (1993), corremos o risco de os alunos adquirirem duas estruturas semânticas paralelas e independentes uma da outra, ou seja, os alunos realizam determinadas aprendizagens e desenvolvem capacidades dentro da escola que só lhes servem para resolver os problemas escolares, mas não para interpretar e intervir nos problemas do quotidiano. Cada vez mais, como fruto da influência dos meios de comunicação social e não só, os alunos possuem um manancial de informações e conhecimentos desorganizados, adquiridos na ‘escola paralela’, que não podem ser menosprezados”.

A ser assim, pensamos tal como Vieira (1992; 1999b) e Trindade (2002), que uma das funções fundamentais da escola será ajudar os alunos a organizar e a reconstruir os saberes que já possuem, a pensar sobre o que já sabem, a dar sentido à experiência, utilizando, para isso, os instrumentos adequados das diversas áreas ou disciplinas. Às vezes, agimos com a certeza de que os alunos vão conseguir, por si mesmos, fazer a integração, tanto entre as aprendizagens escolares, como entre estas e as extra-escolares, mas, na realidade, sabemos que é preciso utilizar espaços e metodologias próprias para favorecer a aprendizagem significativa e integradora. Esta é a ideia central da aprendizagem significativa, que exige do ensino uma intervenção direccionada no sentido de desenvolver a capacidade de pensar e de agir com compreensão e possibilitar a aquisição de valores e atitudes necessários para assumir a cidadania (Trillo, 2000).

À luz destas ideias e a “*persistência de traços de modernidade que dificultam a inovação curricular*” (Fernandes, 2000: 103), leva-nos a admitir ser importante, senão imprescindível, “*repensar o significado e papel do currículo*”, questionar o conceito de conhecimento fundamental. Nesta direcção de análise, importa lançar algumas questões para reflexão. Assim, tendo como pano de fundo Beyer e Apple (1998: 5-6), citados por Fernandes (2000: 103-104), parece relevante equacionar algumas questões que o currículo deverá responder: O que é que na sociedade actual se considera conhecimento fundamental e por isso deve ser aprendido na escola? A quem pertence esse conhecimento? Qual a concepção de conteúdos mais adequada para o currículo actual? Como tornar acessível aos alunos o conhecimento que o currículo veicula? Que competências, atitudes e valores devem ser promovidos no currículo? Como relacionar o conhecimento veiculado pelo currículo com a biografia e significados pessoais do aluno? O que é importante avaliar e como? Quem define isto numa sociedade democrática? Podem ou devem discutir-se estas questões na escola, em que tradicionalmente o currículo foi concebido como algo dado, sagrado, intocável?

A resposta a estas questões, numa sociedade democrática e plural, parece apontar para a necessidade de entender o currículo não como “*uma lista de conteúdos que o professor deverá transmitir, ou como um plano de acção pedagógica supostamente uniforme e homogéneo para todos os estudantes*” (Fernandes, 2000: 104), mas, pelo contrário, “*trata-se de pensar o currículo de uma outra forma, como actualmente todos os teóricos desta área o fazem*” (Ibidem), salientando-se então a necessidade de que o currículo seja “*interactivo, aberto, flexível e contextualizado*”.

Nesta direcção de análise, Fernandes (2000: 104) salienta:

“No essencial, o currículo é, hoje em dia, entendido como um projecto – o projecto educativo que a escola desenvolve – como o define Zabalza (1992), esperando-se que o professor tome as iniciativas no sentido de o adaptar à diversidade de alunos que frequenta a escola. A heterogeneidade da população escolar criou a necessidade de substituir o modelo centralizado e burocrático de elaboração do currículo, que cultivava a uniformidade em função do aluno abstracto médio, por um outro modelo mais flexível e autónomo, que se adapte e responda eficazmente à diversidade cultural dos alunos”.

Mas, passar para um modelo curricular descentralizado e flexível implica que se clarifique “*o que se considera fundamental e valioso numa sociedade democrática e plural, se transfira para as escolas a responsabilidade da adequação do currículo ao seu contexto, da inclusão de componentes regionais e locais do currículo, incentivando*

e apoiando os processos de desenvolvimento curricular através de recursos adequados e da formação de professores, para serem construtores de currículo e não meros executores ou consumidores de manuais” (Alonso, 1999: 302).

Assim, ainda segundo a mesma autora (*Ibidem*) “*torna-se prioritário clarificar quais são as competências da escola nas decisões curriculares, pois é este nível de definição curricular (mesodesign) que nos parece ser fundamental em termos de inovação e mudança. Trata-se de potenciar a autonomia e responsabilização curricular da escola, centrando nela o controlo e a avaliação do currículo, única maneira de dar uma resposta à diversidade de culturas e necessidades educativas*”. Fernandes (2000: 108), “*a fim de melhor compreender as escolhas que determinam o currículo*”, cita Apple (1997: 131) que afirma:

“a decisão de definir o conhecimento de um grupo como o mais legítimo, como conhecimento oficial, enquanto o conhecimento de outros grupos mal vê a luz do dia, revela algo extremamente importante sobre quem tem poder na sociedade”

As escolhas não podem ser neutras. Trata-se, em suma, de conciliar e estabelecer a ponte entre a cultura oficial e externa, e as culturas particulares dos diferentes contextos e meios sociais, com as suas linguagens, concepções e valores próprios (Apple, 1997).

Esta visão do currículo implica torná-lo “*mais dependente das competências cognitivas globais do professor, de quem se espera maior autonomia, empenhamento e intervenção, além da capacidade e desejo de inovação. Espera-se, também, que o professor participe na elaboração e planificação do currículo, exercendo o seu juízo crítico relativamente aos objectivos e conteúdos a seleccionar e à forma de os organizar e desenvolver*” (Fernandes, 2000: 105).

Por outro lado, segundo Alonso (*Ibidem*), esta mesma visão de currículo “*tendente a propiciar uma formação global e significativa, pela qual a escola não se pode responsabilizar sozinha, nem isolada como uma ilha da realidade, apela de novo para uma perspectiva ecológica e comunitária da educação, através da criação do que anteriormente denominámos como sistemas formativos territoriais (Alfieri, 1995), em que o contexto educativo se amplia e interrelaciona. A colaboração entre o pólo territorial (famílias, entidades locais, associações, estruturas produtivas, ...) e o pólo escolar, ao longo do processo educativo, permitirá aos alunos reflectir sobre a experiência de vida para transformá-la em experiência cultural. As metodologias*

utilizadas permitirão aproveitar os recursos comunitários, em situações diversificadas, que possibilitem aos alunos trabalhar sobre a sua própria experiência, confrontar as próprias ideias com as dos outros, aprender a reflectir e a comunicar utilizando a metacognição, utilizar processos para aprender a aprender, tornar funcionais as aprendizagens através da investigação de problemas e situações do meio envolvente, da participação em projectos de intervenção, etc”.

A escola, assim considerada, ainda na esteira da mesma autora, “*converte-se numa comunidade de vida e de aprendizagem, num espaço de cultura e de formação, onde se aprendem os conceitos, procedimentos e calores da experiência humana, através da troca de significados e de vivências com os colegas e adultos. Assim, «aprende-se ao mesmo tempo que se vive e vive-se ao mesmo tempo que se aprende»* (Pérez Gómez, 1995: 22)”.

Numa perspectiva semelhante, Peres (2000: 126), considera que “*a escola deve converter-se num lugar onde o sentir, o pensar e o agir permitam a construção de projectos de si e dos outros, em que a liberdade, a participação, o respeito mútuo, a justiça e a solidariedade sejam postas em prática e a heterogeneidade cultural não seja entendida como uma patologia, mas ao contrário, parte integrante do humano, considerando cada indivíduo como um ser original e diferente do outro. Por outras palavras: a democracia na escola deve ser um garante dos direitos humanos – um espaço de consenso e conflito onde são criadas condições para a inclusão e participação de todos, permitindo a cada um o seu desenvolvimento pessoal e social”.*

CAPÍTULO IV

A REORGANIZAÇÃO CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO E A ÁREA DE PROJECTO – QUE CONSTRUÇÃO E DESENVOLVIMENTO DA INOVAÇÃO. A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA E O ENTENDIMENTO

1. A reorganização curricular, a área de projecto e a inovação

1.1 O contexto

O Projecto de Gestão Flexível do Currículo (GFC) iniciado em 1996, com o lançamento de um processo de análise denominado de Reflexão Participada de Currículo, em que se começa a questionar o insucesso da reforma curricular, enquadrada, em 1986, com a Lei de Bases do Sistema Educativo e orientada pelo Decreto-Lei nº 286/89, desenvolveu-se progressivamente numa rede de escolas do ensino básico (entre elas o Agrupamento de Escolas que gerimos), dando lugar posteriormente a uma reorganização curricular, consagrada no Decreto-Lei nº 6/2001.

A filosofia deste projecto encontra a sua sustentabilidade, em grande medida, no Documento Orientador das Políticas Educativas para o Ensino Básico – ‘Educação, Integração, Cidadania’ – que, em 1998, define as grandes orientações para a Educação Básica, considerando que esta constitui um desafio a que todos os países desenvolvidos dão hoje a maior atenção. No entanto, apesar da escolaridade obrigatória se ter convertido num direito universal e num dever a ser satisfeito em condições de igualdade para todos, as práticas que traduzem esta representação têm-se mantido inalteradas ao longo do tempo, sendo difícil a introdução de mudanças, como aliás ficou demonstrado nos esforços feitos na reforma iniciada em 1986.

O desafio que se coloca num processo de mudança consiste fundamentalmente em desestruturar – reestruturar concepções e práticas profundamente arraigadas numa matriz histórica e cultural de escola e de currículo, caracterizada pela homogeneidade, subordinação e o isolamento, no sentido da necessária *reculturação* (Fullan, 1993 citado por Alonso, 1999) da escola.

Ainda que o Ministério da Educação não tenha encarado este projecto como uma reforma estrutural no sentido das reformas clássicas (quem sabe se para fugir aos vícios do modelo científico-técnico predominante), pensamos no entanto, na mesma linha de pensamento de Alonso (2001: 5) que nos encontramos de algum modo perante a intenção de produzir *mudanças estruturais de fundo* que põem em causa o núcleo duro das invariantes organizacionais da escola, apontando para um novo paradigma de currículo, de profissionalidade docente, do papel do aluno e da própria escola. Paralelamente, esta questão parece traduzir uma outra: um novo paradigma de

inovação/mudança, alicerçado numa concepção *cultural e política*, que considera a escola (ou agrupamento de escolas) como contexto ecológico para a emergência da mudança, com base em processos de pesquisa, de reflexão, de decisão e de avaliação participada e negociada, a ser construída de forma evolutiva e dinâmica, num processo lento e não isento de problemas e de conflitos.

Num outro sentido, julgamos que a visão estratégica da mudança do ensino básico que orienta este projecto parece preconizar uma estreita articulação entre o currículo e a avaliação e a autonomia e a organização escolar e ainda a formação dos professores, já que estas dimensões têm de ser contempladas e abordadas de forma coerente e intrinsecamente articulada, na procura da inovação. (Mas) Será que esta tentativa de articulação entre as dimensões organizacionais e curriculares, sustentadas na formação dos professores, permitirá marcar a diferença na tendência actual das propostas de inovação que o projecto da Gestão Flexível do Currículo tem colocado às escolas?

Sabemos que tem sido a falta de visão estratégica²⁰ conjunta uma das razões do fracasso de muitas outras propostas aparentemente consensuais e desejáveis, mas que acabariam por ficar, em grande medida, na retórica do discurso da reforma de 1986, entre as quais salientamos: a articulação sequencial entre os ciclos, a área-escola, a formação pessoal e social, a avaliação formativa, a escola como comunidade educativa com projecto, o professor construtor de currículo, etc.

1.2 A inovação como contexto para a mudança educativa

Não contestando o ponto de vista de Alonso (1999: 264), parece não subsistir dúvidas quanto ao facto da *“inovação educativa ser um processo complexo, com significados, propósitos e metodologias diferenciados de acordo com o tipo de racionalidade e epistemologia que a sustente”*. É nossa intenção, na mesma linha de pensamento de Alonso (1999) não diferenciar inovação curricular de inovação

²⁰ Mais especificamente sobre esta questão da visão estratégica, importaria até destacar a sua importância no panorama por vezes controverso da inovação como eventual forma de obviar ao *fracasso das reformas e inovações* na maior parte dos sistemas educativos. Apenas por questões de limitação de espaço não o fazemos. No entanto, a este respeito é interessante a análise apresentada por Alonso (1999), a qual aborda entre outras as seguintes questões problemáticas (*Ibidem*: 260-263): *“o fenómeno da sobrecarga das inovações o qual está relacionado com o fenómeno da intensificação”*; *“causas do fracasso sistemático das inovações”*; *“a visão fragmentada da inovação”*; *“um insuficiente conhecimento da natureza e dos processos de inovação”* e a *“qualidade da educação”*.

educativa, ainda que alguns autores (Medina, 1990 citado por Alonso, 1999) estabeleçam essa mesma diferença. Assim, e porque concordamos com Alonso (1999), neste trabalho “*utilizaremos ambos os conceitos indistintamente uma vez que, ao adoptarmos um conceito amplo de currículo, abrangendo «todas as actividades educativas planificadas e desenvolvidas sob a responsabilidade da escola, lectivas ou não e realizadas dentro ou fora dela» (Lima, 1992), tornar-se-á difícil poder considerar qualquer inovação educativa que não afecte, de alguma forma, as práticas curriculares» (Ibidem: 264).*

1.3 Na procura de um conceito de inovação

A inovação (do latim *innovatio*, introduzir algo novo) tem sido objecto de vasto e complexo estudo, reunindo uma bibliografia profusamente abundante.

A década de sessenta, particularmente nos Estados Unidos da América, foi a pioneira na investigação desta temática. Muitos estudos se escreveram, mas no entanto, apesar da grande produção bibliográfica sobre essa temática, o certo é que o conceito em si, não se conseguiu formatar e continua ainda emerso em alguma indefinição.

Numa primeira análise e apesar de tudo, seríamos levados a aceitar a inovação como “uma operação completa em si mesma cujo objectivo seria fazer instalar, aceitar e utilizar determinada mudança” (Huberman, 1973: 17). Poder-se-ia então pensar a inovação em contextos limitados, ornamentada por tentativas e esforços isolados, destinados a mudar ou melhorar alguns elementos particulares do sistema, sem que este, no seu todo, sofresse implicações significativas.

Huberman (1973: 20, 21, 41) alarga este posicionamento, deixando por vezes em aberto a possibilidade de expansão “*ao conjunto do sistema, mediante mecanismos através dos quais o novo produto se torna disponível e se reproduz por integração noutras práticas operacionais*”. Esta ideia é reforçada por Correia (1989: 29) quando afirma que o autor “*(...) caracteriza dois outros modelos – o modelo de interacção social e o modelo de resolução de problemas – que são estruturalmente diferentes daquele*”.

De qualquer forma, poderemos dizer que a implantação de “inovação” se torna apetecível em cenários que tenham por alvo próximo os programas de um curso, os métodos de reflexão e transmissão do conhecimento a públicos determinados, os papéis

e relações recíprocas entre professores e alunos, ou professor/professor, como nos casos do ensino em equipa.

A inovação pode não ser necessariamente uma invenção. É, muitas vezes, uma adaptação que traz consigo qualquer coisa de novo.

No entanto, sabemos que existem muitas definições de inovação, tornando-se fácil constatar que os seus autores não estão de acordo na forma de entender o conceito.

Numa tentativa de enquadrar e definir um entendimento que seja mediador do nosso trabalho, referenciamos alguns desses autores:

Quadro nº 16 – Quadro/Síntese do Conceito de Inovação

AUTOR	CONCEITO DE INOVAÇÃO
BricKell (1961)	A totalidade do processo que consiste em conceber uma nova praxis educativa, (...) experimentá-la no quadro restrito do laboratório (...).
Miles (1964)	A mudança deliberada, original, específica, que se supõe contribuir para aumentar a eficácia de um sistema na prossecução dos seus objectivos.
Beal e Bohu (1965)	A transformação que supõe não só uma mudança de materiais, mas também um conjunto complexo de mudanças quanto á sua utilização
Huberman (1973)	A melhoria sensível, mensurável, deliberada, duradoira e produzida esporadicamente.
Sack (1981)	A modificação durável dos esquemas de comportamento dos membros de um sistema social identificável.
OCDE (1971)	Toda a tentativa que consciente e deliberadamente introduz uma mudança num sistema com a finalidade de o melhorar.
Canário (1987)	Um processo permanente. (<i>Extracto</i>)
Nóvoa (1988)	A inovação não se decreta. A inovação não se impõe. A inovação não é um produto. É um processo. Uma atitude. É uma maneira de ser e estar na educação.
Patrício (1988)	Uma forma de instaurar verdadeiramente. (<i>Extracto</i>)
Alberto Correia (1989)	Um processo conflitual e em ruptura com as práticas instituídas. (<i>Extracto</i>).

Do quadro/síntese podemos retirar palavras-chave (inseridas nos conceitos defendidos pelos diversos autores) para com elas construir um *Quadro Interactivo da Inovação*. Ele é diverso. Na linha de pensamento de Correia (1991: 26), digamos que é simultaneamente sedutor e enganador. É difícil de teorizar e ainda mais de regulamentar. Só *funciona* se se valorizar a mudança por oposição à permanência (Amiguiño, 1992: 54).

Quadro nº 17 – Quadro Interactivo da Inovação

ACTORES		PRÁTICAS
Experiência	<p>A INOVAÇÃO</p>	Totalidade
Comportamento		Tentativa
Mudança		Modificação
Acção		Intervenção
Pensamento		Melhoria
Transformação		Processo

Actua por interacção exoenergética com os actores e as suas práticas. Insurge-se contra o que está estabelecido. Digamos que nunca poderá ser um projecto neutro, passível de ser executado ou vivido independentemente das atitudes, dos valores e convicções dos sujeitos envolvidos no processo. Ele exigirá, sempre, em maior ou menor grau, mudança de atitudes, substituição de hábitos, alteração de relações, (re)aprendizagem e (re)organização. Implica o repensar e o (re)inventar das práticas, o procurar e (re)encontrar de uma nova forma de ser e estar, “*novos papéis para novos contextos que são muitos além do manifesto político, do dossier do desenhista curricular e de outras metáforas de mercado que invadem o Universo Educativo*”. (Thomas S. Popkewitz e Miguel A. Pereyra, 1992: 37)

Parece-nos que, o que está em jogo, constantemente, é a leitura da realidade, a própria constituição da realidade.

Nesta direcção de análise, segundo Ana Benavente (1992: 49), “*tornou-se hoje quase banal afirmar que as inovações impostas e não negociadas estão condenadas ao fracasso; nestes casos, a mudança será formal e suscitará múltiplas ‘resistências’, pois nenhuma mudança educativa pode fazer a economia dos actores colectivos e individuais. As pessoas não são ‘máquinas passivas’ na expressão de Serge Moscovici e precisam de dar sentido ao que fazem; as práticas não são aplicação de receitas nem*

de modelos e resultam tanto do habitus dos seus protagonistas quanto das condições materiais e simbólicas que as estruturam. Estas afirmações estão presentes nas teorias sociológicas relativas à mudança e à acção social, estão presentes na análise organizacional, resultam de experiências e de leitura de processos institucionais em diversos contextos”.

O que é então a inovação e que formas há para conceber a acção? Atrevemo-nos a avançar uma definição na convicção de que as estratégias para a acção não são ‘político-administrativas’ ou ‘empírico-rationais’ na expressão de Huberman ou marcadas, somente, por vectores impositivos. Neste sentido, definimos inovação como:

Toda a tentativa que vise de forma intencional, consciente e deliberada, introduzir uma mudança na praxis educativa através de acções persistentes e processos permanentemente avaliados, integradores de pensamento e acção e facilitadores da tomada de novas atitudes pelos actores intervenientes.

Neste contexto de análise, citando Amiguinho (1992: 57) a inovação para a acção não pode ser “*instituída por um ‘centro’ que a concebe e elabora os protótipos a serem experimentados, primeiramente a uma escala restrita, para posteriormente ser adaptada por uma ‘periferia’, sob a qual recai a responsabilidade de a aplicar e generalizar. Como tem acontecido na maioria dos casos esta forma de difusão pouco difunde”.*

A inovação deve estruturar-se para responder a problemas identificados pelos utilizadores na procura de respostas para a solução desses problemas. A inovação é uma ajuda imediata e não pode ter sempre origem do exterior. A inovação é uma interiorização e não uma moda. Os professores não podem ser, eternamente, *executores da inovação*, mas também *criadores da inovação*.

As escolas ou os “terceiros lugares”, têm de ser vistos como espaços de criação.

A concluir diremos que da reflexão sobre as muitas definições existentes sobre inovação, poder-se-ão, segundo Alonso (1999), “*extrair e compreender algumas notas distintivas em que quase todas elas apresentam traços coincidentes*”. Assim, a autora considera: (1) a inovação faz sempre referência à mudança num sentido *intencional e reflectido*, sendo que o seu acontecer é espontâneo e natural. Nesse sentido, trata-se de mudanças que não surgem por geração espontânea, mas são induzidas com uma clara

intenção de melhoria; (2) a vontade de alterar uma situação para outra que se considera, do ponto de vista educativo, qualitativamente melhor; (3) a inovação enquanto processo é *regulada e planificada* com uma certa sistematicidade, no sentido de utilizar determinadas metodologias, estratégias e condições consideradas indutoras da mudança. Deste modo, podemos dizer que há três elementos presentes na inovação: a *consciência e intencionalidade* (princípios e valores), a *planificação e sistematização* (fases e estratégias) e a *vontade de mudar para melhor* (propósitos de melhoria de processos e resultados).

Para Correia (1989: 31) a inovação é “*uma mudança deliberada e conscientemente assumida (o que exclui do seu campo as mudanças produzidas pela evolução «natural» do sistema) visando objectivos bem precisos: a melhoria do sistema, o aumento da sua eficácia no cumprimento dos seus objectivos (o que exclui do seu campo as práticas que transgridem a margem de tolerância do sistema). A inovação é, pois, um processo planificado, prosseguindo objectivos compatíveis com os do sistema*”.

González e Escudero (1987) citados por Alonso (1999) entendem a inovação como o “*conjunto de práticas sócio-educativas, supostamente articuladas em torno de um propósito que lhes confere uma certa unidade e sentido: a melhoria escolar*”.

Neste sentido e na linha de pensamento de Correia (1989) e de Alonso (1999), utilizaremos o conceito de inovação para nos referirmos a uma série de mecanismos e processos, mais ou menos deliberados ou sistemáticos, através dos quais se pretende induzir e promover certas mudanças nas práticas educativas vigentes, à luz de determinados princípios e valores, que lhe dão sentido e legitimação.

1.4 Inovação – Que características e dimensões?

Como principais características comuns ao conceito de inovação e dimensões a considerar na sua conceptualização são apontadas fundamentalmente as seguintes:

Polissemia e complexidade

- Identifica-se com outros conceitos afins, nomeadamente: reforma, melhoria, mudança, reestruturação, renovação, desenvolvimento, etc.
- A diferença em relação ao conceito de *reforma* assenta no facto desta se referir a transformações de grande escala que afectam mudanças estruturais na política

educativa de todo um sistema educativo nas dimensões administrativa, curricular, formação de professores, investigação, equipamentos (Licínio Lima, 1992). Por sua vez, a *inovação* refere-se a um tipo de intervenção mais centrada na prática educativa, visando promover mudanças qualitativas nos processos educativos e nos contextos imediatos de funcionamento nas escolas. Neste contexto, ainda que *reforma* e *inovação* não se confundam conceptualmente, elas, contudo, não se excluem mutuamente, sendo mesmo difícil delimitar as suas fronteiras (Canário, 1987, citado por Amiguinho, 1992) e podendo até coexistir conflitualmente em termos de objectivos e processos (Correia, 1989).

- Reforma e inovação, apresentam-se como subcategorias de um conceito mais lato, o de *mudança educativa*, que revela uma alteração mais ou menos planificada e radical (desenvolvimento, ruptura) de um determinado estado da realidade à luz duma filosofia e valores, que lhe dão um sentido e uma direcção. Correia (1989) chama a atenção para o facto de, apesar da inovação ser consciente e finalizada, nem sempre acarretar mudança, do mesmo modo que a mudança não se pode identificar de imediato com a inovação.
- Reforma e inovação, exigem ambas, para efeitos da sua compreensão e facilitação, uma concepção básica sobre o que são e como funcionam os processos de mudança, que variáveis incidem nos mesmos e que processos se mobilizam quando se pretende mudar uma situação educativa.

Multidimensionalidade

- Na linha de pensamento de vários autores (Schwartz, 1979; Stenhouse, 1987 e Pérez, 1990 citados por Matos Vilar, 1993; Alonso, 1999) a mudança pretendida na inovação para conseguir os seus objectivos de melhoria, deve incidir de forma interrelacionada não só nas formas de pensamento e de actuação dos actores mas também simultaneamente, “nos contextos culturais e sociais em que elas acontecem, numa interacção entre as dimensões individuais, sociais e institucionais, assim como entre o pensamento e a acção, entre a teoria e a prática, desempenhando a reflexão individual e partilhada um papel muito importante neste processo”. (Alonso, 1999)
- Fullan (1982) citado por Alonso (1999) inclui três dimensões interrelacionadas nos processos de inovação das práticas: (1) o uso de novos materiais curriculares ou recursos didácticos e tecnológicos; (2) o uso de novas abordagens e metodologias de ensino traduzidas em actividades e estratégias didácticas; (3) a assimilação das teorias e concepções pedagógicas, subjacentes aos programas de inovação, modificando as crenças e teorias implícitas preexistentes. As mudanças no pensamento e nas crenças são as mais lentas e profundas, mas também as mais incisivas em termos de inovação, já que é possível alterar os materiais e inclusive algumas técnicas e estratégias sem compreender os seus pressupostos e implicações educativas. O contrário também pode acontecer, ou seja, mudar algumas concepções e atitudes, sem que isso se traduza na melhoria das práticas, devido fundamentalmente a factores inibidores de tipo contextual. Para Alonso (1999) referenciando González & Escudero (1987), a inter-relação dinâmica sugere que de pouco servirá pôr ênfase na produção de materiais ou na definição de novos objectivos sem, paralelamente, considerar as novas concepções e as metodologias que lhe são inerentes.

Natureza moral e política da inovação

- Reconhece-se que não há inovações assépticas, produzidas ou desenvolvidas à margem de opções de valor, mas sim inovações construídas e definidas no seio de contextos históricos, sócio-económicos, políticos e ideológicos que as legitimam. Tal reconhecimento tem trazido para o campo da inovação a preocupação pelos interesses em jogo nos processos de mudança, pelas questões de poder e do conflito, da participação e da negociação.
- Questões como o tipo de sociedade e de cidadãos que queremos, o tipo de escola, o tipo de professores, são centrais a qualquer proposta de mudança e nesse sentido devem ser discutidas e esclarecidas, por forma a obviar uma dinâmica “da mudança pela mudança”, sem um sentido e orientação. Esta dimensão política da mudança encontra-se presente quer no contexto de surgimento e de planificação da mesma quer ainda no contexto de implementação e desenvolvimento nas escolas, em que a mudança se cruza com interesses e visões diferentes, assim como com grupos de pressão e de poder, o que requer a procura de consensos possíveis através da participação e da negociação.

Natureza contextual e cultural da inovação

- A escola como espaço organizativo, com características e traços diferenciados e próprios, constitui um contexto ecológico cultural que exerce uma forte influência sobre os processos de inovação. Por isso mesmo, é que o conflito cognitivo e social acompanha sempre a mudança, tornando-se necessário não só introduzir rituais de transição como também diferentes tipos de suporte e ajuda para realizar a passagem. Tal dimensão ecológica e simbólica da mudança parece assim explicar o facto da mesma inovação seguir caminhos diversos conforme o clima que cada escola é capaz de gerar para assimilar, repelir ou “fazer de conta” que adopta a inovação. Explica ainda também a necessidade das inovações serem promovidas a partir do interior das escolas, com apoio externo, mas prestando atenção aos problemas e necessidades surgidas no seio da própria organização.

A dimensão pessoal da mudança

- A dimensão biográfica nos projectos de inovação, a qual realça o papel mediador fundamental dos significados que cada professor atribui à mudança das suas práticas não pode ser esquecida. Com efeito, a dimensão pessoal (teorias implícitas, crenças, atitudes, expectativas, níveis de desenvolvimento cognitivo, motivação, sentido de eficácia) deve ser considerada nos processos de desenvolvimento profissional dos professores e extensivamente reconhecida como influente na dinâmica dos processos de inovação das escolas.

Natureza processual

- Parece ser comum afirmar-se que a mudança não é um acontecimento, mas um processo e, enquanto tal, supõe um conjunto articulado de etapas, actividades e estratégias articuladas numa perspectiva dinâmica e evolutiva. A inovação tem de ser construída ao longo do tempo, nos contextos reais e, por isso, é um processo moroso, não linear, com avanços e recuos, em que a capacidade para ir observando e avaliando o que acontece se torna um elemento fundamental e intrínseco ao

desenvolvimento da inovação. Não supõe pelo seu carácter contextual e evolutivo, a existência de uma sequência fixa a seguir para desenvolver as escolas e a formação dos seus professores.

- Em termos de etapas ou fases dos processos de mudança, como resultado da investigação realizada neste campo, tem-se encontrado algumas regularidades – iniciação, adopção, implementação, institucionalização – sendo que essas etapas não são lineares, nem facilmente delimitáveis, mantendo entre si relações débeis, interactivas e flexíveis.

A complexidade da inovação

- Todas as características apontam para a conceptualização da inovação e da mudança que a acompanha, como um processo bastante complexo e por isso custoso, exigente e cheio de perplexidades, mas também de desafios. Neste sentido, tal complexidade, enquanto fenómeno político, social, cultural e pessoal, requer prestar atenção às suas múltiplas dimensões, o que exige conjugar estratégias de acção diversificadas, concordantes com a mesma.

1.5 Princípios dos processos de mudança que a inovação pretende promover e perspectivas teóricas sobre inovação

Como já afirmámos no Capítulo I, pensamos que o essencial sobre alguns dos princípios básicos a ter em conta nos processos de mudança que a inovação pretende promover é-nos apresentado por Alonso (1999). Partindo de uma reflexão sobre as características da inovação, a autora ao considerar algumas propostas de vários autores (Leithwood, 1989; Miles, 1992; Fullan, 1993 e Escudero & Bolivar, 1994) “*sobre «lições» aprendidas dos resultados da investigação neste campo*” (Alonso, 1999: 270), apresenta-nos de forma resumida alguns desses princípios básicos (*Ibidem*: 270-271) que, segundo a sua análise, nos permitem encontrar um tipo de perspectiva teórica próxima “*das racionalidades interpretativa e crítica, das abordagens prática e sócio-crítica da formação de professores, do enfoque cultural da profissão docente, das perspectivas de desenvolvimento pessoal e ecológico no entendimento do desenvolvimento profissional dos professores (...), ainda uma correlação com as orientações construtivistas, humanistas e de reconstrução social do currículo*” (*Ibidem*: 271). Este quadro, evidencia, no entendimento da autora, “*a mudança de paradigma que imperou em educação sensivelmente até aos anos oitenta e que ainda perdura, em grande parte, nas práticas, tanto a nível da decisão política como da prática pedagógica nas escolas*” (*Ibidem*: 271). A realidade no campo da inovação no modo de

produzir mudanças nas escolas, sustentada num paradigma determinado pelo funcionalismo e pelo positivismo, era assim traduzida pela predominância dos modelos científico-técnicos e racionalistas.

Colocando-nos perante o problema da reconceptualização de paradigma que se tem verificado nos últimos anos, quer a nível das perspectivas teóricas, quer a nível das estratégias práticas, subscrevemos a ideia da autora quando afirma que se *“acentua o carácter não exclusivamente técnico da inovação, a complexidade dos processos de mudança, a sua inserção ecológica e processual, em que confluem dimensões políticas, pessoais, culturais e institucionais”* (Ibidem: 271).

Outras novas perspectivas e enfoques para explicar e orientar os processos de inovação, têm decorrido, segundo Alonso (1999) citando González & Escudero (1986), da *“descentração da planificação racional da inovação «para os processos do seu desenvolvimento prático, para o poder dos professores e das escolas na filtragem e redefinição das mudanças, assim como para as influências exercidas pelos contextos sócio-políticos em que surgem e se desenvolvem as inovações»”*.

De entre uma grande variedade de classificações das perspectivas sobre inovação curricular que Alonso (1999: 272) inventaria, a autora subscreve a classificação realizada por González & Escudero (1987) a partir da proposta de House (1981 e 1988), que apresenta três perspectivas básicas para interpretar a inovação educativa: a científico-técnica, a cultural (que González & Escudero completam, desdobrando-a em três tendências: o enfoque centrado na implementação, o enfoque centrado na instituição e o enfoque pessoal) e a política.

Da análise de cada uma das perspectivas teóricas sobre a inovação apresentadas depreendemos tal como Alonso (1999: 283) que pelo seu *“carácter complexo, dinâmico, multidimensional e contextual, nenhuma delas, por si só, será suficiente para promover e compreender os processos de mudança educativa nas escolas”*. E, nesse sentido, não nos distanciando do ponto de vista da autora (consubstanciado em vários autores), concordamos com a *“utilização de um pluralismo conceptual, capaz de dar conta da multiplicidade e pluralidade de factores (de ordem política, social, institucional e cultural, curricular e pessoal) que a determinam e da complexidade dos seus processos de desenvolvimento na prática”*.

Nesta direcção de análise, nos Projectos de Gestão Flexível do Currículo, deve conceber-se a inovação numa demarcação clara dos modelos tecnológicos, aberta aos

contributos das perspectivas culturais e sócio-políticas, que permitam colocar o foco das atenções na forma como cada escola, cada equipa de professores e cada professor se vai apropriando de e reconstruindo as propostas de mudança, num *enfoque aberto, progressivo, flexível e participativo*, em que o diálogo e a colaboração entre todos os participantes internos e externos à escola marque a diferença.

Em síntese, a inovação requer uma atenção simultânea às *dimensões pessoais, culturais, organizativas e políticas* que permitam o desenvolvimento de atitudes, capacidades e competências capazes de levar os *actores escolares* (professores, alunos, pais) e as *organizações* (escola, universidade, centros de formação) a aceitar, conviver e impulsionar a mudança. A este propósito Fullan (1993) citado por Alonso (1999: 270), afirma “*Eu vejo quatro capacidades centrais como substrato para a mudança: a construção de uma ‘visão’ pessoal, o questionamento e a pesquisa, o domínio e a competência e a colaboração. Cada uma delas tem a sua contrapartida institucional: uma visão partilhada e participada, estruturas organizacionais flexíveis, normas e práticas de pesquisa, foco na aprendizagem e desenvolvimento organizacional e culturas de trabalho colaborativas (...). Precisamos uma abordagem dualista da inovação que contemple simultaneamente o desenvolvimento individual e o institucional. Um não pode esperar pelo outro. Se eles podem funcionar concertadamente em determinados contextos, é preciso trabalhá-los separadamente mas sem perder de vista as oportunidades para realizar a sua conexão*”.

Neste contexto de análise, o que pretendemos ter oportunidade de ver, ao longo do nosso trabalho de investigação, ao analisarmos a concepção do modelo organizativo do Área do Projecto e a concretização do seu plano de acção e os processos de tomada de decisão que lhe estão associados, é se a complexidade da inovação é algo que se impõe ao ter de intervir simultaneamente em três níveis da realidade, interagindo entre si: o nível pessoal, o nível de equipa e o nível organizacional, actuando no contexto ecológico e cultural da escola em estudo.

CAPÍTULO V

A ÁREA DE PROJECTO COMO DISPOSITIVO DE DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA – UMA BREVE REFLEXÃO COMO PONTO DE PARTIDA PARA O CONFRONTO DO REAL COM O IDEAL

1. Diversidade cultural – A diferenciação pedagógica e os dispositivos de diferenciação pedagógica

Fernandes (2000: 131) sublinha que *“um dos dilemas de forte presença na área do currículo é o da diversidade cultural presente na “escola de massas” da sociedade actual e a uniformidade do currículo “pronto-a-vestir de tamanho único” (Formosinho, 1987) que herdámos do passado e que dificulta o desenvolvimento de políticas de diferenciação pedagógica capazes de valorizar a diversidade e de lhe responder com sucesso”*.

Estamos de acordo com a mesma autora (*Ibidem*: 131) quando afirma que *“A diversificação da população escolar é um fenómeno particularmente marcante nos dias de hoje, tendo criado à escola a necessidade de se adaptar aos patrimónios socioculturais de pertença dos alunos e de se organizar no sentido de providenciar uma educação de qualidade para todos, objectivo que não poderá atingir se continuar a reger-se pela homogeneização de culturas e a direccionar-se, como até aqui, para o seu cliente ideal: «o aluno (e não aluna) português, branco, urbano, católico e da classe média (Stoer, 1992)»”*.

Sabemos bem como os currículos uniformes não se têm adequado a todos os alunos, ignorando e desvalorizando a diversidade cultural e linguística existente entre eles, exponenciando dificuldades de aprendizagem por falta de flexibilização da gestão curricular no sentido da diferenciação, reduzindo também as oportunidades de o professor ser criativo, inovador e reflexivo.

Na linha de pensamento de Filipe Reis (1995), estamos conscientes que a escola tem-se apropriado da *“(…) cultura de origem” dos aprendizes, devolvendo-a depois em enunciados que, ou testemunham a sua marginalidade face à “cultura legítima” ou a folclorizam, num processo de nobilitação que reformula a escala de prestígio das culturas em presença (...)*” (Reis, 1995, citado por Stoer, 1996: 37)

Neste sentido, parece-nos inquestionável que a escola não pode continuar a desenvolver manifestações folclóricas descontextualizadas - *«curriculum tipo turista»* (Torres;1994a: 149-151), citado por Peres (2000: 151), ou *“situações que Stoer designou por «multiculturalismo benigno». Essas situações decorrem de se encarar a diversidade somente através das manifestações mais visíveis, enfatizadas pelo que se poderá designar por folclorização das diferenças (Stoer, 2000)”*. (Cortesão, 2000a: 44).

Torna-se pois imperioso aumentar as oportunidades de sucesso dos alunos provenientes de culturas e de sectores sociais mais desprotegidos. É tempo de se promover a *“educação intercultural como um processo de comunicação e de relação interpessoal que leva à descoberta da alteridade e que percebe a multiculturalidade como um ganho e não como uma barreira”* (Leite, 1997: 506) em detrimento da escola monocultural que *“reforça as posturas uniformes e uniformizantes da cultura dominante e considera as culturas populares deficitárias”* (Ibidem: 145). Nesta mesma linha de pensamento, encontramos, entre outros autores, Iturra (1990), Vieira (1992; 1999b) e Souta (1997).

Como salienta Fernandes (2000: 132) *“só é possível proporcionar uma educação de qualidade para todos, com vista a uma sociedade mais justa e igualitária, se houver uma resposta eficaz e diferenciada ao pluralismo cultural e linguístico da escola dos nossos dias, onde convivem crianças oriundas de diferentes meios sociais, portadoras de culturas diferenciadas, de diferentes etnias e com tradições e valores distintos. Para tanto, é necessário um currículo onde caiba e se valorize a diversidade e que, tendo em conta as diferenças, desenvolva materiais e estratégias que lhes sejam adequadas”*.

A ser assim, uma “escola para todos” tem de reconhecer e reflectir a diversidade e, por isso, organizar-se em torno de uma diferenciação pedagógica onde cada um aprende e cresce, partilhando com os outros as suas experiências e deles recebendo elementos para o seu desenvolvimento.

Mas, como Santos (2000) reconhece, a construção de um conhecimento multicultural tem duas dificuldades: o silêncio e a diferença. E, a ser assim, duas questões se colocam: a primeira, é como realizar um diálogo multicultural quando algumas das culturas foram reduzidas ao silêncio. Este é por certo o primeiro grande desafio multicultural: *“o silêncio é, pois, uma construção que se afirma como sintoma de um bloqueio, de uma potencialidade que não pode ser desenvolvida”* (Santos, 2000: 30); a segunda, é a incomensurabilidade da diferença. Ao que Santos responde com a necessidade de uma teoria de tradução como parte integrante da teoria pós-moderna. O primeiro passo nesta construção é o que Santos (2000) denomina de hermenêutica diatópica que possibilita que uma necessidade, uma aspiração, uma prática, numa dada cultura, possa ser tornada compreensível e inteligível para outra cultura.

Cortesão e Stoer (1999) têm tentado encontrar no campo da educação, respostas para as duas questões levantadas por Santos, uma vez que o “silêncio” pode-se

relacionar com o conceito de “daltonismo cultural” (o que não se consegue “ver”, dificilmente pode ter “voz”) e a “diferença” e a sua “incomensurabilidade” podem ser relacionados com o conceito de “bilinguismo cultural”. Nesta direcção de análise, Cortesão e Stoer, nos vários trabalhos produzidos, apresentam-nos *“conceitos e noções que vão no sentido do desenvolvimento da diferenciação pedagógica, através da potencialidade que esta pode desempenhar em situações concretas, ao nível da concretização em cada contexto, numa lógica em que o trabalho pedagógico tem como objectivo primordial a participação de todos os alunos, com as suas subjectividades próprias, face ao sucesso escolar e na promoção da sua cidadania e dos seus direitos. Reconhece-se que todos os alunos são diferentes uns dos outros e que as dificuldades escolares que cada um apresenta se situam por referência a um padrão, ou seja, a um aluno-tipo”* (Matos, 2000: 67).

Cortesão (1998b), utilizando a metáfora do “daltonismo cultural”, considera que uma boa parte dos professores está afectada de uma dificuldade de se dar conta, de «ver» as cores do arco-íris sócio-cultural presente na sua sala de aula e por isso vê a turma, os alunos nos tons cinzentos da «normalidade». Não há a consciencialização da diversidade cultural. Assim sendo, tudo o que é diferente tem sido olhado como anormal, mesmo como errado, funcionando como um obstáculo ao reconhecimento da diversidade. Só discernindo o arco-íris de culturas, olhando para esta diversidade como fonte de riqueza, é possível realizar trabalhos de forma a que os alunos se reconheçam, aproveitem e valorizem as suas raízes culturais e, ao mesmo tempo, que fazem as aprendizagens curriculares. Dito por outras palavras, o que a escola deve promover é o “bilinguismo cultural”, ou seja, o diálogo e o enriquecimento mútuo entre culturas. Como referem Cortesão e Stoer (1999), se alguém usufruísse de um bilinguismo cultural sentir-se-ia, portanto, “em casa”, em mais do que um contexto sócio-cultural *“seria um cidadão nos diferentes contextos; teria acesso ao poder em mais do que uma cultura”* (Cortesão e Stoer, 1999: 38).

Nesse sentido, *“ir-se-á defender que a contribuição da escola para o desenvolvimento de um bilinguismo cultural só será possível se o professor no seu quotidiano se afastar do recurso exclusivo e de práticas transmissoras e reprodutoras e tentar desenvolver atitudes e práticas que, como se procurará demonstrar, conduzem à produção de diferentes tipos de conhecimento”* (Ibidem: 39) e a produção de dispositivos, com o objectivo de contribuir para o bilinguismo cultural, surge assim

como “*estratégia não só de sobrevivência (mas) como (...) acesso ao poder por parte dos grupos minoritários e usufruto activo de cidadania numa sociedade baseada na economia de mercado*” (Cortesão e Stoer, 1996: 37)

1.1 O conceito de dispositivo pedagógico

Matos (2000: 7) salienta que os dispositivos pedagógicos têm assumido diferentes formas e que o seu desenvolvimento tem sido feito através de vários projectos e artigos que tiveram como objectivo a criação de situações de utilização dos mesmos dispositivos.

Para o mesmo autor “*o conceito de dispositivo, no âmbito das Ciências Sociais e Humanas, tem sofrido várias interpretações*”. Nesta direcção de análise, refere-se a autores como Fernandes (1990: 8) que apresenta o conceito de dispositivo enquanto “*(...) um mecanismo que permite, ou fornece, uma direcção de análise, que traça um esquema que funciona como grelha de codificação*”; a Bernstein (1997), que desenvolve uma teoria acerca do papel do dispositivo pedagógico – uma gramática intrínseca e fundamental de qualquer discurso pedagógico, que é conseguido através de três regras: distributivas, recontextualização e avaliação; a Correia (1992), que aborda o conceito de dispositivo pedagógico como espaço de mediação na formação; e, finalmente, a Stoer e Cortesão que desenvolvem o conceito de dispositivo de diferenciação pedagógica no campo da pedagogia inter/multicultural.

Para Stoer e Cortesão (1999: 60) “*os dispositivos de diferenciação pedagógica são propostas educativas que visam constituir uma «boa ponte» na ligação necessária entre a cultura da escola e a comunidade envolvente, comunidade essa representada através da presença dos alunos na instituição.*

Só será possível construir um destes dispositivos pedagógicos se o professor tiver consciência da diversidade cultural com que trabalha, consciência essa que exige uma atitude e práticas investigativas necessárias à identificação e compreensão do «arco-iris cultural» ao qual tem de oferecer propostas educativas adequadas.

(...) Um dispositivo pedagógico tem de constituir uma proposta de trabalho que corporize preocupações de contribuir para uma construção, eventualmente conflitual, negociada, de uma comunidade de comunidades culturais que se reconhecem, se respeitam e interagem”. Sendo potencialmente relevante o desenvolvimento nos alunos e nos professores de uma atitude reflexiva face à questão cultural, os dispositivos de

diferenciação pedagógica podem “*contribuir para desenvolver nos alunos um processo de bilinguismo cultural em que a aquisição dos saberes curriculares se aproveitem e valorizem também as raízes culturais dos grupos minoritários com que se trabalha*” (Cortesão e Stoer, 1999: 36), como, ao mesmo tempo, podem ser “*dispositivos estruturadores do habitus*” (Cortesão e Stoer, 1995: 25).

Para os mesmos autores, os dispositivos de diferenciação pedagógica são “*mais do que instrumentos metodologicamente bem concebidos e eficientes, trata-se portanto de materiais que decorrem de um quadro teórico bem explícito e que se constroem, conscientemente, de acordo com uma intencionalidade de contribuir para o desenvolvimento reflexivo e para a consciencialização dos direitos dos alunos*” (Cortesão e Stoer, 1996: 42) através “*de uma metodologia de investigação-acção*” (Stoer, 1994: 17).

São exemplos da criação e aplicação de dispositivos de diferenciação pedagógica, por exemplo, “*a construção de genealogias*” de Cortesão e Stoer (1996), “*o trabalho realizado a partir de histórias contadas por crianças*” de Cortesão e Stoer (1996), “*as próprias técnicas de investigação, especialmente aquelas identificadas com o trabalho etnográfico (como por exemplo, diários, genealogias, histórias de vida e outras técnicas biográficas) foram reconvertidas, através de um efeito sinérgico, em dispositivos pedagógicos*”, (Cortesão e Stoer, 1995), “*o recurso a jogos e brincadeiras*” de Cortesão e Stoer (1996), que segundo os seus autores produziram respostas educativas eficazes para a preservação e valorização das identidades culturais dos alunos e, por conseguinte, aprendizagens curriculares mais significativas. Cortesão e Stoer (1996) enunciam ainda um outro dispositivo pedagógico – o “*Código de Não-Discriminação em Educação*”, elaborado pelo Município de Den Haag na Holanda. Na sua opinião, este instrumento poderá constituir um quadro de referência para a vida de todas as escolas que pretendem desenvolver atitudes reflexivas e críticas em relação à diversidade cultural.

Cortesão e Stoer, numa alusão à construção de dispositivos de diferenciação pedagógica chamam ainda a atenção para o facto de que “*é importante salientar que eles não constituem mais do que sugestões, pontos de partida que o professor terá de reconstituir e adequar constantemente aos grupos com que trabalha*” (Cortesão e Stoer, 1996: 42). Neste sentido, torna-se assim indispensável que os professores conheçam os alunos com que trabalham, estudando-os com recurso a “*diferentes processos simples*

de observação e pesquisa e consigam produzir conhecimento sobre eles, sobre as suas características grupais, socioculturais e até idiossincráticas que eles possuam”, pois o desconhecimento da realidade propicia a criação de preconceitos e estereótipos. Será em consequência desse conhecimento que deverão ser reorganizados/recriados conteúdos e/ou metodologias e/ou materiais “Assim sendo, em vez de se limitarem a aplicar de modo uniforme os materiais didáticos que lhes são fornecidos”, será importante que os professores sejam capazes de recriar “materiais e métodos como resposta que lhes parece ser adequada a uma hipótese de trabalho” (Cortesão, 2000a: 44-46). Trata-se de fazer uma análise crítica do contexto onde os professores se inserem.

Com estes saberes, os professores, poderiam desenvolver um trabalho semelhante ao de um investigador que está simultaneamente implicado na acção. O dispositivo de diferenciação pedagógica pode ter assim um papel importante na acção pedagógica não se reduzindo simplesmente a traduzir e simplificar o conhecimento científico. O trabalho dos professores, não deverá limitar-se unicamente a uma actividade de transmissão/reprodução do conhecimento científico, mas poderá sim constituir uma actividade também de investigação com características próprias desenvolvidas na complexidade das relações estabelecidas no tecido sócio-cultural e psico-afectivo onde decorre a acção pedagógica (Stoer e Cortesão, 1999). A ser assim, podemos concluir que a acção desenvolvida pelos professores pode representar muito mais do que uma simples intervenção, podendo assumir uma postura de investigação, onde, como *“Bourdieu defende (...) o trabalho de ensinar a investigar é uma tarefa que se desenvolve na relação directa da prática do que ensina com a prática do que está a aprender” (Cortesão, 2000a: 73), funcionando “como um dispositivo de problematização” (Stoer e Cortesão, 1999: 77).*

Referindo-se à formação de uma atitude multicultural entre os professores, capacitando-os a tirar partido da heterogeneidade social e cultural para ensinar, como um passo importante para a construção de uma escola que defenda e promova os direitos sociais e culturais dos alunos, Filipe Reis (1995) lança um alerta para alguns perigos próprios do processo de desenvolvimento de dispositivos pedagógicos.

“A invasão do espaço escolar pelos ‘saberes das crianças’ ou pelo ‘saber local’ parece ter implícita a noção de que, criando nos docentes uma atitude de receptividade em relação ao meio, às vivências e às diferenças culturais dos alunos, o ensino se tornará progressivamente menos gerador de desigualdade e de exclusão social – escolarmente traduzida em insucesso e abandono escolar – sobretudo em relação a grupos da população sistematicamente penalizados pela escola

(minorias étnicas, camponeses, proletariado não especializado) ” (Stoer, 1996: 37, citando Reis, 1995).

Ao sublinharem a importância do alerta de Reis, Cortesão e Stoer (1996: 37), consideram-no como:

“ (...) crucial em pelo menos dois sentidos: (i) porque nos lembra que sem uma compreensão do processo de reprodução, envolvendo a recontextualização das culturas locais – quer, como diz Bernstein, em nome da educação, quer, como dizem autores como Goody (1998) e Iturra (1990), em nome da hegemonia da cultura letrada – não existirá a possibilidade de mudança, e (ii) porque nos obriga a aprofundar o processo de construção de dispositivos pedagógicos. E este aprofundamento pode, ele próprio, desenvolver-se de duas maneiras: quer através – utilizando de novo a metáfora da ponte – de uma melhor compreensão da natureza das margens do rio, quer através de uma melhor construção da ponte.

De facto, e no que diz respeito às margens do rio, nem todas as escolas, nem todas as comunidades são iguais. Assim, torna-se indispensável matizar explicações que tendem a ‘sacrilizar a ordem estabelecida’ na forma de ‘esquemas totalizantes’ (nas palavras de Paulo Monteiro, 1993: 101-102). E no que diz respeito à construção da ponte torna-se essencial um conhecimento crítico do processo de recontextualização feito pela escola”.

A ser assim, reconhecemos, na linha de pensamento dos mesmos autores, que “os dispositivos pedagógicos cuja construção defendemos desenvolvem-se como efeitos desafiadores destes dois processos-espelho de recontextualização: isto é, por um lado, pretendem subverter a subversão, (...), da acção pedagógica na escola, e, por outro, promovem a descentração da escola para fazer frente ao seu imperialismo. O seu objectivo final é o domínio por parte de cada aluno e aluna de um ‘bilinguismo cultural’ como estratégia, não só de sobrevivência, como de acesso ao poder por parte dos grupos ‘minoritários’ e o usufruto activo de cidadania numa sociedade baseada na economia de mercado” (Ibidem. 37-38).

2. A Área de Projecto - Breves tópicos de entendimento das propriedades que a podem caracterizar como uma resposta à diversidade

A aprovação do Decreto-Lei nº 6/2001, que estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, introduz um conjunto de medidas emblemáticas das quais se destaca, entre outras, a área curricular não disciplinar designada por Área de Projecto.

Uma primeira leitura da legislação recentemente produzida e situando-nos apenas no âmbito da Área do Projecto, permite constatar que sob a designação Área de Projecto, a nível do Ensino Básico se valoriza sobretudo “a concepção, realização e avaliação de projectos” (Cap. II, nº 3 do artº 5º do Decreto-Lei nº 6/2001). Por outro

lado, segundo Cosme, A. e Trindade, R., (2001: 5-6) “*é possível verificar-se (...) que no seio desta área se partilham alguns pressupostos e preocupações que poderemos considerar (...) como dimensões estruturantes da Área de Projecto*”, designadamente:

- a valorização da dimensão interdisciplinar do conhecimento, entendido como a *articulação de saberes de diversas áreas curriculares* ou como o desenvolvimento de uma *visão integradora dos saberes*;
- a valorização da **contextualização e da utilização do saber**, enfatizando-se não só as necessidades e os interesses dos alunos, como contexto motivacional em *torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção*, como também a relação teoria-prática;
- a existência de um tempo lectivo próprio, especificamente estipulado nos horários dos alunos dos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (...), consagrado às actividades relacionadas com a Área de Projecto;
- a constituição de uma equipa de dois professores²¹ responsável pelas actividades a desenvolver na Área de Projecto (...), ao nível do 2º Ciclo do Ensino Básico.

Na linha de pensamento destes mesmos autores (*Ibidem*: 6), “*e como se pode constatar, somos obrigados a reconhecer*” que esta nova área curricular “*se constrói em torno de alguns eixos estruturantes comuns, embora se expresse como uma área curricular com configurações diversas*”. Com efeito, “*se a esta diversidade estrutural acrescentarmos a diversidade conjuntural derivada da concretização dos projectos específicos a desenvolver em cada turma, poderemos compreender melhor o conjunto de constrangimentos*” a que o entendimento da mesma pode estar sujeita.

Assim, nesta direcção de análise e seguindo os mesmos autores, importa compreender alguns desses constrangimentos, nomeadamente:

- a recusa e a impossibilidade de se prescrever iniciativas que possam ser operacionalizadas e conduzidas em função da especificidade dos actores envolvidos e da singularidade de situações pedagógicas únicas e irrepetíveis;

²¹ Esta equipa deverá ser constituída, preferencialmente, por dois professores da turma, provenientes de áreas científicas diferentes.

- a colocação dos professores perante a necessidade de romper com algumas idiossincrasias profissionais e construir modos alternativos de gerir as actividades no contexto das turmas e, neste âmbito, as relações entre as pessoas;
- os alunos terão que aprender a viver noutro ambiente de trabalho que os sujeita a outros desafios e implica a assunção de um outro tipo de papéis, decorrente da subversão do próprio *sistema de trabalho pedagógico* (Perrenoud, 1995, citado pelos autores);
- a coexistência, enquanto espaço educativo, com outros espaços educativos sujeitos a outras lógicas pedagógicas e também a outras obrigações de natureza institucional.

O reconhecimento deste conjunto de constrangimentos, ainda na esteira dos autores citados, deverá levar-nos a reflectir “*sobre o estatuto curricular desta área, equacionando e problematizando os pressupostos de natureza pedagógica, epistemológica e praxeológica que legitimam a emergência desta área no panorama curricular do Ensino Básico (...)*” (Cosme, A. e Trindade, R., 2001: 7).

A Área de Projecto não possui um programa de referência onde se explicitem conteúdos obrigatórios e competências essenciais, não apresenta uma tecnologia pedagógica seleccionada para a transmissão de informação entendida como útil ou para a sua apropriação singular e diferenciada por parte dos alunos, não obriga a provas de avaliação sumativa, não implica também a existência de manuais que compendiem a informação entendida como essencial – frequentemente a única a que os alunos têm acesso no âmbito das respectivas disciplinas. Não se encontra confinada a temáticas preferenciais – caso da Formação Cívica – ou sujeita a um programa de trabalho que, podendo e devendo ser gerido de forma muito diversa, obedece e propósitos bastante bem definidos – o caso do Estudo Acompanhado. Assim sendo, na Área de Projecto deparamo-nos com exigências curriculares bem distintas daquelas que se colocam, por exemplo, às disciplinas de Português, Matemática ou História.

Com efeito, “*nas áreas curriculares tradicionais, as aprendizagens constroem-se, fundamentalmente, em função da qualidade da interacção entre um sujeito, os seus pares e os professores, através da vivência e do contacto com o património curricular*

específico que nessas áreas se explicitam pelos conteúdos dos respectivos programas de trabalho. As aprendizagens na Área de Projecto, ocorrem, igualmente, em função da qualidade da interação entre um sujeito, os seus pares e os professores, mas são os problemas, entendidos pelo grupo de trabalho como significativos e mobilizadores, que constituem o factor que as pode desencadear". Não se entenda aqui que "os problemas não possam constituir instrumentos fundamentais do processo de aprendizagem em todas as áreas curriculares ou que os saberes utilizados pelos alunos para lidar com os problemas na Área de Projecto não tenham nada a ver com a experiência académica e o contacto com o património cultural proporcionado pelo trabalho nas diversas disciplinas que constituem os diferentes planos de estudo". As diferenças a considerar entre as áreas curriculares tradicionais e a Área de Projecto, residem "(...) no modo como se gere a relação com os problemas e a relação com os saberes, quer num caso quer no outro". (Cosme, A. e Trindade, R., 2001: 33)

É assim que se procura ir ao encontro de uma estrutura facilitadora da abordagem não formalizante dos conteúdos, com o enfoque inequívoco na rejeição total e absoluta de uma postura passiva na recepção dos saberes. Pretende-se conjugar situações que permitam ao aluno cimentar conhecimentos, desenvolver atitudes e interiorizar valores que façam dele um agente de intervenção simultaneamente activo e autónomo na modificação/construção de situações, inscritas ou a inscrever, a nível da comunidade que o cerca.

Contextualizados neste quadro de intenções de natureza conceptual, fácil se torna, pois, perceber que o importante é criar momentos de aplicação de estratégias que concretizem actividades surgidas de captação do real vivido e que favoreçam a iniciativa, a autonomia e a participação, em paralelo com o desenvolvimento da atitude crítica e da autoformação. Na nossa opinião, são, acima de tudo, as capacidades que importa trabalhar pelo que, toda a dinâmica desta área, deve ser equacionada em termos de metodologia em detrimento de uma fixação nos conteúdos. E, neste sentido, tendo em conta a gama complexa de exigências que impõe, necessário se torna um trabalho em equipa por parte dos professores, a fim de apurar o naipe de saberes, interesses, motivações, necessidades e sensibilidade dos alunos face a problemas do quotidiano próximo e remoto. Só assim, será possível conceber e montar práticas onde a intercomunicabilidade e a interdisciplinaridade, *"a articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de*

acordo com as necessidades e os interesses dos alunos” não sejam meras figuras de retórica.

A Área de Projecto define-se em função da valorização quer da dimensão interdisciplinar dos saberes escolares quer da contextualização e utilização do conhecimento. A ser assim, pressupõe que no seu conjunto, entre outras coisas, “*se valorize, em primeiro lugar, os interesses e as necessidades dos alunos como eixos configuradores e reguladores do conjunto de actividades que aí poderão ser desenvolvidas e, em segundo lugar, que se entenda o saber como o resultado da actividade cognitiva e singular de um sujeito em interacção com outros sujeitos, mediada por um currículo que constitui a expressão de um património cultural entendido como socialmente relevante*”. (Ibidem: 20)

Densa pelas problemáticas e riscos²² que levanta na sua implementação - é uma área que se situa complementar não só das outras disciplinas mas também da formação do indivíduo como um todo - revela-se, ao mesmo tempo, aliciante pelos desafios que sugere - a abrangência multifacetada de assuntos correspondentes a outros tantos interesses conjugados com os diversos papéis sociais protagonizados pelos alunos.

Partindo da metodologia de projecto ou de situações-problema, entre outras metodologias possíveis, como dispositivos capazes de corporizar processos de aprendizagem, de necessidades tal como são vividas e experienciadas pelos alunos (em vez de definidas através de padrões «universais» de aferição), a Área de Projecto deve valorizar crucialmente acções e disposições dos destinatários, considerando-as como recursos indispensáveis para o desenrolar e o sucesso das intervenções pretendidas. Encarando os destinatários como parceiros, sujeitos e protagonistas, e procurando pôr em prática métodos de acção adequados, faz aumentar os níveis e diversificar as formas

²² A este propósito os autores citados consideram que a implementação da Área de Projecto terá de defrontar-se com algumas problemáticas maiores - a sua insularidade relativamente às restantes áreas curriculares e os efeitos perversos daí decorrentes; o tipo e a diversidade das actividades a desenvolver no âmbito da Área de Projecto; a congruência entre os dispositivos de intervenção pedagógica e as finalidades da Área de Projecto. Reconhecem ainda que face quer à racionalidade pedagógica que anima esta área quer às propriedades que a caracterizam como uma área curricular não disciplinar, há quatro riscos a considerar no âmbito do seu processo de implementação: o modo como se gere o **paradoxo que configura a relação educativa** (Apoiar os alunos ou desafiá-los? Quando e como?); a **confusão entre ensino e animação** (Ensinar ou animar? Gerir desejos ou estimular aprendizagens?); o modo como se gere o **paradoxo de uma área curricular cuja afirmação aponta para a desescolarização do seu espaço pedagógico** (Desescolarizar a escola ou escolarizar a vida?); o modo como se faz **emergir o desejo de participar no projecto** (Fazer emergir o desejo de participar ou esperar que o desejo surja?) - (Cf. Cosme, A. e Trindade, R. 2001: 21, 37-40).

da sua participação nas intervenções, na direcção estratégica da sua participação activa na definição dos objectivos e dos métodos a seguir.

Podemos ainda reconhecer que Área de Projecto não se identifica com os parâmetros que contribuem para definir um espaço escolar e que também não é um espaço educativo equivalente, por exemplo, ao espaço familiar, ao espaço comunitário ou ao espaço laboral. Assim sendo, *“assume o estatuto de um híbrido que, por um lado, não se encontra sujeito às exigências institucionais das restantes áreas curriculares mas que, por outro lado, é excessivamente formal se comparado com os espaços educativos atrás referenciados”* (Ibidem: 39). Mas, ainda assim, em nossa opinião, há boas razões, para desenvolver o argumento que esta área, mais do que qualquer outra ou ainda mais do que qualquer programa que suporta especificamente o desenho curricular proposto no Decreto-Lei nº 6/2001, revela um conjunto de potencialidades que parecem anunciar uma possível resposta curricular à diversidade cultural, onde à elaboração de projectos corresponde o desenvolvimento de práticas educativas consistentes com os princípios que a diversidade cultural exige.

3. Os pilares que parecem suportar a textura da Área de Projecto como um dispositivo de diferenciação pedagógica

A Área de Projecto, citando Cosme, A. e Trindade, R. (2001: 8), *“nas suas diferentes formulações, tem vindo a ser considerada, de uma forma geral, como uma medida não só original como, igualmente, uma medida comprometida com propósitos pedagógicos de natureza inovadora”*.

Nesta direcção de análise, importa, por isso, *“enfatizar que a introdução da Área de Projecto na matriz curricular do Ensino Básico parece corresponder a uma decisão através da qual se visa promover a criação de um espaço educativo onde os alunos pudessem assumir um papel mais activo em todos os níveis de implementação dos projectos em que estivessem envolvidos. A sua dimensão inovadora adviria, portanto, deste compromisso em função das suas implicações epistemológicas e pedagógicas, do estatuto e da função do professor neste âmbito e da problemática dos recursos a mobilizar para que tal protagonismo se concretize”* (Ibidem: 8)

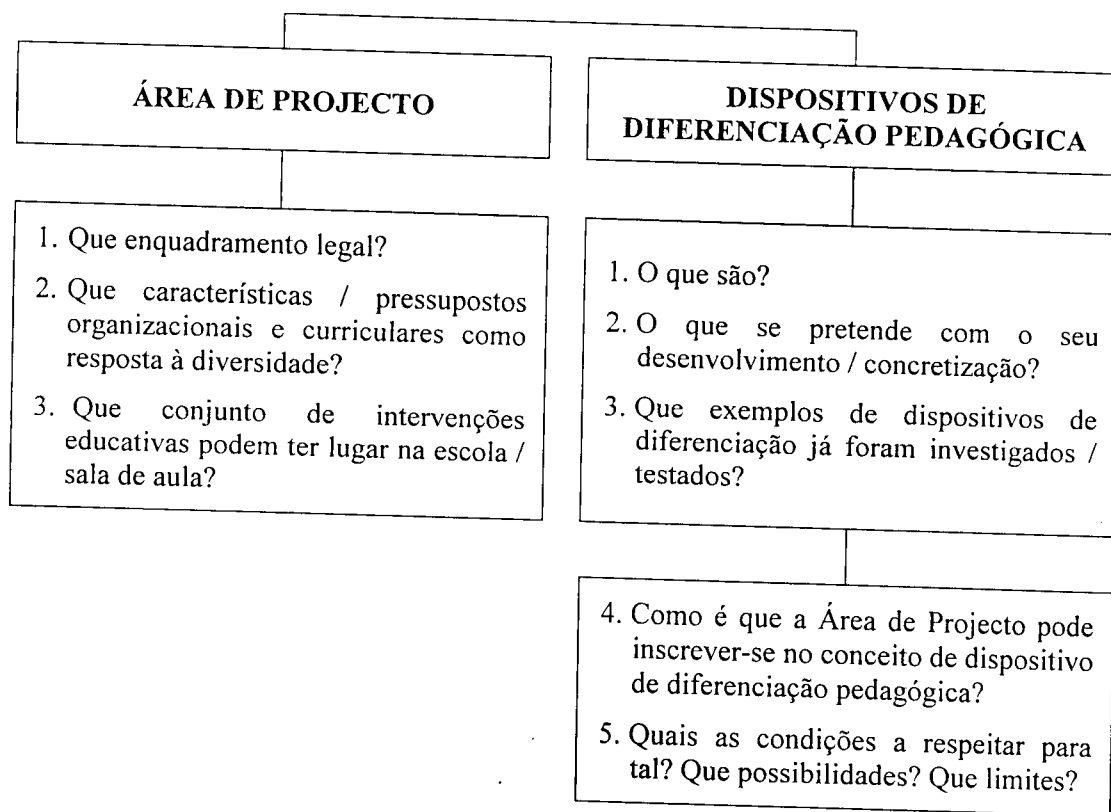
Neste sentido, interessa-nos por isso, discutir agora, que pilares parecem suportar a textura da área em estudo - a Área de Projecto, como dispositivo de diferenciação pedagógica, e, como tal, configurar assim, uma possibilidade de gestão da diversidade

na sala de aula, não só porque os alunos são diferentes mas também, porque as propostas pedagógicas baseadas na diversidade podem trazer maior riqueza para o processo ensino-aprendizagem. Dito por outras palavras, interessa-nos equacionar a problemática da congruência entre os dispositivos de diferenciação pedagógica e as finalidades da Área de Projecto.

Neste sentido, entendemos que devíamos partir de um modelo de dupla referência: Área de Projecto, por um lado, e, dispositivos de diferenciação pedagógica, por outro.

O quadro seguinte reflecte o esquema que seguimos para o efeito:

Quadro nº 18 – Modelo de dupla referência para estudo da Área de Projecto



Não cabendo no registo aqui adoptado a discussão científica desses mesmos pilares, optaremos por ilustrar, de forma sucinta, alguns desses pilares que parecem legitimar o processo de afirmação educativa desta área como dispositivo de diferenciação pedagógica, tendo por base os contributos de entendimento apresentados anteriormente com base na trama conceptual da Área de Projecto:

A – A nível do protagonismo dos alunos

Neste domínio, “a *Área de Projecto*, (...) tal como a legislação a institui, define-se em função da valorização quer da dimensão interdisciplinar dos saberes quer da contextualização e utilização do conhecimento, o que, no seu conjunto, pressupõe, entre outras coisas, que se valorize, em primeiro lugar, os interesses e as necessidades dos alunos como eixos configuradores e reguladores do conjunto de actividades que aí poderão ser desenvolvidas (...)” (Cosme, A. e Trindade, R. 2001: 20) A ser assim, o reconhecimento da necessidade dos alunos se afirmarem como protagonistas no âmbito do desenvolvimento do seu processo de ensino-aprendizagem, implica a configuração de um conjunto de repercussões quer do ponto de vista epistemológico quer do ponto de vista pedagógico, a saber: (1) ruptura com uma concepção coisificada do saber – subjacente à génese do saber escolar; (2) necessidade de reconhecer as sinergias entre o acto de conhecer e o acto de agir; (3) valorização do eixo aluno-saber, em vez dos eixos professor-saber ou professor-aluno²³. O processo de ensino-aprendizagem passa a ser definido não em função daquilo que o professor ensina, mas a partir daquilo que os alunos são capazes de aprender com o apoio de alguém circunstancialmente mais capaz, na margem de incidência da acção educativa (Salvador, 1994 citado por Cosme, A. e Trindade, R. 2001: 14).

Constata-se, assim, a impossibilidade de dissociarmos a reivindicação da necessidade de se valorizar o protagonismo dos alunos, no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, do reconhecimento da importância que assume neste âmbito o processo de transformação das representações dos alunos como finalidade primeira de qualquer dispositivo de diferenciação pedagógica. A aceitação de que na *Área de Projecto* se prefiguram espaços pedagógicos de socialização, onde pela transformação das representações, a conquista da (auto)valorização, da (auto)segurança, da (auto)estima, e do (auto)conceito positivo em relação ao acto de aprender sejam realidades, acaba assim por potenciar a igualdade de oportunidades, possibilitando a

²³ Valoriza-se a relação do aluno com o saber no âmbito do triângulo pedagógico proposto por Jean Houssaye (1994) citado por Cosme, A. e Trindade, R. (2001), a partir do qual aquele autor analisa a situação pedagógica como uma estrutura que se institui na base de uma relação triangular constituída pelos elementos “saber”, “professor” e “aluno”(Matos, 1999: 99 citado por Cosme, A. e Trindade, R. (2001: 13)

todos os alunos, sobretudo aos mais desfavorecidos, o acesso a conhecimentos, habilidades, procedimentos, etc., e criando também condições para a colaboração e igualdade social.

B – A nível do protagonismo do professor

A este nível, importa reconhecer que a Área de Projecto determina o confronto com uma concepção que, mais do que subalternizar o papel do professor, contribui antes para reconfigurar esse papel, deixando de o definir quer a partir da relação que possa estabelecer com o saber quer a partir da relação que estabeleça ou venha a estabelecer, prioritariamente, com o aluno. O professor afirma-se, neste contexto conceptual, como alguém cuja função primordial é, sobretudo, a de contribuir para potenciar a relação do aluno com o saber. O professor deixa de pilotar para passar a ser co-piloto, passa a ser *“uma espécie de guia ou de treinador que protege, incute confiança, que dá o exemplo e corrige (...)”* (Bourdieu, 1989, citado por Cortesão, 2000a: 72), valorizando-se, assim, o aluno como centro da acção educativa e a cartografia da sua rede individual de representações (Cosme, A. e Trindade, R. 2001: 14), sendo que a valorização do protagonismo do aluno é a condição da valorização do protagonismo do professor. Os professores *“ultrapassam, assim, (...) o «nível de reconhecimento» desse ou daquele aluno, para indo compondo, construindo em conjunto, conhecimentos sobre ele e o grupo a que ele pertence. E face aos dados recolhidos, tentarão então repensar, questionar, as propostas de ensino/aprendizagem que se irão implementar”* (Cortesão, 2000a: 17).

Neste sentido, infere-se que as possibilidades de trabalho na Área de Projecto devem mobilizar um professor que se assuma como agente/promotor da democracia, como defende Stoer (1992: 80), e não como professor *“monocultural”*, colocando-se-lhe assim, novos desafios, bem representados em algumas metáforas actualmente utilizadas, tais como: o professor *“investigador-actor crítico”* (Elliott, 1998, citado por Cortesão, 2000a), *“o professor reflexivo”* (Zeichner, 1993), o professor *“ intelectual transformador”* (Giroux, 1988, citado por Fernandes, 2000: 84).

Na Área de Projecto, as suas práticas e os valores individuais vão ser partilhados e questionados por outros nas situações de co-docência, na planificação e na construção de matérias em comum. Todos poderão ser colocados em *“situação de auto-análise,*

autocrítica e hetero-crítica e análise” (Day, C. 1992: 95).

É, tal como defende Schön (1992), a *“reflexão na acção (na convergência reflexiva sobre a situação)”* (Ibidem: 95). Há, assim, espaços compartilhados para desenvolver *“amizades críticas”* (Ibidem: 96). Mas também espaços *“(…) em que o professor age de certo modo como investigador no seu terreno de acção e que, através, destas preocupações e actuações, se vai enriquecendo interiormente, se vai construindo, num verdadeiro processo de formação”* (Stoer e Cortesão, 1999: 34).

Nesta direcção de análise, na Área de Projecto, parece ser possível adoptar uma atitude de agência face aos múltiplos problemas que estão presentes em situações de interacção de culturas, desde que o professor assuma uma postura no âmbito da metodologia de investigação-acção e fundamentalmente tiver consciência do seu valor.

C – A nível do saber escolar

A Área de Projecto na legislação que a institui, como sublinham Cosme, A. e Trindade, R. (2001: 20-21), *“(…) pressupõe (…) que se entenda o saber como resultado da actividade cognitiva e singular de um sujeito em interacção com outros sujeitos, mediada por um currículo que constitui a expressão de um património cultural entendido como socialmente relevante”*, pelo que se pode afirmar que visa a introdução de *“uma ruptura com a forma escolar”* (Canário, 1999: 98, citado por aqueles autores), onde prevalece *“a constituição de um universo separado para a infância, as regras na aprendizagem, a organização racional do tempo, a multiplicação e a repetição de exercícios (…) cuja realização se constitui como a sua principal finalidade (Canário, 1998: 98)”*, sendo que essa ruptura, no nosso entendimento, vai implicar assim, a necessidade de se repensar a estrutura escolar interna (gestão participativa e reflexiva, recursos, planos de estudo, organização e gestão dos espaços e tempos escolares, organização do trabalho escolar, etc). Por outro lado, para os mesmos autores, pode considerar-se, também, que esta área *“visa promover uma outra concepção de saber no âmbito das escolas, rompendo, por exemplo (…) com o saber escolar atomizado, despersonalizado e sujeito a processos de transmissão estritamente calendarizados e procedimentos de verificação autorizados e mais ou menos estandardizados”*. Finalmente, constata-se que *“a Área de Projecto promove, ou tenta promover, uma articulação inédita entre os conhecimentos declarativos e os conhecimentos*

processuais (Fabre, 1999), pondo em causa a hegemonia do conhecimento declarativo no âmbito do modo de socialização escolar e a valorização dos conteúdos em detrimento dos processos e da qualidade da interacção dos actores envolvidos com o património cultural colectivamente organizado e os processos de interpelação do meio físico e social onde aqueles se movimentam. Ou seja, o que interessa é o modo como o conhecimento é construído ou adquirido e igualmente, o modo como esse conhecimento é problematizado e utilizado” (Cosme, A. e Trindade, R. 2001: 21). Dito por outras palavras, a Área de Projecto permite um reequacionamento do modo como se passa a abordar e a configurar o saber escolar: um saber que passa a ser identificado através da importância que atribui aos problemas, enquanto núcleo central de outros tipos de práxis educativas nas escolas, um saber que se constrói através da problematização do real.

D – A nível do modelo curricular

Reconhece-se a percepção de um modelo que foi buscar algo às teorias sociais e sociocognitivas de educação. Às teorias sociocognitivas, foi aproveitar traços dos modelos cooperativos de aprendizagem²⁴ que Graber e Hanson apadrinharam em 1990: *“uma modificação radical na percepção da aprendizagem e do ensino nos professores, a aquisição de aptidões e de comportamentos sociais mais sociais (!)”, a “importância da interdependência positiva”, os “projectos de classe para tornar as pessoas cooperativas e diminuir o espírito de competição”, a supremacia do processo “interpessoal” sobre o intrapessoal. Às teorias sociais “foi buscar a pedagogia de auto-desenvolvimento de Grand Maison” quando propõe uma pedagogia que estabeleça “uma sinergia dos actos humanos fundamentais”, onde se aprende a “dizer, a julgar, a partilhar e a transformar a experiência quotidiana” (Bertrand, 1991: 105-151).*

Constata-se também a configuração de um espaço curricular caracterizado pela valorização do protagonismo dos actores, da singularidade dos desejos e das necessidades e da especificidade dos contextos, o que determina a impossibilidade de propor um programa de trabalho a seguir com mais ou menos adaptações por aqueles que o irão aplicar. Por outro lado, a inexistência de pontos de ancoragem programáticos

²⁴ Banks (1992, 1993), Díaz Aguado e Baraja (1993) e Salvin (1991), citados por Peres (2000: 182) “salientam a eficácia da aprendizagem cooperativa, quer a níveis de resultados académicos e cognitivos, que na melhora das relações inter-étnicas, considerando-a mesmo um requisito fundamental para a educação intercultural.

a partir dos quais se gerem as aprendizagens dos alunos, pressupõe a necessidade de lidar com uma margem de negociação muito ampla e de construir esses pontos de ancoragem em função de uma actividade cujo sentido se constrói à medida que alunos e professores se envolvem e investem no desenvolvimento da mesma. Dito por outras palavras, professores e alunos defrontar-se-ão com desafios educativos que podem justificar opções metodológicas distintas, admitindo-se assim *“a possibilidade de o trabalho na Área de Projecto funcionar como um espaço de interpelação educativa, um espaço onde se possam experimentar e desenvolver outras modalidades de intervenção pedagógica, baseadas na gestão de outros tipos de dispositivos, sustentados noutros pressupostos e sujeitas a outras finalidades educativas (...)”* (Cosme, A. e Trindade, R. 2001 : 25).

A ser assim, é um espaço onde se pode produzir conhecimento *“para os alunos”*, *“(...) fazer uma produção pedagógica específica para aquele público (que passa pela recontextualização de que fala Bernstein)”*, ou seja, desenvolver a *“prática de mútuo ensino-aprendizagem, estruturada a partir e no quadro dos temas geradores”* (Cortesão, 2001: 16), que *“consiste na recriação paciente e adequada de materiais e métodos, muito próxima da bricolage de que falam Perrenoud (1996), Correia (1999), etc.”* (Cortesão, 2000a: 47).

É um espaço onde os alunos podem e devem utilizar o saber adquirido nas diferentes disciplinas, e compreender a importância e utilidade desse saber, construindo, por via disso, novos sentidos e encontrando, porventura, outros significados sobre a realidade envolvente, a partir deste mesmo saber, *“sem que isso se faça à custa da destruição das raízes culturais e do exercício da crítica por parte dos alunos (...)”* (Ibidem: 20). Por outras palavras, é um espaço onde se conseguirá, *“(...) preservar, até valorizar a auto-imagem (pessoal e grupal), ao mesmo tempo que se procura que (ainda que de forma crítica) sejam adquiridos os saberes considerados fundamentais para a sobrevivência dos formandos no mercado de trabalho e na sociedade dominante”* (Cortesão, 2000b: 20), ou, nas palavras de Paulo Freire, onde será possível inquietar os alunos para que percebam que o mundo pode ser mudado, transformado, reinventado.

Com efeito, esta área predispõe, empenha e motiva os alunos em projectos de pesquisa e intervenção, que se traduzem, tanto quanto possível, em acções culturais concretas, por exemplo, inexistência de um centro cultural ou recreativo, a extinção de

uma festa tradicional, ou de uma actividade artesanal local, falta de segurança na via pública, num local de trabalho, etc..

Parte das realidades locais e procura ser complementar, quer das outras disciplinas quer da formação global do indivíduo, podendo abranger uma grande variedade de assuntos que correspondam a diversos interesses e necessidades individuais, assim como aos diferentes papéis sociais do aluno. Gera a intercomunicabilidade, a criação de espaços de (auto)formação participada e a formatação de temas organizadores de aprendizagem fomentadores da interdisciplinaridade e da articulação com outras actividades culturais e profissionais.

Reconhecemos que é uma área que interage com todas as outras componentes do currículo, salvaguardando a sua desformalização. Alicerça-se numa perspectiva de educação para o desenvolvimento, privilegia estratégias e actividades, que tenham sempre em conta situações concretas e reais, incentiva à utilização de métodos que favoreçam a iniciativa, a autonomia, a participação, e que proporcionem o desenvolvimento da atitude crítica e da auto-formação, onde “*o aprender a descobrir, a pensar, a fazer, a comunicar, a relacionar-se*” não fica assim “*submerso na lógica instrutiva e na rotina (repetição, memorização, passividade, individualismo)*”, e não se descurem “*as dimensões social, relacional e afectiva do processo de ensino-aprendizagem*” (Peres, 2000: 170).

É possível percepcionar ainda que a Área de Projecto pode trabalhar de forma mais explícita ou implícita, no formato que se aproxima mais de pedagogias invisíveis, no sentido em que se refere Bernstein. Estas pedagogias invisíveis, no entanto, poderão ser, elas próprias objecto de análise e discussão, quer por parte da equipa de professores, quer na sua relação com os outros contextos educativos dos alunos, nomeadamente a família. Neste contexto, a Área de Projecto poderia ser trazida para a luz dos discursos do senso comum, ser clarificada a sua função e ser interpretada por alunos, pais, familiares – e não ser reconhecida apenas como mais uma entre outras designações disciplinares.

Finalmente, a avaliação, porque passa a ser colectiva, porque se avalia também o trabalho ou a *performance*, “*permite fazer ressaltar a consciência que cada um tem do conjunto e o seu domínio dos mecanismos de cooperação*” (Aim, 1997). O valor atribuído ao trabalho cooperativo pode induzir os alunos a sentirem-se parte integrante do “projecto” realizado. Eles estiveram lá, eles fizeram-no, e, por pequena que fosse, a

parcela tem a sua marca. Neste sentido, o resultado final envolverá toda a gente, mas cada um se reivindica da “paternidade”, logo, cada um é simultaneamente olhado como autor do que resulta melhor e do que resulta pior. A avaliação pode então ser assumida como um processo regulador, mas também de definição dos limites e das dificuldades. Abordando-se assim uma perspectiva qualitativa, escapando ao libelo acusatório a que uma escala classificativa tanto se presta, a avaliação terá que ser desejada. Por outro lado, esta opção clara que apresenta pela avaliação tendencialmente formativa²⁵, pode contribuir para que a avaliação qualitativa possa ser um passo em frente que vai abrir brechas importantes nas representações e atitudes avaliativas de muitos professores.

4. Que condições para que a Área de Projecto possa funcionar como um dispositivo de diferenciação pedagógica?

A Área de Projecto é um novo espaço curricular carregado de promessas e potencialidades. No entanto, muito se pode perder por défice de compreensão dos seus pressupostos e possibilidades. Julgamos que esta área assume claramente um espaço diferente instituído e institucionalizado. Assim, num primeiro olhar, necessariamente teórico, parece-nos haver, em nossa opinião, boas razões para desenvolver o argumento que a Área de Projecto, mais do que qualquer outra ou ainda mais do que qualquer programa que suporta especificamente o desenho curricular proposto no Decreto-Lei nº 6/2001, revela um conjunto de potencialidades que parecem anunciar uma possível resposta curricular à diversidade cultural, onde à elaboração de projectos corresponde o desenvolvimento de práticas educativas consistentes com os princípios que a diversidade cultural exige.

A ser assim, e tendo como pano de fundo, a legislação em vigor relativa à Área de Projecto e a trama conceptual que apresentámos, é nosso entendimento, parecer haver congruência entre o conceito de dispositivos de diferenciação pedagógica e as finalidades da Área de Projecto. Mas, embora se possa reconhecer essa congruência de natureza conceptual, parece-nos, contudo e apesar disso, que uma das questões

²⁵ Segundo Lucília Salgado (1992), um “currículo desta natureza englobado numa formação que não pretende orientar-se por uma imagem de ‘excelência’ no sentido da ‘escolarização por excelência’ (...) em que se investe e estuda para se ser o melhor, mas para resolver problemas diversos da vida não pode estar sujeito a uma avaliação formal em que o sumativo suplanta o formativo”. Lucília Salgado. “Reprodução Social e Práticas de Avaliação Escolar”, in *Revista Inovação*, nº 1, vol. 5, Lisboa: IIE, 1992, p. 19.

essenciais a ser discutida, relaciona-se com o processo de operacionalização propriamente dito desta área. Neste sentido, importa compreender como é que a Área de Projecto, no âmbito do conjunto das intervenções educativas que têm lugar na escola, pode funcionar como dispositivo de diferenciação pedagógica e quais as condições a respeitar para que tal se concretize.

Assim, neste contexto de análise, importa realçar, entre outras, as seguintes condições a respeitar que consideramos essenciais:

- A valorização do protagonismo do aluno como finalidade fundamental da Área de Projecto, sendo que se deverá estimular a participação activa dos alunos na definição, implementação, desenvolvimento e avaliação dos projectos como: (1) uma necessidade para a realização desses mesmos projectos; (2) cumprimento de uma exigência pedagógica que norteia o sentido e os objectivos dessa área, cuja variável prioritária a respeitar se centra nos interesses e necessidades dos alunos e não nos interesses e necessidades curriculares relacionados com as diferentes disciplinas, reconhecendo os alunos como produtores de saber; e, (3) pretexto para uma gestão intencional e reflectida de uma acção educativa que deverá ter em conta o conhecimento (de tipo socioantropológico) produzido *sobre os alunos* (Souta, 1997; Vieira, 1999b; Cortesão, 2000a), por forma a “*adequar (recriando) o processo de aprendizagem a características dos grupos e adquirir também os saberes considerados essenciais pelo currículo*”, contribuindo assim “*para o desenvolvimento de uma postura crítica e para o domínio de um bilinguismo cultural*” (Cortesão, 2001: 15).
- A valorização do projecto como um desafio pessoal para cada um dos actores envolvidos na sua realização, sendo que, em termos de importância pedagógica, torna-se indispensável promover um tipo de articulação entre o trabalho de produção que vive do conhecimento anteriormente elaborado *sobre os alunos* com o trabalho que se vai produzindo ao longo do projecto *para os alunos*, reconhecendo que o projecto só é um desafio se os alunos o entenderem como uma proposta de trabalho significativa, ou seja, se estes lhe atribuírem um sentido, se forem mobilizados para tal e se tiverem condições para o enfrentar com probabilidades adequadas de sucesso. Para o

professor, o desafio pessoal passa pelo “*desenvolvimento de um interesse pelo conhecimento do contexto em que trabalha e por uma atenção às situações de diversidade presentes, bem como de problemas de interacção de poderes, ou seja, por uma permanente atitude indagadora, reflexiva e crítica da sua própria actuação, bem como das propostas educativas (...) em que se movimenta*” (Ibidem: 50).

- A valorização da colaboração entre todos os alunos para concretizar os projectos e as propostas de trabalho inerentes, rompendo com um conjunto de modos de intervenção que se caracterizam pela preponderância que assumem a organização do trabalho de carácter competitivo, o “*peso das tarefas fechadas, dos exercícios, das rotinas, por oposição às pesquisas, às situações abertas, aos projectos, à criatividade (actividades consideradas demasiado pesadas, demasiado arriscadas, demasiado difíceis de avaliar*” (Perrenoud, 1995: 17).
- Uma concepção de saber que admita um outro tipo de compromissos epistemológicos, em função dos quais não se entenda o saber como algo exterior a que os alunos acedem, mas se identifique, antes, como algo que se constrói, se amplia e se complexifica, sendo que será através desse processo de complexificação epistemológica que o saber se afirmará progressivamente pela sua natureza interdisciplinar, competindo ao professor, através do discurso pedagógico, assumir a descomplexificação de resultados de produção científica, de modo a torná-los acessíveis aos alunos (Cf. Cortesão, 2001). Para tal, verifica-se a necessidade do universo escolar não se pautar pela normatividade cultural e por um processo de artificialização pedagógica onde a atomização curricular é a sua mais expressiva bandeira emblemática. Neste sentido, configura-se a necessidade de se conceberem, produzirem e utilizarem dispositivos de diferenciação pedagógica como um “*produto original da elaboração de um saber pedagógico sobre diferentes conteúdos disciplinares e para os alunos com que se trabalha*” (Cortesão, 2001: 15).
- A necessidade da “*sua reinvenção em cada contexto (pela necessidade sentida de se adequarem)*” (Cortesão, 2000a: 63), é relevante, pelo que a

compreensão do contexto é fundamental. Quanto maior for o conhecimento do contexto, maior possibilidade terá o professor de concretizar o seu espaço de agência, de possibilitar um espaço de construção. Os materiais e métodos a utilizar nesta área terão que permitir o conhecimento do contexto e da forma como foram produzidos. Terão uma temporalidade própria, que faz com que não sejam reproduzidos, pois devem configurar de forma contextualizada e original, *“problemas e circunstâncias conhecidos e sentidos pelos alunos”*, determinando assim uma *“situação de pertença”* que os mesmos poderão *“desencadear no decurso do processo de aprendizagem”*, uma vez que *“(…) o facto de se trabalhar sobre algo que surgiu do quotidiano dos formandos, favorece a possibilidade de debates, de desenvolvimento de capacidade de análise e de crítica sobre esse quotidiano de cidadania”* (Cortesão, 2000b: 22). Neste sentido, os materiais e métodos a utilizar têm a validade e o significado que actores implicados na formação lhes querem e/ou puderem dar. Assim, importa também salientar que qualquer material didáctico *“pode ser usado de forma a constituir um dispositivo de diferenciação pedagógica se for, por exemplo, analisado, trabalhado e adequado por alunos e formadores”* (Ibidem). Os processos de produção de materiais deverão ser construídos num vai-e-vem de análise e de problematização, de discussão e de construção. As metodologias a utilizar deverão contribuir para a produção de conhecimentos sobre as culturas de origem dos alunos, proporcionando condições de reconhecimento e de confronto.

- A compreensão que quaisquer propostas de intervenção educativa só poderão produzir efeitos se nos apropriarmos delas e as reconstruirmos, na exacta medida das relações que se forem estabelecendo com a informação e com aqueles com quem partilhamos um tal projecto, podendo ser esta reflexão sobre a aprendizagem e as suas implicações educativas dos projectos organizadas em função do acto de aprender, também ela, um contributo necessário para apoiar e desenvolver um outro tipo de práticas educativas, a partir da divulgação das experiências e de dispositivos que neste contexto se construam e que poderão, eventualmente, vir a fazer parte

do legado que se tem vindo a construir no campo da inovação e diferenciação pedagógica em Portugal.

É sabido que hoje se desenham espaços escolares heterogéneos, que para além da existência de uma escola de pensamento único, cujo saber é compartimentado, centrada no professor e na sua cultura, baseada fundamentalmente na transmissão de conhecimentos e que encara a diversidade cultural como obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem, há também uma escola centrada no aluno como autor e co-autor, mais flexível, desenvolvendo estratégias múltiplas, assumindo um estatuto de promotora e produtora de conhecimentos, caracterizada por ideologias que promovem o conhecimento e as práticas sociais emancipatórias. A ser assim, hoje, podemos ter uma escola onde “*a heterogeneidade relaciona-se com o princípio de igualdade que não se restringe ao acesso mas que, antes, promove o sucesso*” (Stoer e Cortesão, 1999: 82).

Esta promoção do sucesso também tem por base a condução dos alunos à “*situação de sujeitos e/ou agentes da sua aprendizagem que irá proporcionar a eles um significado cada vez mais evidente*” (Cortesão e Stoer, 1999: 41), proporcionando a esses alunos um “*conhecimento cujo nível científico de complexidade não é diminuído*” (*Ibidem*: 44), mas, antes, acrescido, pelo recurso a práticas pedagógicas centradas nos alunos e seus contextos.

Se considerarmos o acto de aprender como uma das principais finalidades da Escola, então, afigura-se-nos como uma condição necessária e incontornável, reflectir sobre o universo de experiências educativas em função do qual se pode concretizar um projecto de intervenção educativa prioritariamente em função do pólo do aprender. Mas, uma reflexão neste âmbito específico, parece contudo, debater-se com um problema – a impossibilidade de se construir uma didáctica das aprendizagens, que prescreva as experiências educativas mais adequadas, os dispositivos de diferenciação pedagógica a utilizar ou, até, as etapas de processo de intervenção a cumprir. Como sabemos, as situações que conduzem um aluno a assumir um papel decisivo no âmbito do seu processo de aprendizagem não podem ser previamente definidas e configuradas. Quando muito, pode-se definir o que se desejaria que os alunos pudessem aprender, sem que, no entanto, se possa prever nem aquilo que os mobiliza para aprenderem, nem o modo como aprendem e muito menos os acontecimentos vividos no decurso de todo o processo.

A ser assim, importa discutir como é que será possível construir dispositivos de diferenciação pedagógica que possam contribuir para a configuração de experiências educativas capazes de potenciar as possibilidades de aprendizagem dos alunos. Esta questão, remete-nos para a necessidade de reconhecer que essas experiências não poderão ser dissociadas nem dos contextos particulares onde ocorrerem, nem das dificuldades e do potencial dos alunos que nelas participem, nem sequer da criatividade pedagógica dos professores que as coordenem. Por outro lado, importa também reconhecer que tais dispositivos devem favorecer a relação entre os alunos e o saber escolar e, em função desta relação, favorecer, no imediato, a relação entre os alunos uns com os outros, com os professores e consigo mesmos, bem como a relação com o mundo e a realidade envolvente. Espera-se ainda que, posteriormente, esses mesmos dispositivos se transformem e enriqueçam no decurso da sua concretização e aplicação, graças à intervenção e reflexão subsequente de todos os que estejam directamente implicados nesse processo.

Pode-se afirmar, portanto, que a intervenção educativa nas escolas terá de ser implementada mais como um projecto a desenvolver do que como um programa a cumprir.

Assim, nesta direcção de análise, a implementação da Área do Projecto como «área curricular não disciplinar», «visando a concepção, realização e avaliação de projectos, através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos» - alínea b) do nº 3 do artº 5º do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro - , pode constituir-se como um dispositivo de diferenciação pedagógica, na medida em que se pode configurar a sua concretização por meio de projectos de intervenção educativa que implicam a organização de situações pedagógicas que estimulem a acção e a reflexão dos alunos e dos professores, e assim, contribuir para responder à diversidade cultural.

Com efeito, à luz das características apresentadas pelo paradigma socio político de interpretação da inovação curricular - Escudero Muñoz e González González (1984) citados por Carlinda Leite (1996) - esta nova «área curricular não disciplinar» poderá, no nosso entendimento, designar-se como um dispositivo de diferenciação pedagógica capaz de responder positivamente às diferenças existentes entre os alunos uma vez que *“dá relevo aos procedimentos de actuação dos diferentes actores sociais (...)”* e

pressupõe “*que não seja comunicado aos professores, mas sim com eles (e com os outros agentes educativos) negociado*”. A escola é assim considerada “*como contexto ecológico para a emergência da mudança, com base em processos de pesquisa, de reflexão, de decisão e de avaliação participada e negociada, a ser construída de forma evolutiva e dinâmica num processo lento e não isento de problemas e conflitos*” (Alonso, 2001).

Nesta óptica a Área de Projecto deve ser concebida, elaborada e realizada pelos actores escolares dentro de uma operação lógica de funcionamento e surgir da negociação entre os diferentes intervenientes ou parceiros constituintes da comunidade educativa numa base de princípios orientadores da política da escola. No entender de Perrenoud (1988) deve obedecer a uma visão estratégica global de um actor colectivo que defende a sua identidade, os seus interesses e o seu projecto no interior de um sistema mais amplo.

A Área de Projecto apresenta-se assim como uma área privilegiada para o exercício de uma efectiva autonomia no campo curricular, pedagógico e cultural, com forte incidência na gestão do currículo.

Na linha de Churcill (1987), citado por Leite (1996), esta nova «área curricular não disciplinar» de acordo com as finalidades que a orientam pode ser vista como um “*programa igualitário*” onde se “*reconhecem às diversas culturas, e portanto também às consideradas minoritárias, direitos iguais aos dos grupo maioritário*”.

Nesta perspectiva, o que se pode fazer da Área de Projecto é um profundo contributo para o desenvolvimento do currículo: a Área de Projecto, não lhe é estranha, não é uma contrariedade, não pode ser ignorada. Pode ser, antes, uma forma de atacar a desistência, de confrontar o olhar – à partida fatigado – com que muitos adolescentes encaram esse percurso escolar a fazer, percurso onde as dificuldades se amontoam face a uma etapa longínqua e percebida muitas vezes como inatingível. A Área de Projecto poderá atacar frentes como “*a gestão dos desequilíbrios*”²⁶ e “*a gestão da*

²⁶ “Os diferentes participantes apresentarão limitações ou potencialidades diversas. No entanto, eles envolver-se-ão na relação dialógica com o(s) formador(es) porque este(s) está(ão) presente(s) na abordagem às zonas de dificuldade, no incentivo à aproximação do realizável e no sentido da possibilidade, de que o objectivo é exequível” (Cf. Carvalho, A. “Área de Projecto no Ensino Básico: oportunidades, desafios, investimentos” in *Correio da Educação*, Suplemento nº 19, 19 de Março de 2001. Porto: CRIAPASA)

*heterogeneidade*²⁷ (Carvalho, 2001) e deste modo, desencadear modelos de práticas pedagógicas que encarem a diversidade cultural, traduzida em fonte de riqueza e não em obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem (Stoer, 1994), podendo assim, designar-se como um *dispositivo de diferenciação pedagógica*.

O que se pede à escola e aos actores escolares que intervêm nesta «nova área» - a Área de Projecto, é que sejam capazes de utilizar “*o seu discurso narrativo para contactar e libertar o discurso narrativo dos seus alunos*” (Gonçalves, 1992 : 76). A valorização e o reconhecimento das culturas de cada aluno passa pela revelação de cada um nos seus projectos pessoais e criativos de acordo com as suas referências e experiências de vida.

A ser assim, a Área de Projecto pode assumir-se como um espaço diferente instituído e institucionalizado, constituindo um desafio para os professores, alunos, escolas e servir como um *dispositivo de diferenciação pedagógica*, incentivando em todos os actores (professores, alunos, famílias) uma nova forma de pensar e organizar a educação escolar, ou, por outras palavras, “*(...) a materialização na escola do relacionamento da estrutura com o agente (actor) e do presente com o futuro*”, regendo-se “*pelo princípio de igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso*”, ao mesmo tempo que apela “*para uma descentração da escola que permita aproveitar recursos culturais locais para promover a mudança educativa*” (Stoer, 1999).

Relembrando, por fim, que um dispositivo de diferenciação pedagógica só adquire pertinência e utilidade na relação com um contexto concreto, a criatividade e reflexividade pedagógica de professores e alunos e, finalmente, o grau de congruência entre os dispositivos de diferenciação pedagógica e os objectivos das tarefas que justificam a sua selecção e a sua posterior utilização, podemos então, neste sentido, afirmar que as aprendizagens dos alunos dependem mais do modo como se efectua a gestão dos dispositivos de diferenciação pedagógica do que das qualidades intrínsecas dos mesmos.

²⁷ “Irá ser um elemento facilitador do trabalho com turmas onde a dificuldade se torna numa visibilidade assustadora, ocultando os sentidos das acções daqueles que se querem, apesar de tudo, afirmar na via da escolarização. Como refere Paul Aim (1997), o projecto suscitará a variedade de dotações e de competências, ou seja, a verdadeira heterogeneidade, definindo, sem esforço, tarefas de dificuldades variadas e dispondo, em geral, de um jogo ao nível de realização de uma tarefa dada, compatível com a do projecto” (Cf. Carvalho, A. “Área de Projecto no Ensino Básico: oportunidades, desafios, investimentos” in *Correio da Educação*, Suplemento nº 19, 19 de Março de 2001. Porto: CRIAPASA).

SEGUNDA PARTE

UMA TELA MATIZADA DE CORES REAIS – A ÁREA DE
PROJECTO NA VOZ DOS SEUS PINTORES: UM ESTUDO
DE CASO

CAPÍTULO VI **QUESTÕES METODOLÓGICAS**

1. A investigação qualitativa em educação

Parece ser aceite pela generalidade dos investigadores em educação que a escolha de uma dada metodologia de investigação é conformada pelos objectivos do estudo e em particular pelas questões a que se pretende responder. Esta aceitação teórica parece ter, no entanto, pouca correspondência na prática da investigação, já que o plano metodológico surge inúmeras vezes subordinado à adopção de um paradigma de investigação (ou mesmo a opções filosóficas mais profundas).

No que respeita ao investigador que utiliza uma abordagem qualitativa, coloca-se a questão de saber qual o quadro de referência que orienta a sua pesquisa e que inclusivamente o leva a formular aquele e não outro tipo de problema. Trata-se afinal de questionar qual o papel da teoria em investigação em educação. Deve notar-se que uma das ideias-chave do investigador que recorre a metodologias de índole qualitativa, no seio de um dado quadro teórico, é que os pressupostos teóricos não são verdades absolutas, mas constituem instrumentos de leitura, questionáveis em muitas situações pela própria realidade e pelos outros. Independentemente de ser adoptada uma postura de natureza fenomenológica mais ou menos acentuada, a ideia de que a teoria inspira a forma como o problema é formulado e constitui um referencial de leitura do fenómeno, é um dos princípios que caracterizam e fundamentam a investigação qualitativa em educação (Bogdan e Biklen, 1994).

Nesta direcção de análise, o desenvolvimento de uma investigação sobre a escola como organização impõe a escolha de um modelo conceptual que possa orientar essa investigação bem como a análise e interpretação dos dados.

Segundo Gimeno e Pérez (1985), torna-se indispensável encontrar um modelo conceptual de referência que permita a representação mental de um sistema real, da sua estrutura e funcionamento. As decisões sobre os processos metodológicos não são, assim, decisões autónomas e independentes, mas dependem do modo como se concebe o próprio objecto de investigação e das características que esse objecto nos apresenta, em função das circunstâncias dadas e das perspectivas de análise.

Woods (1999: 11) a este propósito e citando Gouldner, fala-nos ainda que “*as «realidades pessoais» podem ser de primordial importância, tanto para a escolha e orientação da investigação, como para o investigador. (...) É essencialmente através do*

self que compreendemos o mundo. Por sua vez, as descobertas que fazemos reflectem-se no self, que afecta a investigação, e assim sucessivamente”.

2. O paradigma interpretativo e os estudos etnográficos

Longe vai o tempo em que, em termos educativos, tudo girava à volta das correlações entre os *inputs* e *outputs* do sistema. Quando se procedia assim, negligenciava-se a descoberta da vida quotidiana dos contextos educativos, tornando-se difícil obter dados significativos da forma mais descritível possível que permitissem outras interpretações e intervenções posteriores mais adequadas.

Vieira (1999b) sublinha que em Portugal, no último decénio, vários cientistas ligados às Ciências Sociais, vêm produzindo inúmeros trabalhos no contexto educativo e com pendor assumidamente antropológico. Trabalhando uns a nível macro e outros a nível micro sociológico, parece-nos de destacar a obra de Ana Benavente, Licínio Lima, Luísa Cortesão, Raul Iturra, Sérgio Grácio e Stephen Stoer. Ultimamente tem-se verificado igualmente um aumento de interesse nesta área, uma maior ênfase na etnografia para uso educacional. Autores como Amélia Frazão, Américo Peres, Irene Cortesão, Pedro Silva, Telmo Caria e Tiago Neves, entre outros, têm trabalhos recentes nesta área.

As suas formas de investigação assentam basicamente nos métodos etnográficos, genealógicos e histórias de vida, privilegiando metodologias qualitativas e actuando em universos muito bem delimitados, género “estudo de caso”, de carácter mais intensivo que extensivo.

Em termos de paradigmas de investigação em educação, preferimos colocar-nos numa perspectiva que fuja deliberadamente à dualidade quantitativo-qualitativo, assumindo um plano de análise mais global. Assim, admitimos que a conceptualização da investigação em educação pode realizar-se sob dois paradigmas fundamentais (embora admitamos que constituem dois pólos de um contínuo): um paradigma interpretativo (também designado por naturalista, fenomenológico, antropológico ou etnográfico), em que os fenómenos são olhados com o objectivo de criar uma teoria que os explique e, em oposição, um paradigma positivista ou racionalista, em que se procuram dados que confirmem uma dada teoria.

O paradigma racionalista prevaleceu em quase todas as ciências sociais incluindo a educação, durante muito tempo. Apoiase em três princípios fundamentais: a unidade da ciência, a utilização de uma metodologia de investigação própria das ciências exactas e a procura de leis gerais (Pourtois e Desmet, 1988). Caracteriza-se por uma metodologia de investigação que privilegia a explicação causal e que assenta num processo analítico de redução do complexo ao simples e do heterogéneo ao homogéneo.

Guba (1985), referindo-se ao paradigma racionalista caracterizou-o do seguinte modo: encara a realidade como única e susceptível de ser fragmentada em partes; essas partes (as variáveis) podem ser manipuladas independentemente; o investigador pode manter uma relação distanciada e independente com os objectivos de investigação; permite fazer generalizações, ignorando assim o contexto em que se desenvolve a investigação.

Baseia-se essencialmente em métodos quantitativos.

Por sua vez, o paradigma interpretativo questiona o conceito de causalidade pondo o acento tónico na necessidade de compreensão dos fenómenos e não apenas na sua explicação em termos de causalidade, sendo necessário, por isso, ter em conta a sua complexidade. Este paradigma de investigação privilegia a compreensão e o sentido, e tem em conta as intenções, motivações, as razões e as crenças dos actores. Enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (Bogdan e Biklen, 1994).

A investigação qualitativa ou naturalista utiliza basicamente métodos e dados qualitativos.

Segundo Huberman e Miles (1991), os dados qualitativos permitem descrições e explicações ricas e solidamente fundadas de processos ocorridos no contexto local. Nesse sentido, podemos dizer que no paradigma naturalista o objecto da investigação abarca todo o fenómeno que ocorre na vida da instituição escolar e tem em consideração a complexidade das situações, as suas contradições, a dinâmica dos processos e os pontos de vista dos actores sociais.

A investigação educativa, numa perspectiva naturalista, parte do pressuposto que a realidade não é única, mas que, pelo contrário, existem múltiplas realidades que se inter-relacionam e se influenciam mutuamente.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994:16) a metodologia qualitativa *“é uma investigação que agrupa diversas estratégias que partilham determinadas*

características. Os dados recolhidos são ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, a locais e a conversas. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objectivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural”.

Colocando-nos sob uma perspectiva interpretativa, consideramos que um estudo tem características etnográficas (ou é um estudo etnográfico) quando utiliza (em maior ou menor grau) um esquema conceptual cultural na definição dos problemas de investigação e, correspondentemente, na análise dos dados recolhidos. O estudo etnográfico poderá apresentar outras características particulares mas deverá revelar sempre uma preocupação com o uso de um referencial cultural na definição do problema e das respectivas questões, na selecção dos métodos de recolha de dados e na elaboração teórica que sustenta a construção de instrumentos de análise. Assim, nestes, recriam-se as convicções partilhadas, o conhecimento comum, as práticas, os artefactos, e os comportamentos de um dado grupo de pessoas. De facto, como nos diz Peter Woods, a etnografia *“interessa-se pelo que fazem as pessoas, como se comportam, como interactuam. Propõe-se descobrir as suas crenças, valores, perspectivas, motivações, e o modo como tudo isso muda com o tempo ou de uma situação para outra. Procura fazer tudo isso dentro do grupo e a partir das perspectivas dos membros do grupo. O que conta são os seus significados e interpretações”* (Woods, 1987 : 18).

Na mesma linha de pensamento, Goetz e Lecompte (1988), citados por Caria (1997: 35), realçam que *“o trabalho qualitativo-etnográfico teria uma base naturalista e holística porque, contrariamente ao experimentalismo, visaria analisar os processos sociais dentro dos seus contextos originais e de um modo global, sem isolar variáveis e dimensões da realidade social”*.

3. O Estudo de Caso

3.1. Definição

O estudo de caso generalizou-se e tem sido largamente utilizado pelos investigadores que pretendem descrever e compreender em profundidade contextos de ensino e aprendizagem. Aparece, assim como uma estratégia de investigação dentro de

uma perspectiva interpretativa²⁸. Não sendo uma abordagem exclusiva do campo educativo é cada vez mais um recurso de investigação na antropologia, na sociologia, na economia, na política, etc.

Um estudo de caso pode ser caracterizado como um estudo de uma entidade bem definida e neste sentido, pode envolver uma observação minuciosa de um contexto, ou sujeito, de um só tipo de documentos ou até de um determinado tipo de acontecimento. É uma metodologia de investigação que visa conhecer em profundidade o seu "como" e os seus "porquês", evidenciando a sua unidade e identidades próprias, sendo especialmente adequada quando o investigador tem muito pouco controlo sobre os acontecimentos e quando o foco do estudo é um fenómeno que se passa num contexto real. Trata-se pois, de uma investigação que se debruça deliberadamente sobre uma situação específica que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. Neste sentido, é uma investigação que se assume como particularista.

Para Denny (1978), o estudo de caso "*é um exame intensivo ou completo de uma faceta, uma questão ou quicá os acontecimentos que ocorrem num marco geográfico ao longo do tempo*". Este autor realça as contribuições desta abordagem para o conhecimento e compreensão dos fenómenos educativos, sejam eles individuais, organizacionais, sociais ou situacionais²⁹.

No campo da educação, Walker (1983) situa as suas raízes na Sociologia de Chicago, nos anos 20, inspirado nas abordagens da antropologia social e posteriormente nas correntes etnográficas.

Para este autor (Walker) em análise, esta abordagem "*é o exame de um exemplo em acção*"³⁰, entendendo-se por *exame* o estudo de algo com intenção de compreender (compreensão que pode ser explicativa, descritiva e/ou exploratória). Qualquer que seja a opção, exige sempre um exame sistemático, detalhado, intensivo, em profundidade e interactivo do caso. Por *exemplo* entende-se ser a unidade individual do estudo que pode ser um indivíduo, uma organização, um conjunto de documentos, um acontecimento

²⁸ Leia-se *El Estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*, de Carlos Marcelo Garcia & Angeles Parrilla Latas, Universidad de Sevilla, 1991, 1ª ed., pp. 11-12.

²⁹ Op., Cit., nota 28, p. 12.

³⁰ Op., Cit., nota 28, pp. 12-13.

particular ou um programa. A *acção* remete-nos para o carácter activo do caso que se pretende “vivo” e em evolução.

Por outro lado, Ying (1987) tem uma visão mais técnica do estudo de caso enquanto “*método de investigação que permite um estudo holístico e significativo de um acontecimento ou fenómeno contemporâneo dentro do contexto real em que se produz; no qual é difícil estabelecer os limites entre o fenómeno e o contexto; e que requer o uso de múltiplas fontes de evidência*”³¹.

3.2. Características de um estudo de caso

Não será adequado dizer que um estudo de caso constitui, só por si, uma metodologia de investigação bem definida. Ele é essencialmente um *design* de investigação que pode ser conduzida, como já vimos, no quadro de paradigmas metodológicos bem distintos, como o positivista, o interpretativo ou o crítico. Pode ter propósitos muito diversos e utilizar uma grande variedade de instrumentos e estratégias.

O estudo de caso distingue-se de outras metodologias de investigação. Não tem em geral características experimentais, isto é, não existe controlo sobre as razões que estão por detrás do fenómeno em estudo. O estudo de caso favorece a compreensão de um fenómeno permanecendo por isso insubstituível nos domínios em que a experimentação não pode ter lugar ou em que é limitado o seu campo de aplicação, por razões éticas, económicas ou porque de todo não é possível realizar a experimentação. Não tem características de intervenção - exige mesmo um certo distanciamento do investigador em relação ao objecto em análise.

Trata-se de um tipo de pesquisa que tem sempre um forte cunho descritivo. O investigador não pretende intervir sobre a situação, mas dá-la a conhecer tal como ela lhe surge.

Um estudo de caso é uma investigação de natureza empírica. Baseia-se fortemente no trabalho de campo. Estuda uma dada entidade no seu contexto real, tirando todo o partido possível de fontes múltiplas de evidência como entrevistas, observações, documentos e artefactos (Yin, 1984).

³¹ Op., Cit., nota 28, p. 13.

Merriam (1988), citado por Canavarro (1993), procura caracterizar o estudo de caso como uma descrição analítica, intensiva, holística e globalizante de uma entidade bem definida, um fenómeno único ou uma entidade social única. Para Merriam, um estudo de caso baseia-se em propriedades tais como o particular, o descritivo, o heurístico e o indutivo³².

Como metodologia de investigação, o estudo de caso tem sido definido ora de forma globalizante (*toda a investigação qualitativa é estudo de caso*) ora de forma demasiado estrita colocando em causa a sua escolha em muitos problemas de investigação em educação. Um exemplo da primeira posição é apontado por Ponte et al (1993) ao citar Cronbach quando este considera que todos os cientistas sociais estão envolvidos em investigação de tipo estudo de caso, no sentido em que a observação, seja de um grupo ou de um indivíduo, tem significado no seu tempo e lugar, a partir das concepções daqueles que colocam as questões e decidem como cruzar e organizar os dados recolhidos. Por outras palavras, toda a investigação tem que ver com o contexto em que se desenvolve.

Fundamentalmente são apontadas como principais características desta metodologia:

- A TOTALIDADE - são totalidades holísticas e como tal a sua análise deve reflectir todos os elementos que compõem a realidade em estudo. Na nossa análise este aspecto será tido em conta na medida em que procuraremos estudar não só o comportamento e opiniões de professores, alunos e pais, quanto à relação pedagógica, assim como teremos em conta os aspectos ligados à organização escolar - o currículo, os objectivos, métodos e técnicas de ensino e a participação.
- A PARTICULARIDADE - na medida em que reflecte a peculiaridade, a idiossincrasia de tal forma que oferece uma imagem vivida e única da situação.

³² Assim, Merriam (1988) apresenta um conjunto de características dos estudos de caso em educação, descrevendo-os como: (a) particularistas-dado que se focam numa situação particular (o caso); o caso é importante pelo que revela acerca do fenómeno e daquilo que ele representa. (b) descritivos-dado que o produto final de um estudo de caso é uma descrição (analítica) rica e completa com que se pretende interpretar os significados do fenómeno em estudo. (c) heurísticos-na medida em que "*iluminam a compreensão do leitor acerca do fenómeno em estudo*"(p.13). (d) indutivos-dado que têm como suporte o "*pensamento indutivo*" (p.13), isto é, os conceitos e as relações entre esses conceitos emergem da análise dos dados e esses dados estão enraizados no contexto.

O facto de se eleger um determinado contexto de análise (a escola por nós a estudar) é por si só o reflexo desta característica.

- A REALIDADE - não se entendendo só o acesso à situação para a conhecer, mas também podendo “criar imagens da realidade que se tornem parte da mesma” (Walker, 1983, p. 54)³³. Não só informam como também participam do tipo de problemas, paradoxos, conflitos, situações, factos reais. No trabalho de investigação a desenvolver, teremos como principal preocupação os símbolos criados e desenvolvidos na organização, as interpretações e as práticas consequentes dos actores.
- A PARTICIPAÇÃO - esta característica refere-se tanto ao investigador como aos sujeitos-participantes. O investigador com a sua presença e permanência acaba por se tornar um participante no caso.

Segundo Walker (1982), a posição de quem trabalha no estudo de caso está a meio caminho entre o mundo da investigação e a prática educativa.

Assim, tentaremos realizar uma observação não participante, que acabará por ser de certa forma participante se considerarmos que a presença do investigador, ainda que silenciosa, uma vez que nos limitaremos a assistir às aulas e às reuniões, interferirá no contexto de análise. Por outro lado, à medida que a nossa presença se tornar familiar, há uma aproximação aos diferentes actores e em muitos momentos pensamos tornar-se difícil não expressar uma opinião pessoal que nos for solicitada.

- A NEGOCIAÇÃO- no decorrer do estudo de caso tudo se negocia, desde o uso da informação obtida, até aos papéis durante o estudo, passando pela negociação de perspectivas e significados entre os participantes. O alcance da negociação é muito amplo. Vai muito para além da intenção de dar realidade ao estudo. Neste particular caso, um dos principais aspectos a ser negociado será o do acesso às aulas e às reuniões. A obtenção de anuência para estar lá naqueles espaços. Neles nos movimentarmos e interactuarmos com todos os seus elementos, sua vivência, seu quotidiano, as suas inquietações, seus anseios e segredos. A negociação neste estudo deverá ser contínua, procurando assim alcançar uma

³³ Op., Cit., nota 28, p. 14.

grande abertura, disponibilidade e colaboração por parte dos actores envolvidos (professores e alunos).

- A CONFIDENCIALIDADE - a investigação tem de colocar-se de maneira que não prejudique os participantes. Este estudo implica a organização, a situação e as pessoas da vida real. O anonimato e a negociação sobre o carácter público ou privado da informação são as estratégias mais utilizadas para assegurar a veracidade do caso sem este, no entanto, não perder o seu rigor analítico. Entendendo embora a necessidade de manutenção desta característica de investigação, pensamos que ela pode limitar e por vezes até tornar-se menos retributiva, uma vez que não é possível identificar e mesmo agradecer de forma expressa toda a colaboração recebida. Daí o facto de não pretendermos omitir a designação real do local em estudo.
- A ACESSIBILIDADE - a informação derivada do estudo de caso deve ser acessível a audiências não especializadas. Pretende-se a compreensão de um exemplo real, sobressaindo o significado do local e a subcultura. Insiste-se, assim, na utilidade de uma linguagem comum que reflecta a realidade nos seus próprios termos.

Estas características são as dimensões mais específicas e genuínas do estudo de caso. Insistem no carácter sistemático e interactivo do mesmo, o que supera em muito o anedótico ou a descrição eficaz de exemplos individuais.

Walker (1982) distingue o estudo de caso como investigação e como avaliação, diferenciando-se apenas um do outro de acordo com a audiência e o grau. Para este autor o estudo de caso como investigação é denominado pelo estilo autocrático, realizado enquanto investigação pura e destinado a um público composto por outros investigadores, ao contrário do estudo de caso enquanto avaliação, este com carácter mais democrático. Contudo este autor defende um estilo democrático tanto nas análises avaliativas como de investigação, defendendo que o estudo deve converter-se num serviço para a comunidade que nele participa. Este método de investigação tem sido analisado por vários autores (Guba e Lincoln, 1981 e Ying, 1987, citados por Canavarro, 1993; Bogdan e Biklen, 1994) apresentando caracterizações e classificações diversas e graus de dificuldade variável: assinalando quatro orientações possíveis;

estabelecendo uma dupla tipologia conforme se atende ao seu propósito ou ao desenho da investigação; e de acordo com a unidade de análise, respectivamente³⁴. São também apontadas vantagens na utilização do estudo de caso em investigação, assim como lhe são feitas críticas.

A escolha da metodologia de estudo de caso presume que as suas vantagens ultrapassam as suas limitações. Essa selecção tem que ver em geral com a natureza das questões que são colocadas pelo investigador, o seu grau de controlo sobre a situação ou fenómeno a estudar e a perspectiva epistemológica em que se assume.

Parece, portanto, poder dizer-se que a metodologia de estudo de caso utiliza procedimentos e técnicas para descrever e analisar uma variedade de elementos presentes no fenómeno em estudo, devendo esta descrição realçar o que há de peculiar no caso (isto é, a unidade de análise, cuja definição clara e precisa constitui um dos passos mais importantes nesta metodologia).

Apesar de existirem algumas características do estudo do caso, podemos considerar que aquilo que é particular desta metodologia é incidir (como o nome indica) sobre o caso.

Yenkins e Kemmis (1983) e Ying (1987), citados por Canavarro (1993), referem ser possível assinalar vantagens ao uso do estudo de caso como metodologia de investigação educativa, tendo-se em conta a sua adequação ao objecto de estudo. Realmente, o estudo de caso está relacionado com a realidade, pela sua natureza prática e contextual possibilita a comunicação entre a investigação, a teoria e a prática. Reconhece-se a complexidade e os vínculos do tecido social, uma vez que não é possível estudar um programa, uma organização, isolando-o e não atendendo à sua história, ao contexto, às perspectivas dos principais actores do processo. A partir desta metodologia possibilita-se a construção de uma base de dados que podem servir outros propósitos, inclusive diferentes daqueles para que foram analisados. Os resultados devem tornar-se acessíveis a distintas audiências, sobretudo a públicos não especializados.

³⁴ Guba e Lincoln (1981) assinalam quatro orientações possíveis (dentro dos estudos analíticos): fazer uma crónica (através do registo de factos, situações ou acontecimentos que caracterizam o caso, mais ou menos como tem sucedido; representar, descrever factos ou situações; ensinar, proporcionar conhecimentos e instruir sobre um caso e, ainda, avaliar ou comprovar e/ou contrastar os efeitos, relações ou circunstâncias que se dão numa determinada situação. Cada um destes propósitos pode ainda, segundo os mesmos autores, variar ao longo de três elementos ou dimensões - a factual, a interpretativa e a avaliativa.

3.3. O conhecimento produzido num estudo de caso

a) Orientação teórica

Apesar da importância da sua base empírica, os estudos de caso podem e devem ter uma orientação teórica bem vinculada, que sirva de suporte à formulação das respectivas questões e instrumentos de recolha de dados e de guia na análise dos resultados. A teoria é necessária para orientar a investigação, tanto em termos da recolha de dados como da sua análise. Ajuda a responder a questões como: Que coisas observar? Que dados colher? Que perguntas fazer? Que tipos de categorias construir?, contribuindo assim para a coerência dos dados e permitindo ao investigador ir além de um amontoado pouco sistemático e arbitrário de acontecimentos.

No que respeita à orientação teórica, o estudo de caso a desenvolver pretende revelar-se de cariz etnográfico, assentando numa análise sócio-cultural, onde os contextos sócio-culturais serão descritos pelo lado do próprio mundo do objecto observado (Vieira, 1998c: 49). Aqui se pretendem recriar as convicções partilhadas, o conhecimento comum, as práticas, os artefactos, e os comportamentos de um dado grupo de pessoas. *“Nas Ciências Humanas e Sociais sabe-se que o objecto, as pessoas e as suas relações, têm significados próprios. Os actores dão sentido e significado às suas práticas. O objectivo último do método etnográfico é justamente captar esses significados”* (Vieira, 1998c: 50). O conceito de cultura desempenha aqui um papel chave, pelo que será necessário por exemplo ter em conta a história da nossa escola, a constituição étnica da sua comunidade, as atitudes e expectativas dos alunos, professores, etc.

b) A perspectiva interpretativa

Uma das perspectivas teóricas fundamentais que inspira a investigação qualitativa é a perspectiva *interpretativa*, baseada na fenomenologia. Nesta perspectiva, uma ideia central é a de que a actividade humana é fundamentalmente uma experiência social em que cada um vai constantemente elaborando significado. A investigação procura reconstruir essa experiência, usando para isso métodos que nela se baseiam directamente ou que dela se aproximam.

Num estudo de caso interpretativo pretende-se conhecer a realidade tal como ela é vista pelos seus diversos actores. Nesta perspectiva, Bogdan e Biklen (1994) consideram que formas múltiplas de interpretar as experiências estão ao nosso alcance através da nossa interacção com os outros. Insistem com ênfase na preocupação que os investigadores precisam de ter em compreender o pensamento subjectivo dos participantes nos seus estudos.

No entanto, o investigador não pode prescindir de analisar os dados usando também o seu próprio ponto de vista.

A perspectiva interpretativa é sobretudo uma orientação teórica que se apoia em duas grandes correntes. Por um lado, na *fenomenologia*, com a sua preocupação em compreender o sentido dos acontecimentos e interacções das pessoas nas suas situações particulares. Por outro lado, no *interaccionismo simbólico*, que tem como principais pressupostos os seguintes: **(a)** a experiência humana é mediada pela interpretação - não tendo os objectos, as situações e os acontecimentos significado em si mesmos, mas sendo-lhes este atribuído pelos sujeitos, **(b)** estes sentidos são produto da interacção social entre os seres humanos, e, **(c)** estes sentidos são produzidos e modificados através dum processo interpretativo que cada pessoa vive permanentemente ao lidar com os símbolos que vai encontrando no seu dia-a-dia.

Tal como apontam autores como Merriam (1988), citado por Canavarro (1993), Erickson (1989), Bogdan e Biklen (1994) e Zabalza (1994), dum modo geral, a investigação de tipo interpretativo:

- preocupa-se essencialmente com os processos e as dinâmicas;
- mais do que qualquer outra, depende da forma decisiva do investigador ou equipa de investigação³⁵;
- procede por indução, reformulando no percurso do seu desenvolvimento os seus objectivos, problemáticas e instrumentos;

³⁵ Na investigação quantitativa, o investigador pode usar instrumentos mais ou menos padronizados (já existentes ou por si cuidadosamente elaborados) e adoptar os procedimentos recomendados na literatura, mas nas investigações de tipo qualitativo o trabalho de recolha e análise de dados é uma actividade sempre diversificada, que coloca problemas inesperados e requer grande criatividade e flexibilidade. Por outras palavras, na investigação interpretativa quer os instrumentos quer a conduta do investigador são muito difíceis de formular num conjunto de normas universalmente aplicáveis. Em referência a um contexto desta natureza, Zabalza (1994) cita Huberman (1981): "*Uma das características das abordagens qualitativas na actualidade é a falta de cânones de procedimento e de regras consagradas para a recolha e análise de informação*" (M. A. Zabalza, *Diários de Aula*, Porto Editora, Porto, 1994, p. 11).

- baseia-se em vasta e minuciosa descrição, que vai além dos factos e das aparências, apresentando com grande riqueza de pormenor o contexto, as emoções e as interacções sociais que ligam os diversos participantes entre si.

c) A questão da generalização

Ao utilizarem o termo generalização, os investigadores referem-se à extensão, a outras situações ou outros contextos, das conclusões retiradas de um dado estudo relativo a uma situação particular.

Os estudos de caso são muitas vezes criticados por não permitirem a generalização dos seus resultados. Referindo-se a um único caso, nada nos dizem sobre as suas semelhanças e diferenças com os outros casos existentes, nem sobre a frequência das suas características. Esta parece ser de facto uma das questões mais frequentemente colocadas a propósito dos estudos de caso. Bogdan e Biklen (1994) equacionam o problema da generalização, reconhecendo que se trata de um embaraço sentido em geral na investigação qualitativa. Pode ser argumentado que se trata duma questão crítica que subentende a tradição positivista, que persegue enunciados sobre a forma de "leis gerais" ou "generalizações" eventualmente "verificáveis" e que durante muitas décadas foi largamente dominante em educação e em relação à qual a investigação qualitativa ainda não soube encontrar uma forma de alterar o terreno da discussão, através de um conceito desligado daquele paradigma. No entanto, os resultados a que tem conduzido a tradição positivista têm ficado muito aquém das expectativas. O problema é que a grande complexidade das situações educativas e o facto delas serem vividas por actores humanos com uma multiplicidade de intenções e significados tem-se mostrado um terreno pouco propício a essa abordagem. Deste modo, ressalta o facto de que a generalização de resultados se revela como uma preocupação da maioria dos investigadores em educação. Mesmo quando a generalização é feita apenas através de recomendações cautelosas no final do estudo, percebe-se frequentemente que existe alguma dificuldade em lidar com a questão da generalização.

Daí a pertinência da realização de investigação com outros objectivos, que não se propõe num ápice encontrar soluções para todos os grandes problemas educativos, mas

que vai de forma lenta e gradual acrescentando novos elementos que enriquecem o nosso conhecimento colectivo acerca desses mesmos problemas.

Procuramos não confundir o sentido da palavra generalização com aquele que é assumido num paradigma positivista, onde os aspectos dedutivos do modelo de investigação assumem grande preponderância. A vertente dedutiva - mais acentuada na abordagem quantitativa - ao especificar as premissas teóricas em hipóteses, tende a exercer um elevado controlo sobre o fenómeno e desse modo restringe inevitavelmente o campo de observação. A preocupação passa a ser a de verificar até que ponto uma dada particularidade teoricamente hipotetizável pode ser generalizada a um grande número de situações ou indivíduos. No que concerne ao estudo de caso, tratando-se efectivamente do estudo de *um* caso com o que ele tem de único, próprio e singular, o conceito tradicional (**estatístico**) de generalização não faz sentido, dado que se trataria de generalizar para uma população de casos únicos. Neste sentido, a crítica de que os estudos de caso não permitem formular generalizações falha assim o alvo. O objectivo deste tipo de pesquisa não é esse, mas sim, produzir conhecimento acerca de objectos muito particulares. Se eventualmente o investigador pretender produzir conhecimento acerca de toda uma população, então tem de recorrer a outras abordagens metodológicas. Por isso, Yin (1984) citado por Delgado (1993), responde às críticas que são feitas aos estudos de caso dizendo que eles não generalizam para um universo (ou seja, não fazem uma generalização em extensão), mas para a teoria, ou seja, ajudam a fazer surgir novas teorias ou a confirmar ou infirmar as teorias existentes.

Num estudo de caso não faz sentido formular conclusões sob a forma de proposições gerais. Poderá haver, isso sim, a formulação de *hipóteses de trabalho* que poderão ser testadas em novas investigações. Além disso, parte da tarefa de pensar em que medida certos aspectos se podem ou não aplicar a outros casos fica a cargo dos leitores que deles têm um conhecimento mais directo ou seja, tem lugar a *generalização pelo próprio leitor* (Merriam, 1988, citado por Canavarro, 1993).

Não devemos menosprezar o facto que muito do valor dos estudos de caso deriva de questões que ajudam a levantar. Na verdade, a importância da investigação educacional tem muito a ver com as questões que coloca e não apenas com as respostas que formula (Nóvoa, 1991a).

Outro tipo de dificuldade que também se depara à generalização em estudo de caso relaciona-se com a quantidade e a natureza da informação. Com efeito, a

quantidade e a natureza de informação construída a partir de um estudo de caso depende da relação que o investigador manteve com o fenómeno estudado, e, por isso mesmo, esta é ainda uma outra forma de questionar o próprio conceito de generalização.

3.4. Os critérios de qualidade de um estudo de caso

Já referimos anteriormente que a metodologia de estudo utiliza procedimentos e técnicas para descrever e analisar uma variedade de elementos presentes no fenómeno em estudo, devendo esta descrição realçar o que há de peculiar no caso. Contudo, saber como fazer as coisas não implica fazê-las adequadamente. Com efeito, mesmo com uma caracterização flexível da metodologia de estudo de caso, levantam-se algumas questões acerca das condições e da forma como ela é implementada. Este dilema complica-se no âmbito das investigações qualitativas, particularmente entre os estudos de caso, porquanto os limites aceitáveis de credibilidade são notavelmente difusos no que toca a este tipo de investigação. Como há muitas maneiras de ver um dado fenómeno, é natural que entre os estudos de caso que se podem produzir, se encontrem trabalhos com características muito desiguais.

Partindo desta perspectiva, cremos que fica claro que os estudos de caso de investigação não têm o mesmo valor, o mesmo alcance e as mesmas implicações. Nesse sentido, julgamos que se torna necessária a definição de critérios de qualidade que permitam distinguir o que é investigação adequada do que não é. A este respeito situamo-nos na linha de pensamento de autores como Bogdan e Biklen (1994), Guba (1985) e Zabalza (1994) que consideram que a existência de padrões de qualidade é necessária, tanto por razões de ordem interna à comunidade de investigação, como por razões de ordem externa.

Com efeito, para que os investigadores possam ser capazes de superar os seus "*dilemas de investigação*"³⁶, ou seja, para que os investigadores possam ser capazes de sentir confiança na relevância e valor da investigação, tanto para prosseguir e aprofundar o seu trabalho como para influenciar todos aqueles que possam ter interesse

³⁶ Zabalza (1994) descreve-os como: o dilema entre a metodologia e os critérios de credibilidade (O que se expôs é credível? Que garantias avalizam tal credibilidade?), o dilema da pragmática da investigação (sentido da própria investigação e seu contributo para a optimização dos processos estudados), o dilema do relatório (apresentar dados ou convencer), o dilema das conclusões e o dilema da continuidade. (M. A. Zabalza, *Diários de Aula*, Porto Editora, Porto, 1994, pp. 187-195)

nas suas questões, resultados e argumentos, precisam de ter segurança quanto à base teórico-empírica da actividade. Do mesmo modo, as instituições e os públicos, agências financiadoras para quem a investigação é relevante, só reconhecerão a pertinência dos estudos se forem capazes de lhes reconhecer qualidade.

Um cuidado há que ter, no entanto. Como sabemos, o propósito dos estudos de caso é a "compreensão" (e não a comprovação de leis gerais) e por isso mesmo os critérios de qualidade a estabelecer têm que evidenciar esta diferença essencial em relação aos propósitos prosseguidos por outras tradições de investigação.

Na sua grande maioria os critérios de credibilidade que se aplicam aos estudos de caso são aqueles que se aplicam a toda a investigação qualitativa.

a) Que critérios ?

Os estudos de caso, nomeadamente de tipo interpretativo, devem basear-se em alguns critérios de qualidade a saber: (1) adequação, (2) clareza, (3) carácter completo, (4) credibilidade, (5) significância, (6) criatividade, (7) carácter único. (Goetz e LeCompte, 1988).

Estes sete critérios são referidos a oito componentes fundamentais do estudo:

- problema e objectivos do estudo
- base teórica
- modelo geral da investigação
- selecção dos participantes, locais e circunstâncias
- a experiência e os papéis do investigador
- estratégias de recolha de dados
- técnicas de análise de dados
- apresentação, interpretação e aplicação das conclusões

Clareza tem a ver principalmente com a forma como o estudo é relatado. A significância, adequação e carácter completo dizem respeito à formulação do problema e ao modelo geral do estudo. Finalmente, a credibilidade desdobra-se usualmente em dois critérios: validade e fidedignidade. Deste modo, os critérios tradicionais de credibilidade da investigação são a *validade conceptual*, a *validade interna*, a *validade externa* e a *fidedignidade*.

Seguindo em especial Goetz e LeCompte (1988) e Santos Guerra (2003b), vale a pena analisar com um pouco de pormenor os diversos aspectos da credibilidade. A validade tem a ver com a precisão de resultados. Por um lado, diz respeito ao modelo geral de estudo exigindo a fundamentação dos conceitos essenciais, definição de dados a recolher, e dos processos de recolha, organização, análise e interpretação dos dados. Por outro lado, tem a ver também com os instrumentos utilizados. Pode-se desdobrar em validade conceptual, respeitante à caracterização dos seus conceitos-chave e dos critérios operacionais para classificar dados como instâncias exemplificativas deste ou daquele conceito. Existirá validade interna se as conclusões apresentadas correspondem autenticamente a alguma realidade reconhecida pelos próprios participantes não sendo unicamente uma construção decorrente da imaginação fértil do investigador. Dito por outras palavras, a natureza da inquirição etnográfica implica sempre a necessidade de garantir, acima de tudo, a fidelidade da descrição ao que se viu e ouviu. A validade externa refere-se ao grau em que as representações obtidas podem ser legitimamente comparadas com outros casos. Por último, a fidedignidade refere-se à questão de saber se as operações do estudo (recolha e análise de dados) poderiam ser repetidas, com resultados semelhantes. Relaciona-se essencialmente com os instrumentos usados e com a forma como são analisados os dados, mas tendo sempre em consideração que os objectos que se estudam são multifacetados e em constante evolução.

O problema da credibilidade deve ser preocupação do investigador, mas há que ter consciência de que nos estudos de caso ele nunca pode ser completamente resolvido - dada a natureza do saber construído e o facto da perspectiva teórica e o estilo pessoal (ou se quisermos a subjectividade) do investigador desempenharem um papel relevante neste tipo de investigação. Além disso deve-se ter presente que os estudos de caso qualitativos, em comparação com outras abordagens, permitem ganhar em validade interna mas perdem em fidedignidade.

A diversidade de critérios enunciados sugere que não se deve exagerar nem desvalorizar a importância do problema da credibilidade. Trata-se de um critério entre outros, que são igualmente importantes. De pouco servirá uma investigação que se apresenta como muito credível mas cuja questão é irrelevante, que é incompreensível, que está gravosamente incompleta ou que é desadequada em relação à questão proposta. Igualmente, de nada servirá uma investigação que não é minimamente credível. Neste

sentido, parece-nos que devemos valorizar particularmente a investigação criativa e de qualidade.

Para alguns autores parece existir uma preocupação muito centrada nos instrumentos, associada à crença de que com uma instrumentação "rigorosa" se pode fazer investigação interpretativa de qualidade. Mas a interpretação não é uma questão de aplicação mecânica de instrumentos pretensamente rigorosos. Qualquer conceito de rigor é sempre relativo a um quadro teórico (explícito ou implícito) bem determinado. Não se deve ignorar o facto que neste tipo de investigação o principal instrumento é precisamente o investigador, não havendo nada que substitua a sua argúcia e perspicácia observadora, bem como a riqueza e pertinência das suas perspectivas de análise.

A principal via para o reforço da qualidade dos estudos de caso (bem como de outros trabalhos de natureza interpretativa) está mais no reforço da fundamentação teórica do que no desenvolvimento de instrumentos mais rigorosos.

As preocupações com a credibilidade, não devendo ser sobrevalorizadas, não devem ser também postas de parte - e uma das condições importantes para se poder formular um juízo acerca da credibilidade de um estudo é precisamente a possibilidade de verificação da evidência obtida e dos processos de tratamento dessa evidência usados pelos investigadores.

Na investigação qualitativa realizada através de estudo de caso, o problema da generalização é muitas vezes colocado pelos investigadores a fim de aumentar a credibilidade do estudo.

3.5. Objecções mais frequentemente apontadas

Sabendo que uma das objecções mais vezes colocada ao estudo de caso se refere à falta de validade externa e à sua escassa possibilidade de generalização científica, importa, no entanto, aqui e agora, lembrar e referir que a concepção desta abordagem apoia-se na óptica qualitativa em que o problema da generalização não se põe, mas sim o da transferibilidade. Neste sentido, o estudo de caso não representa uma amostra e o objectivo do investigador é expandir e generalizar teorias e não enumerar frequências. Uma das generalizações possíveis, segundo Adelman, Jenkins & Kemmis (1983) é a das características do caso estudado, e já por nós referidas, se poderem aplicar a múltiplos casos. O estudo de caso pode ainda contribuir para a teoria ao permitir explicar como as

abstracções teóricas se relacionam com as percepções de sentido comum na vida quotidiana. Pode assim gerar novas ideias e hipóteses que ofereçam alternativas às já existentes.

Um dos problemas mais importantes é a precisão e a exactidão com que os resultados obtidos representam, o que se pretende estudar. Isto é, qual a sua validade interna, a relação entre os factos e as suas representações.

Outro problema que se coloca é o da consistência e estabilidade dos dados, uma vez que o estudo se refere a um caso em acção, em evolução constante, o que dificulta que outra pessoa repetisse o estudo e obtivesse os mesmos resultados. Aqui a fidedignidade é assegurada através do uso de procedimentos claros e explícitos que permitam a qualquer pessoa tentar uma réplica do caso através dos dados.

4. Metodologia de pesquisa - razões da sua escolha

A tradição etnográfica e os métodos qualitativos³⁷ constituem hoje, como já vimos anteriormente, uma decisiva ajuda para um maior entendimento crítico das situações e fenómenos educativos, possibilitando posteriormente uma mais adequada e consciente intervenção. Muitos dos “centros de preocupações”, no âmbito da problemática educativa, têm vindo a ser investigados, com a sua ajuda³⁸, sendo de destacar a sua contribuição na avaliação dos currículos e na implementação de inovações, permitindo constatar, descrever e reflectir sobre os porquês das inúmeras diferenças entre o posto em prática e os desenhos originais.

³⁷ O estudo qualitativo “*desenvolve-se numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de uma forma complexa e contextualizada*” (Menga Lüdke et al. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. EPU, São Paulo, 1987, p. 18).

³⁸ Goetz e LeCompte (in *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Ediciones Morata, Madrid, 1988, pp. 20-127), dão-nos conta desses “centros de preocupações” e fazem-nos uma resenha muito exaustiva sobre algumas investigações efectuadas e seus pontos de incidência. Dando especial ênfase ao “*carácter holístico*” (descrições de fenómenos globais) da investigação etnográfica e contextualizando-a em cenários pequenos e heterógeneos, vão-nos descrevendo as suas virtudes baseadas nos resultados conseguidos por inúmeros investigadores que a utilizaram e que consideram bons narradores, observadores, escritores, tipógrafos (o etnógrafo determina a exactidão das suas conclusões efectuando triangulações com as diversas fontes e dados) e construtores de “*matrizes multirrasgo e multimétodo*”.

Baseando-se ainda nas opiniões de um número significativo de investigadores consagrados, que vão desde Rogers (1968) até Bogdan e Biklen (1992), revelam-nos a importância e os resultados positivos obtidos pela etnografia nos seguintes contextos: análise “*dos conteúdos culturais com que se trabalha nas aulas*”, “*pertinência dos materiais que se empregam*”, “*interacções entre formando e formador*”, “*mudanças e inovações em educação não formal*”, “*mensagens ocultas do currículo*”, “*sistemas de gestão e controlo da aula*”, “*história da escola*” e “*avaliação do currículo e das inovações*”.

Caria (1997), alerta-nos, no entanto, para o facto de diferentes noções como trabalho de terreno, observação participante, estudo de caso, investigação qualitativa e investigação interpretativa, serem comumente usadas para se referir a etnografia - umas mais abrangentes ou mais restritas, outras mais descritivas e outras ainda mais analíticas -, considerando ser importante clarificar o sentido da estratégia de investigação, de entre as diversas perspectivas possíveis e, nesse sentido, elege duas noções centrais para a explicitação do conceito de etnografia que desenvolve no seu trabalho: a de *observação participante*, numa conotação mais metodológica e a de *investigação qualitativa*, numa conotação mais epistemológica.

Fazer etnografia, enquanto observação participante, tem as suas raízes originárias na antropologia social. Citando Cabral (1983), Caria (*Idem*: 24) esclarece que esta raiz científica ganha sentido porquanto tende a ser ela própria “*interpretada como a metodologia que melhor especifica a ciência antropológica*”. A ser assim, e de um modo descritivo, a etnografia supõe “*a presença durável e continuada do investigador num local junto de pessoas que têm entre si um quotidiano comum no espaço e contínuo no tempo*”. Tal “*quotidiano implica interconhecimento pessoal, dependências e solidariedades funcionais e hierárquicas e ainda socialização local dos indivíduos e gerações mais novas*”, afirma o mesmo autor, citando Beatie (1980) e Lapassade (1991), para, em síntese, realçar que “*a etnografia supõe uma investigação que envolve um grupo local com uma especificidade própria, uma cultura*”.

Como sabemos, a escolha dos procedimentos metodológicos não é uma decisão autónoma e independente, mas deve estar directamente relacionada com o modo como se concebe o objecto de investigação e depende das características que esse objecto nos apresenta, em função das circunstâncias e das perspectivas de análise.

O objectivo do nosso estudo foi analisar a participação dos actores escolares nas as diferentes fases de construção da Área de Projecto, a nível da escola, e está focalizado numa questão específica e delimitada. Como proposta inovadora, a implementação desta nova área curricular não disciplinar, obriga a mudanças na dinâmica organizacional da escola que podem ser objecto de constrangimentos vários de natureza organizacional alicerçados em resistências dos actores escolares na sua implementação e desenvolvimento. Também dificuldades decorrentes da existência de traços burocráticos na escola, constrangedores de uma participação democrática dos actores escolares e outras dificuldades resultantes das características de um projecto

inovador, a eventual inexistência de recursos humanos devidamente preparados para enfrentarem as inovações, poderiam deparar-se. Nesse sentido, e conforme já o dissemos na Introdução do presente trabalho, optámos por uma perspectiva micropolítica de análise de escola como organização, pretendendo-se assim, descrever e compreender as diferentes fases de construção da Área de Projecto e analisar os processos de participação de alunos, professores, pais/encarregados de educação e outros elementos da comunidade escolar na elaboração do programa da Área de Projecto e na execução das actividades desta área curricular não disciplinar através das suas relações directas e acções estratégicas. A nossa preocupação apontava para a identificação, descodificação e compreensão das dinâmicas organizacionais da nossa escola pelo cruzamento das influências, saberes, interesses, valores, hábitos, rotinas dos actores escolares. Pretendíamos dar visibilidade aos interesses em jogo, aos aspectos contraditórios, eventuais conflitos e aos processos de negociação de consensos.

Assim, o nosso estudo insere-se numa abordagem descritiva e interpretativa do tipo «estudo de caso», tal como é descrito por Stenhouse (1985), Ludke e André (1987), Cohen e Manion (1990), circunscrito à escola onde exercemos as nossas funções profissionais e sobre a qual se pretende efectuar uma pesquisa aprofundada e reflexiva, sobre uma questão específica, num determinado período de tempo. Nesta concepção de investigação, admite-se que “*os factos falam por si mesmos*”, mas nada pode ser enunciado sem investigação empírica prévia. Daí que o estudo de caso não se dever limitar a uma descrição, por mais documentada que seja, mas apoiar-se em conceitos e hipóteses³⁹.

A necessidade do conhecimento da escola «por dentro» obrigou-nos também à assunção, enquanto investigadores, duma postura de tipo etnográfico. Procurámos, assim, uma melhor e mais profunda apreensão das interacções sociais, dos interesses em jogo, dos aspectos contraditórios, eventuais conflitos, processos de negociação de consensos e dos significados que os membros da organização conferem às coisas.

Na linha do pensamento de Woods (1987 e 1999), o facto do nosso trabalho se circunscrever à escola onde trabalhamos permitiu-nos, por um lado, uma situação privilegiada. No entanto, por outro, obrigou-nos a um distanciamento mais crítico, por

³⁹ Recomenda-se a leitura do livro intitulado *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais - Os pólos de prática metodológica* de Paul de Bruyne, Jacques Herman, Marc de Schoutheete, Ed. Francisco Alves, Brasil, 5ª ed., (trad. port.), pp. 224-227.

forma a contrariar o eventual “*risco da distorção, o risco de deixar a parte representar o todo*” (Woods, 1999: 77). Assim, “*para nos protegermos dos perigos de nos tornarmos nativos*”, tornou-se aconselhável “*cultivar alguma distância social*”.

Na linha de pensamento de Caria (*Idem*: 24), a primeira condição do trabalho etnográfico foi aplicada – os contactos diários e duráveis no local entre as pessoas existiram num quotidiano que envolvia uma parte restritiva do mesmo – a parte relativa ao contexto de trabalho. Estamos pois a falar de um quotidiano limitado apenas a parte do ciclo de vida diário. Ou seja, estamos a falar de uma cultura local.

Para no final se explicar a realidade, necessitamos de utilizar métodos básicos: “*a observação directa das actividades do grupo e as entrevistas com os informantes para captar suas explicações e interpretações*”⁴⁰.

Nesta perspectiva e ainda que em contextos localizados, só com períodos de observação intensivos se poderão conhecer os sujeitos participantes, obter a sua colaboração e penetrar no ambiente de observação de forma a ter acesso a uma gama de informações diversificada (até mesmo confidenciais)⁴¹ ou o acesso a documentos pessoais⁴².

Como afirma Woods (1987), a “*observação constitui o coração da etnografia pura*”, mas a “*triangulação de métodos, aumenta as possibilidades de exactidão*”.

O segredo está na *triade* e na combinação dos métodos (observação, entrevista e análise documental) que “*estimula, sofisticada e torna subtil o investigador*”⁴³. De facto, muitos são os autores (Goetz e LeCompte, 1988; Huberman e Miles, 1991; Hammersley e Atkinson, 1994; Bourdieu, 1992, citado por Vieira, 1999b: 39-40) que defendem a necessidade e as vantagens de alguma diversidade metodológica na colheita de dados não só porque cada um dos métodos apenas fornece uma “visão” diferente e normalmente válida da realidade e todos eles são limitados quando usados isoladamente, mas também porque essa diversidade permite confrontar, num processo

⁴⁰ Menga Lüdke. Op., Cit., nota 37, p. 14.

⁴¹ Segundo Menga Lüdke, a “*observação participante é uma estratégia de campo que combina, simultaneamente, a análise documental, a entrevista a respondentes e informantes, a participação e a observação directa e a introspecção*”. (Op., Cit., nota 37, p. 28).

⁴² Woods dá grande realce ao uso de documentos, enumerando mesmo alguns deles, uns confidenciais outros não: livros de texto, fichas de trabalho, documentação relativa a testes e a exames, dossiê do aluno, notas pessoais, fichas de avaliação, escrita criativa, etc. (Peter Woods. *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. Ediciones Paidós, Barcelona, 1987, p. 113).

⁴³ R. Walker. *Métodos de Investigación para el Profesorado*. Morata, Madrid, 1990, p. 102.

de “triangulação”, a informação oral com a observação dos comportamentos, as perspectivas dos intervenientes com os actos no seu contexto.

É esta flexibilidade que faz parte da própria essência da investigação etnográfica que permite que, ao longo do processo, se possam formular *hipóteses progressivas* e confrontá-las com a realidade no próprio processo de investigação, à medida que se fazem novas leituras dos dados e se formulam explicações e teorias prévias (Hammersley e Atkinson, 1994).

Por tudo isto, o etnógrafo evita a definição rígida e apriorística de hipóteses⁴⁴.

Na linha de pensamento de Vieira (1999b: 49), quando fomos para o terreno, a nossa mente não estava totalmente vazia quanto aos interesses da investigação. Tínhamos uma problemática geral – a organização e a mudanças nas escolas – mas não tínhamos categorias pré-construídas a observar no contexto da investigação. Consubstanciando-nos ainda em Vieira (*Idem*: 49-50), procurámos caminhar entre a pesquisa indutiva e alguns percursos dedutivos. A nossa preocupação foi procurar “*ser reflexivo e a apresentar os factos quotidianos e significados das acções na perspectiva dos diversos pontos de vista dos vários actores*”. Assim, de acordo com as intenções explicitadas, procurámos desenvolver uma estratégia de investigação mista - num esquema geral flexível, procurámos integrar de forma simbiótica uma abordagem indutiva (recolha de dados sem um esquema teórico prévio rígido, assente na interacção do investigador com o contexto) com uma forma de abordagem dedutiva (onde os códigos do sistema de codificação são previamente definidos).

Recorrendo a Bogdan e Biklen (1994), utilizámos na construção e desenvolvimento do programa da Área de Projecto, o desenvolvimento das categorias de codificação segundo critérios de processo (sequência de acontecimentos, estádios, fases, passos, etc.) e códigos de estratégia (táticas, métodos, manobras, conflitos, processos de negociação). A codificação da informação resultante do período de observação deu origem às categorias e subcategorias constantes do Anexo H.

Organizámos o nosso plano de trabalho numa tripla dimensão, identificando-se três grandes fases na construção do programa da Área de Projecto: (a) concepção; (b) execução; (c) interpretação do processo.

⁴⁴ Sobre o assunto recomenda-se a consulta da obra *Manual de Investigação em Ciências Sociais* de Raymond Quivy e Luc Van Campenhondt. (Gradiva, Lisboa, 1992, pp. 244-245).

O desenho da nossa investigação, centrou-se em actividades e procedimentos característicos da metodologia qualitativa como a observação, a entrevista e a análise de documentos.

Operacionalmente, estabelecemos uma sequência lógica entre a recolha de dados e a sua organização e respectiva análise. A flexibilidade do desenho da investigação, permitiu, no entanto, uma constante interacção entre estas fases. Nesta óptica, a análise de dados veio a verificar-se ao longo de toda a investigação, ainda que se tivesse procedido a um análise mais sistemática na fase final do estudo.

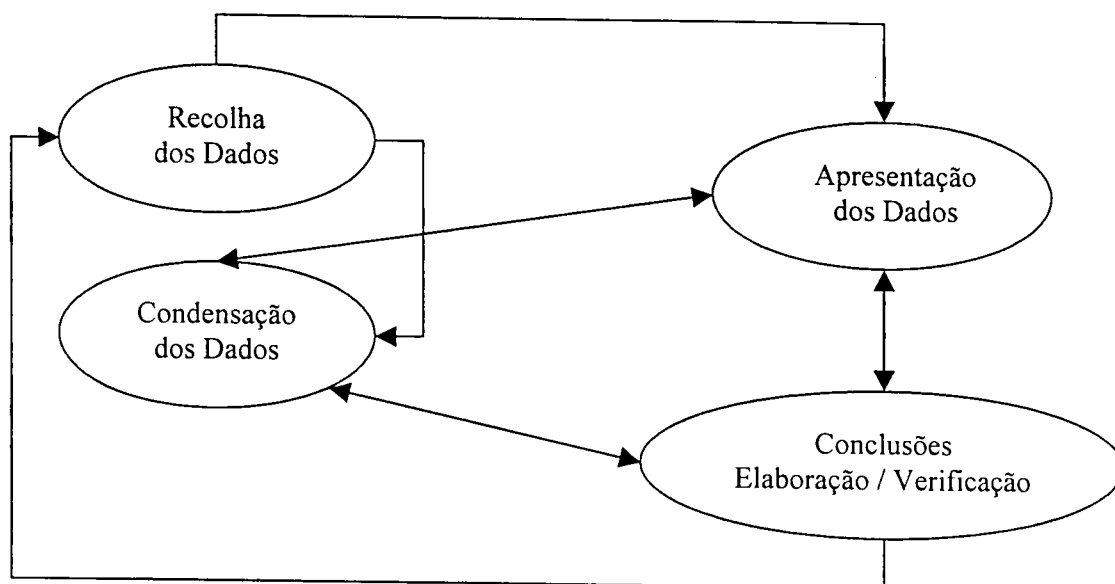
Tendo como referência Fonseca (1998: 67-68), que segue a proposta de Huberman e Miles (1991: 34 e ss) sobre a análise qualitativa, concretizámos três fluxos concorrentes de actividades, conforme se descreve no quadro seguinte:

Quadro nº 19 – Os 3 fluxos concorrentes de actividades utilizados na análise qualitativa

FASES	NATUREZA DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS
Condensação dos dados	Correspondeu a uma redução dos dados “brutos” recolhidos nas transcrições e observações a um pequeno número de códigos, que resultaram da sua segmentação segundo um sistema de categorias. O que se fez foi separar, distinguir, rejeitar e organizar os dados de forma a tirar conclusões e ao mesmo tempo a verificá-las.
Apresentação dos dados	Consistiu na organização da informação de forma a chegar a conclusões, a desenvolver acções e a apresentar os dados sob a forma de texto narrativo.
Elaboração / verificação de conclusões	Correspondeu à decisão sobre o sentido das coisas, as regularidades encontradas, os “modelos”, as explicações, as configurações possíveis, os fluxos de causalidade e as proposições. Nesta fase, socorremo-nos de todo o trabalho desenvolvido nas etapas anteriores, através de um processo contínuo e interactivo.

A forma contínua, cíclica e interactiva como se processaram as três fases do processo da análise de dados qualitativos, pode ser visualizada com recurso ao esquema representado por Fonseca (*Idem*) referenciando-se ao modelo interactivo de análise de dados de Huberman e Miles (1991):

Esquema nº 20 – Modelo interactivo de análise de dados de Huberman e Miles (1991)



O plano de investigação, conforme o desenhámos no nosso “roteiro de investigação”⁴⁵, tinha como estratégia o cruzamento de dados diversificados provenientes da observação de reuniões, observação de conversas informais, análise de documentos, observação de actividades e entrevistas gravadas, assente na metodologia de investigação qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994).

A recolha de dados, respeitando o “roteiro de investigação”, foi feita em duas fases:

1ª FASE: apoiada numa metodologia que incluiu a observação participante e a análise documental.

2ª FASE: realização de entrevistas semi-estruturadas.

Na primeira fase, começámos a dar os “primeiros passos” no contexto da investigação, ou seja, aos trabalhos exploratórios. Procurámos praticar uma observação participante com um forte cariz etnográfico. Utilizámos as técnicas de recolha de dados que incluíram o registo de conversas informais com professores, a observação de reuniões de coordenação pedagógica (conselhos de turma), conselho dos directores de turma e a observação de actividades relacionadas com a Área de Projecto.

⁴⁵ Ver esquema nº 4 constante da Introdução, página 48 do presente trabalho.

Recorremos ainda à análise documental diversa, tendo incidido, em particular, sobre as linhas orientadoras emanadas das diferentes estruturas intermédias de gestão, actas das reuniões do conselho pedagógico e de conselhos de turma, sínteses das reuniões de coordenação pedagógica, grelhas de planificação dos projectos da Área de Projecto, análise documental dos arquivos da escola-sede do Agrupamento e análise dos Projectos Educativo e Curricular do Agrupamento. Esta fase da pesquisa decorreu desde o início de Setembro de 2001 até ao final de Junho de 2002.

A observação participante apontava para o registo, o mais completo possível, das interacções sociais, factos e incidentes verificados na escola, particularmente focalizados nas actividades relativas à construção da Área de Projecto. Contextualizados na metodologia proposta por Bogdan e Biklen (1994) e por Vieira (1999b: 49-55) relativamente ao conteúdo das notas de campo, atribuímos-lhe simultaneamente um carácter “descritivo” e um carácter “reflexivo”, este, por sua vez, materializado na reflexão do observador acerca de situações especulativas, problemas e ideias suscitadas. A informação recolhida foi seleccionada e organizada em função das três questões principais do estudo e das três dimensões do dispositivo de investigação:

- a) Concepção do programa da Área de Projecto.
- b) Execução do programa da Área de Projecto.
- c) Interpretação do processo de construção do programa da Área de Projecto.

Nesta fase da pesquisa, foi sendo acumulado um *corpus* importante de notas de campo e de documentação diversificada. Com base no mesmo, procedemos à caracterização geral da escola e à caracterização dos sectores de recursos humanos (pessoal docente, não docente e discente), associação de pais, instalações (espaços e equipamentos), projectos e actividades pedagógicas e organização da Área de Projecto (orientações gerais para sua gestão, plano curricular anual, planificação das actividades, coordenação das mesmas e respectiva avaliação), tendo por base um conjunto de dados estruturais da escola.

Partindo da recolha e tratamento da informação, fomos percorrendo, de forma progressiva, o nosso caminho, que passou de uma observação descritiva para uma observação selectiva (Spradley, 1979, citado por Fonseca, 1998: 71), de acordo com o nosso objecto de estudo. Esta focalização contextualizou-se e sustentabilizou-se na selecção de domínios específicos de observação, tendo sido dada predominância

especial à observação de reuniões de conselho de turma, reuniões de coordenação pedagógica e de reuniões do conselho pedagógico. Também observámos actividades da Área de Projecto e reuniões/encontros temáticos informais que se realizaram e estabelecemos ainda, conversas informais com professores. Imediatamente após as observações, escrevemos relatórios de observação, com base nas notas registadas e na nossa memória. Paralelamente foram registadas todas as conversas informais com professores sobre esta temática que foram surgindo naturalmente.

Nos relatos escritos sobre o que foi observado, acrescentámos em cada um dos relatórios o nosso ponto de vista e as nossas ideias sobre os factos e situações observadas.

De cada observação resultou assim um relatório de informações sobre acontecimentos, decisões, relações, opiniões e ainda as nossas próprias ideias, estratégias, reflexões e pensamentos, tendo-se seguido a metodologia sugerida por Bogdan e Biklen (1994).

O conjunto de informação acumulada permitiu-nos a organização de um *corpus* que posteriormente submetemos à análise de conteúdo e que nos permitiu, por um lado, identificar o modelo implícito à construção do programa da Área de Projecto e os processos e procedimentos inerentes ao processo e, por outro lado, a obtenção de ideias/temas que nos ajudassem a construir os guiões das entrevistas semi-estruturadas, a desenvolver numa fase posterior do nosso estudo.

Fizemos também uma recolha sistemática de documentos em arquivo, com a finalidade de obter dados específicos relativos à organização do Agrupamento e a aspectos de natureza funcional, bem como à recolha de dados referentes à operacionalização da Área de Projecto nas vertentes da sua concepção e execução, ao clima de escola e à organização do Agrupamento. Centrámos a análise desses dados em cinco categorias:

- a) Caracterização geral do Agrupamento;
- b) Descrição da estrutura, dos recursos humanos e equipamentos existentes;
- c) Organização do Agrupamento (caracterização estrutural e funcionamento dos órgãos de gestão, organização dos horários, etc.);
- d) Projectos e actividades pedagógicas;

- e) Organização da Área de Projecto (normas, orientações gerais para sua gestão, plano curricular anual, planificação das actividades, coordenação das mesmas e respectiva avaliação).

Utilizámos as seguintes fontes: as linhas orientadoras emanadas das diferentes estruturas intermédias de gestão, actas das reuniões do conselho pedagógico e de conselhos de turma, síntese das coordenações pedagógicas, informações arquivadas em dossiês, grelhas de planificação, ficheiros de pessoal, horários, grelhas dos projectos curriculares de turma, relatórios de desenvolvimento e avaliação das actividades da Área de Projecto.

Procedemos igualmente a uma análise específica dos Projectos Educativo e Curricular do Agrupamento, uma vez que se tratam de documentos relevantes na vida do Agrupamento, consagrados na legislação em vigor, como documentos basilares da autonomia do Agrupamento e instrumentos orientadores das suas estratégias e políticas.

A análise dos dados destes documentos teve, ainda, como finalidade, recolher informação sobre a participação dos actores escolares na construção da Área de Projecto, nomeadamente os interesses em jogo, os confrontos, os conflitos e os processos de negociação verificados, de forma a caracterizar o comportamento estratégico dos actores numa perspectiva de abordagem micropolítica da escola como sistema social.

Numa segunda fase do estudo, procedemos à realização de entrevistas semi-estruturadas. A opção por este tipo de entrevistas deveu-se ao facto de termos recolhido um *corpus* suficiente de informação que nos permitiu elaborar um conjunto de questões contextualizadas e adequadas à problemática do estudo. As entrevistas foram assim, neste estudo, a técnica privilegiada de recolha de informação que possibilitou a compreensão da informação recolhida através da observação e da documentação consultada. Seguimos de perto Vieira (1999b: 53), na medida em que dirigimos as entrevistas para “*os grandes temas que a priori, ou melhor, no continuum da investigação*” fomos “*desenhando como importantes e pertinentes*”.

Os guiões das entrevistas semi-estruturadas continham algumas perguntas fixas e iguais para todos os entrevistados. No entanto, a flexibilização da sua sequência e do léxico utilizado permitiu um ajustamento das questões a cada sujeito, tendo sido criadas perguntas específicas em função de cada entrevistado. Durante a entrevista foi dada

ainda abertura ao entrevistado, deixando-lhe liberdade de intervenção. Como nos diz Vieira (*Idem*), “Assim, surgiram as entrevistas abertas, etnográficas – no sentido em que, na medida do possível, as perguntas tinham seguimento com as respostas dos actores e seus interesses discursivos e reflexivos”.

Realizámos entrevistas individuais a professores, alunos e encarregados de educação com finalidades semelhantes mas com especificações e procedimentos diferenciados, tendo a redacção das questões da entrevista variado em função dos entrevistados.

Em anexo, apresentamos os guiões das entrevistas semi-estruturadas (Anexo I). Na sua construção, apoiámo-nos no estudo de Fonseca (1997: 160-162).

Os guiões das entrevistas foram organizados em blocos. O primeiro bloco (**Bloco A**) é idêntico para todas já que incluía os objectivos, a motivação e a legitimação do entrevistado. Os restantes blocos foram estruturados do seguinte forma:

Quadro nº 21 - Entrevistas aos professores com cargos de coordenação pedagógica

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS
BLOCO B Concepção do programa da Área de Projecto	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever a origem do programa da Área de Projecto. • Caracterizar os processos de tomada de decisão utilizados. • Identificar os processos de liderança emergentes na concepção e elaboração do programa da Área de Projecto. • Identificar processos de concertação/negociação na definição de objectivos/competências, selecção de actividades e utilização de recursos.
BLOCO C Execução do programa da Área de Projecto	<ul style="list-style-type: none"> • Caracterizar as formas de desenvolvimento dos projectos da Área de Projecto. • Identificar os sujeitos das iniciativas e a sua participação. • Identificar os processos de institucionalização dos projectos.
BLOCO D Interpretação do processo	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar qual a lógica estrutural prevalecente dos projectos da Área de Projecto. • Averiguar as relações existentes entre o programa da Área de Projecto e os Projectos Educativo e Curricular da Escola, numa perspectiva de gestão estratégica. • Identificar as relações entre o clima das actividades da Área de Projecto e o clima da escola.

Quadro nº 22 - Entrevistas aos restantes professores

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS
<p>BLOCO B Caracterização da concepção e desenvolvimento do projecto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informação sobre a génese do projecto turma, a sua organização e desenvolvimento.
<p>BLOCO C Interpretação do processo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as finalidades mais importantes da Área de Projecto a nível organizacional e curricular. • Identificar em que medida o clima existente nas actividades da Área de Projecto reflecte o clima de escola.

Quadro nº 23 - Entrevistas aos alunos

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS
<p>BLOCO B Caracterização da participação na concepção, planificação e desenvolvimento das actividades do projecto turma</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Recolher informação sobre a sua organização e desenvolvimento. • Identificar formas de participação dos entrevistados.
<p>BLOCO C Interpretação do processo</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar o grau de satisfação dos entrevistados na participação das actividades da Área de Projecto. • Identificar formas de participação dos entrevistados.

Quadro nº 24 - Entrevistas aos pais / encarregados de educação

BLOCOS	OBJECTIVOS ESPECÍFICOS
<p>BLOCO B Relação entre a escola e os pais / encarregados de educação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar as formas de participação dos pais/encarregados de educação na vida da escola. • Identificar as estratégias desenvolvidas para os envolver na escola.
<p>BLOCO C Envolvimento dos pais / encarregados de educação nas actividades da Área de Projecto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar eventuais formas de participação na concepção e desenvolvimento dos projectos.
<p>BLOCO D Percepção dos pais / encarregados de educação sobre as actividades da Área de Projecto</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Obter informação dos entrevistados acerca do clima vivido nas actividades da Área de Projecto e na escola em geral.

Realizámos trinta transcrições a partir dos registos magnéticos obtidos, tendo resultado 208 páginas de texto. No cumprimento do contrato inicialmente estabelecido, as transcrições das entrevistas foram dadas a ler aos entrevistados para efeitos de leitura e aprovação. Alguns dos entrevistados apresentaram sugestões de alteração. Não foram alterações substanciais mas pequenas correcções tendentes a tornar mais claras e precisas algumas ideias. As versões finais dos textos das entrevistas resultaram pois das correcções introduzidas após discussão com o entrevistador das correcções propostas pelos entrevistados.

A cada entrevista transcrita fizemos corresponder um nome suposto ou pseudónimo. Garantimos esse sigilo a todos os entrevistados com quem trabalhamos, mesmo apesar de alguns dos professores e alunos terem dito que não se importariam que ver os seus nomes verdadeiros no nosso trabalho final.

Submetemos à técnica de análise de conteúdo, os textos finais das entrevistas e dos relatórios de observação, procurando distanciar-nos de uma visão mais positivista da análise de conteúdo. Neste sentido, seguimos de perto Vieira (1999b: 53), não recorrendo “às análises tecnológicas que se usam para buscar concomitâncias, co-ocorrências, correlações, etc, nos discursos dos sujeitos entrevistados”, nem utilizando o computador no “isolar de categorias relativamente independentes dos contextos sociais da pesquisa, dos próprios objectivos e hipóteses e, também, sem qualquer ligação com o analista enquanto ser pensante”.

A análise de conteúdo que utilizámos foi qualitativa. Assim, consubstanciando-nos em Vieira (*Idem*), que cita Ghiglione (1980), Vala (1986) e Krippendorf (1980), não olhámos para a análise de conteúdo como uma prática ou técnica fechada sobre ela própria, mas mais como “ (...) uma técnica de tratamento de informação”, que permite “efectuar inferências, com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas” (Vala, 1986: 104). Seguindo de perto os procedimentos sugeridos por estes autores e por Bogdan e Biklen (1994) procedemos ao desenvolvimento das categorias de codificação.

O esquema de trabalho que seguimos no processo de tratamento de dados e análise da informação, assentou no nosso “roteiro de investigação”, já referido anteriormente, enquanto dispositivo metodológico construído a partir do referencial teórico da investigação.

Durante o trabalho de campo procurámos atender a uma constante recursividade entre as três fases da pesquisa. Na linha de pensamento de Huberman e Miles (1991), foi nossa intenção respeitar a ideia que “*a análise se realiza durante a recolha de dados*”.

Assim, na prática, a hierarquização do processo existiu apenas parcialmente, pese embora o facto da programação inicial do trabalho de campo ter obedecido a uma certa ordem cronológica – fase de observação, recolha de dados documentais e entrevistas semi-estruturadas.

Seguindo de perto Fonseca (1997: 173), na análise das transcrições das entrevistas, por se tratar de uma fase de trabalho mais evoluída e focalizada, tornou-se importante “*assentar a metodologia de codificação numa perspectiva mais ‘interpretativa’ e ‘explicativa’ (Huberman e Miles, 1991), assente num certo grau de inferência por parte do investigador, na construção das categorias e subcategorias*”.

Partimos de uma leitura de quatro entrevistas - duas de professores, outra de alunos e uma outra de pais – escolhidas aleatoriamente, para constituir uma “*grelha de análise temática que derivou das categorias obtidas na análise dos relatórios de observação, das dimensões analíticas iniciais do quadro teórico-metodológico do projecto e de uma primeira leitura «corrida» das entrevistas*”. Só deste modo e após a leitura completa de todas as transcrições, foi possível, integrar e recompor algumas categorias iniciais, a fim de eventualmente reduzir o seu número de modo a facilitar o tratamento e análise da informação e a respeitar a lógica subjacente à construção do dispositivo teórico-metodológico da pesquisa.

O trabalho de análise de conteúdo obrigou-nos muitas vezes à necessidade de reformular categorias, tornando-se assim um processo moroso pela sua complexidade e recursividade. Todas as categorias obtidas e respectivas subcategorias, foram codificadas, de acordo com a metodologia proposta por Bogdan e Biklen (1994), constando do Anexo H.

5. O nosso trabalho etnográfico - Alguns dilemas vividos e a (auto)reflexividade possível

Alicerçados no referencial teórico que desenvolvemos na primeira parte do nosso trabalho e tendo como pano de fundo a especificidade do problema em estudo,

propusemo-nos, como já vimos, enveredar por um “estudo de caso” - buscar na nossa escola, o único, o particular, tratado como representação singular da realidade. Foi a tentativa de procurar saber o que é que ocorria lá.

Não tínhamos qualquer experiência ou formação anterior sobre o modo como concretizar no terreno o trabalho etnográfico. Foi o recurso a bibliografia mais específica sobre esta temática, que nos permitiu esclarecer dúvidas e interrogações que sentíamos. Assumimos claramente um papel de aprendiz de investigação. Como aprendizes, vivemos alguns dilemas e fomos desenvolvendo alguma (auto)reflexividade que agora e aqui deixamos registada.

5.1 A nossa presença na escola

A nossa permanência física na escola foi diária, dadas as funções nela exercidas. Nestes sentido, a nossa integração no meio era total e conseqüentemente, banal a nossa intervenção.

A maior parte do tempo, era dispendido no gabinete do conselho executivo. Quase diariamente, e em particular, no intervalo da manhã (30 minutos), marcávamos presença na sala de professores, bar da escola/sala de convívio dos alunos. Ali interagíamos com alunos e alunas, cumprimentando-os, falando de forma espontânea e aberta com eles, chegando, por vezes, a jogar pingue-pongue com alguns alunos, ou sentando-nos nas mesas com os grupos de alunos e alunos formados, tomando parte nos diálogos e nos passatempos que ali realizavam. Ainda na sala de convívio, no espaço específico do bar da escola, também mantinha diariamente com os professores, um diálogo informal, tempo esse que, raras vezes, foi aproveitado para tratamento de assuntos formais relacionados com a organização e funcionamento da escola. Nos períodos da tarde, a nossa deslocação àqueles dois espaços, era bem menos frequente, devido à agenda e organização dos trabalhos inerentes ao funcionamento do Agrupamento de escolas.

Desde o primeiro momento, mantivemos os todos os colegas informados do trabalho de campo que pretendíamos desenvolver na nossa própria escola. Também nos órgãos intermédios de gestão, este facto foi divulgado. Quando demos início ao trabalho de campo, mantivemos a mesma postura diária de sempre, aparecendo na sala de professores e bar, mantendo ali as mais diversas conversas informais com todo e qualquer colega. Pontualmente, também tivemos conversas informais mais demoradas,

com este ou aquele colega, sobre os mais variados assuntos. Quer a natureza das conversas, quer a escolha dos colegas com quem conversávamos, nunca obedeceu a qualquer estratégia relacional ou institucional e, revestiram-se de grande abertura e de espontaneidade. Antes e durante o nosso trabalho de campo, nunca alterámos esta postura.

A nossa presença nas reuniões nunca foi uma presença imposta. Sempre pedimos autorização para nelas participarmos. Nunca nos sentámos em lugares marginais ou exteriores ao círculo de interacção. Assim, tivemos sempre as “portas” abertas à interpretação de todas as ocorrências observadas.

No processo social de trocas entre o investigador e o grupo estudado, podemos dizer que o processo de abordagem e interconhecimento já há muito estava estabelecido, pois todos convivíamos diariamente no mesmo local de trabalho. Por não se tratar de uma qualquer relação social, as interacções sociais podiam agir sobre a estrutura da relação, reduzindo ao mínimo a violência simbólica (a comunicação violenta), através de uma escuta e questionamento activos, que recusa tanto o dirigismo como o “laissez-faire” nos contactos cara a cara (Bourdieu, 1993: 906, citado por Caria, *Ibidem*).

5.2 Mediar o contexto na etnografia

Uma questão essencial que se nos deparou foi encontrar aquilo que mais desconhecíamos no local: o universo simbólico dos professores.

Caria (*Ibidem*: 32) alude a este aspecto referindo-se à emergência de uma “primeira delimitação empírica”, socorrendo-se para o efeito de Geertz (1991): “o que nos torna ignorantes sobre uma cultura não é o modo (as formas sociais) como opera o seu processo de conhecimento, é a falta do universo imaginário nos quais os actos dessas pessoas são signos”.

Com efeito, e apesar de aparentemente não sermos ignorantes do universo de signos usados pelos professores - uma vez que estudávamos uma cultura a que nós próprios pertencemos, com uma mesma “vertente letrada de aprendizagem”, estudávamos um grupo que vivia como nós na mesma sociedade -, o que, numa primeira fase, nos permitiu começar “por ver as condutas e ouvir os discursos de pessoas comuns agirem dentro do esperado”, o certo é, apesar disso, fomos, progressivamente, dando conta que existiam, tal como refere Caria (*Ibidem*: 33),

“associações entre fazeres e discursos que não eram coincidentes com os nossos”. O mesmo autor confirma a tese: estávamos num “processo de revelação e identificação do nosso etnocentrismo”.

Na fase de abandono dos nossos primeiros impulsos etnocêntricos, viemos a confirmar as perspectivas de Beatie (1980) e de Weber (1979), citados pelo mesmo autor. *“Os significantes/comportamentos que são semelhantes aos do investigador”* tiveram significados diferentes (dos da nossa pessoa enquanto investigador e também dentro do grupo) e *“os significados/saberes equivalentes aos do investigador”* tiveram, com efeito, *“por referência significados/comportamentos diferentes”* dos nossos enquanto investigador e dentro do grupo.

Com Caria, aprendemos então a necessidade de uma *“reflexão sobre a reconceptualização do conceito de cultura e sobre o acesso ao simbólico por via do empírico”* e compreendemos que o passo seguinte que devíamos dar teria que envolver uma operação intelectual da nossa pessoa enquanto investigador, ou seja, introduzir *“uma mediação entre o vivencial e o teórico, o concreto e o abstracto, entre o heterogéneo e o semelhante, por via do uso do conceito de concreto”.*

Tal mediação do *contexto*, parece justificar-se como nos elucida e bem o mesmo autor (*Ibidem*):

“Visa lutar contra dois tipos de reduções na investigação etnográfica: a primeira, a redução etnocêntrica e a sua potencial ocultação; a segunda, a redução teórica e a sua potencial reificação dos conceitos”

Do ponto de vista deste autor, temos que, no primeiro caso, o contexto amplia a percepção que o investigador tem das construções simbólicas dos actores, começando a relativizar o seu etnocentrismo espontâneo e o seu processo de selecção circunstancial da informação e, no segundo, o contexto dá profundidade às interpretações científicas, relativizando o etnocentrismo teórico e o seu processo de selecção formal, evitando a omissão do vivido. Para Pinto (1990), citado por Caria, tal impede *“o investigador de tomar as coisas da lógica formal-teórica (que explicam) como se tratasse da lógica das coisas (que são vividas)”.*

5.3 Como saber estar no trabalho de campo

O entendimento do lugar que ocupam os conceitos de *etnocentrismo* e de *contexto* resultado do contributo da antropologia, leva o mesmo autor “a concluir sobre a necessidade de ter da etnografia uma concepção anti-espontaneísta e anti-empiricista sobre o modo como se constrói o conhecimento científico”.

A necessidade de “operar intelectualmente com conexões, delimitações, selecções e abstracções sobre a realidade social, indo mais além do que é imediatamente e empiricamente visível e audível”, leva Caria a reconhecer por verificação própria, e na esteira de Wolcott (1993), “que não basta estar espontaneamente e à-vontade no trabalho de campo, ainda que se descrevam as condutas sociais e se viva com as pessoas, para que se produza uma estratégia etnográfica de investigação”.

Será este saber estar que permite, segundo o mesmo autor, “gerar o relativismo cultural pela mediação do contexto e gerar o entendimento da lógica local pela mediação da cultura”. Neste contexto particular, referiremos dois aspectos - a questão do vivencial e a ruptura epistemológica e a “rigidez” e a “formalidade” do quadro teórico inicial:

a) O vivencial e a ruptura epistemológica

Vimos confirmadas as contribuições de Caria (1997) relativas a esta questão em particular. Com efeito, ao longo do nosso trabalho sentimos a confusão que foi pairando sobre os nossos processos de ruptura das situações vivenciais e teóricas misturadas com nossas primeiras construções (mais etnocêntricas umas e, outras, mais alicerçadas em bases científicas). É certo que, fruto da nossa menor experiência de investigação, sentimos algum grau de dificuldade. No entanto, mesmo assim, fomos conseguindo recontextualizá-las ou abandoná-las até, ainda que, mesmo assim, continuemos a admitir que elas podem apresentar um cariz quase permanente, senão mesmo permanente, pois tais rupturas epistemológicas, sejam teóricas ou vivenciais, têm sido sentidas desde que iniciámos o percurso da nossa investigação.

Como exemplo do que acabámos de descrever, identificamos, no âmbito do trabalho que desenvolvemos junto dos actores escolares, as seguintes situações que envolveram a produção de rupturas: (1) numa primeira fase, o esquecimento dos

processos quotidianos e informais que se geram na sala de professores e que são constitutivos do grupo, enquanto realidade interactiva e interpessoal, tendendo antes para a dimensão mais formal que consistiu na preocupação em analisar a cultura dos professores a partir da sobrevalorização da sua relação com a política educativa subjacente à nova legislação (reorganização curricular e implementação da Área de Projecto); (2) um outro momento, em que pensamos que os actores escolares estavam a converter a nossa observação participante num instrumento de intervenção social na vida da escola, tal como parecia acontecer quando “despíamos” a pele de investigador (aqui sim, havia respostas directas e concretas a transmitir face aos problemas práticos do quotidiano da escola). Neste contexto particular, podemos referir que alguns professores procuraram-nos, algumas vezes, por sua própria iniciativa, estabelecendo-se nesses momentos espaços de escuta muito intensos, tal foi a vontade dos colegas em “abrir o livro”, “desabafando de forma espontânea, conversando informalmente”. Tal como nos esclarece Vieira (1992), citando Spindler (1982), esta metodologia encerra uma espécie de dimensão terapêutica que nem sempre prevemos.

b) A “rigidez” e a “formalidade” do quadro teórico inicial

O objecto de estudo que inicialmente definimos mostrou-se-nos “rígido” e “formal”. Pensamos que tenha sido consequência da nossa (natural) dificuldade em saber lidar com a teoria porquanto a nossa experiência de investigação era “curta”. A teoria pesquisada e estudada, as observações operadas na qualidade de investigador e a evidência dos contornos reais que resultaram da variedade de recursos metodológicos utilizados e dos mecanismos de inquirição, não se mostraram totalmente compatíveis com as hipóteses inicialmente formuladas. Talvez tivéssemos manifestado uma certa “rigidez” ao orientarmos o nosso “centro de interesses e de preocupações” na procura de interpretações teóricas prévias. Aqui houve, talvez, um certo formalismo, esquecendo-nos que os aspectos vivenciais do trabalho de campo deveriam ser mais enfatizados. Relativizamos a dimensão contextual da cultura e “caímos” na tendência de olhar (sem ver) determinada dimensão das situações. Não estávamos a saber utilizar a etnografia. Foi necessário descobrir o “caminho” certo.

Neste sentido, com Caria (1997) entendemos a nossa inicial desorientação no trabalho de campo, a dificuldade em lidar com o volume excessivo de informação a

tratar, e também, o receio que sentimos com a ideia pouco confortável de que possuíamos insuficientes hipóteses de trabalho. À medida que fomos percorrendo o nosso percurso de investigação, fomos verificando que a quantidade de informação, talvez não dificultasse a assunção dos objectivos da investigação. Com efeito, novos olhares e interpretações sobre a mesma realidade vivencial e observada, sobre o mesmo fenómeno, foram sendo construídos. Esta multi-dimensão da realidade, por nós constatada, fez-nos descobrir e trilhar outros caminhos na teoria que na fase de planificação do desenho da investigação não tínhamos previsto. Assim, acabamos por chamar à investigação teorias que inicialmente aparentavam não ter relação possível com esta investigação.

5.4 Outras reflexões sobre a metodologia utilizada

5.4.1 Contemplar a realidade

A observação participante na observação/assistência às aulas da área curricular não disciplinar – Área de Projecto e em reuniões de coordenação pedagógica para preparação de aulas, em reuniões de avaliação, etc. foi uma técnica de difícil realização. Como refere Santos Guerra (2003 b: 100), observar “*não se trata apenas de olhar, mas sim de procurar*” e, a ser assim, a “*observação (que parece um fenómeno simples e quase inevitável) encerra em si grandes dificuldades e uma considerável complexidade*”.

Dos problemas que nos suscitou enquanto investigadores, começamos por referir a situação que se relaciona com uma presença estranha na sala de aula ou em qualquer outro lugar da escola - a do investigador, que acaba por interferir de forma voluntária, passiva e indirecta no contexto em observação. Estamos a falar do “*problema da «equidistância», que consiste no difícil equilíbrio que o observador tem de alcançar, de forma a não ser nem um «estranho» sem referentes semânticos, nem um nativo que não goza da imparcialidade e distância necessárias*” e que segundo o autor acima citado, se soluciona através da “*competência, da independência e da sabedoria do observador, capaz de se aproximar dos códigos explicativos, nascidos do domínio do contexto onde se produzem os factos*” e, do problema da «*distorção*», que consiste na perda da espontaneidade, supostamente originada pela existência de observadores que recolhem

e registam fenómenos sucedidos na escola”, cuja solução poderá passar por “um longo período de observação (mais tempo, menos modificação) e alargando o âmbito de observação (maior âmbito, menos modificação)

Por outro lado, à medida que a presença do investigador se torna familiar, uma vez que interactua com os diferentes actores (alunos e professores), a objectividade exigida nos métodos tradicionais de investigação não é suportável, pois não é possível reduzir a meros objectos de investigação os sujeitos referidos. Convive-se com frequência com *“a limitação da arbitrariedade atributiva, nascida da subjectividade não controlada” (Idem)*. A solução, segundo o mesmo autor e que defendemos, parece residir *“numa análise mais profunda, com focalizações progressivas e através da confrontação com outros métodos”*.

No entanto, apesar destes problemas sentidos, a escolha desta metodologia justificou-se na medida em que não perdendo o rigor e a cientificidade, não reduziu os actores a meros objectos de investigação. Através dela, aprendemos também a compreender o significado real das vantagens que Santos Guerra (*Idem*: 101) aponta para esta metodologia: *“elimina a problemática da qualidade dos informantes submetidos à entrevista”; “evita a discrepância existente entre o comportamento verbal e real, verificado na aplicação dos questionários”; “dissipa a divergência entre o que se pensa e o que se diz, quase inevitável no preenchimento de questionários” e “elimina o duplo nível de significado, ao recolher dados da própria realidade e não mediante intermediários”*.

Assim, ao termos escolhido esta metodologia pretendemos colocar-nos na situação de quem queria aprender e apreender as lógicas dos actores, dentro de uma concepção holística do ensino e no espírito da *“pesquisa etnográfica”* de Peter Woods. Tratou-se de uma atitude metodológica que, no campo escolar, se pode concretizar de vários modos e como afirma Stephan Ball (1985: 26), oferece várias possibilidades, sendo que constituiu também a sua própria opção em estudos realizados quase exclusivamente dentro da sala de aula.

Conseguimos manter, enquanto trabalhámos no terreno, um papel visível e reconhecido por todos os actores, de investigador, umas vezes mais distanciado, outras vezes mais próximo, ou seja, procurámos que a observação participante se realizasse de um modo bastante flexível, sendo que a alternância entre alguma aproximação e um certo distanciamento foi feito em função de oportunidades e situações, dependendo

muito do grau de “aceitação/adopção” a que fomos sendo sujeitos por parte dos actores, mas nunca perdemos de vista que o que interessava era poder registar situações, comportamentos e perspectivas dos actores intervenientes. A este propósito, Bogdan e Biklen (1994: 125) afirmam que “*a participação exacta varia ao longo do estudo. Nos primeiros dias de observação participante, por exemplo, o investigador fica regra geral um pouco de fora, esperando que o observem e aceitam. À medida que as relações se desenvolvem, vai participando mais*”. Mas, ainda segundo os mesmos autores “*é necessário calcular a quantidade correcta de participação, e o modo como se deve participar, tendo em mente o estudo que se propôs elaborar*”, pois “*um investigador que participe demais poderá ser um indígenua (Gold, 1958), expressão utilizada em antropologia para referir os investigadores que ficam tão envolvidos e activos com os sujeitos que perdem as suas intenções iniciais*” (Ibidem: 125).

Conseguimos que a aplicação no terreno de diversas técnicas de recolha de dados - observação, entrevistas e análise de documentos, se tivesse processado num espírito de grande flexibilidade e abertura, mas ao qual esteve sempre subjacente a intenção de obter informação de modo sistemático, de procurar uma interpretação geral e de, até certo ponto, contrastar com o que acontece noutras circunstâncias e com o já conhecido.

5.4.2 Questionar a realidade

Outra técnica habitualmente utilizada no estudo do caso, e que como já afirmámos também utilizámos, é a **entrevista** - que pode definir-se como um encontro verbal de carácter interactivo entre duas pessoas que tem como objectivo o acesso às perspectivas do entrevistado sobre um tema, seleccionado pelo entrevistador⁴⁶. Para Santos Guerra (2003b: 89), é “*uma forma de ficar a conhecer o que acontece e porque é que acontece em determinada escola, é perguntar aos que estão envolvidos na actividade da mesma*”

Walker (1983) refere as destrezas na entrevista, sendo estas a “*mobilidade psicológica*” e a “*inteligência emocional*”. Por mobilidade psicológica, entende-se a capacidade do entrevistador para controlar os seus próprios valores e expectativas de

⁴⁶ Muitas definições de entrevistas poderiam ser referidas. Cita-se Menga Lüdke e Marli André no seu livro *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*, em que se refere “*entrevista - relação de interacção, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde*” (p. 33).

forma a não tomar o lugar do entrevistado. Por inteligência emocional, entende-se a capacidade do entrevistador para entrar no mundo do entrevistado. Exige-se então uma especial atenção às frases, às atitudes e às expectativas do entrevistado.

Como técnica de investigação, a entrevista deve servir três propósitos: (1) Como processo investigativo útil para obter “*os significados locais que têm os acontecimentos para as pessoas que participam neles*” (Erickson, 1989: 201), permitindo ultrapassar o nível meramente descritivo e avançar para a interpretação, utilizando uma espécie de introspecção provocada que atinge o “*senso comum*” e o “*saber prático*” dos actores; (2) Permitir que a investigação possa ter em conta os “estados interiores” dos sujeitos da interacção, tanto mais que esta interacção, é determinada, em parte, por esses “estados interiores” e, deste modo, servir para testar ou sugerir hipóteses, explorar ou identificar variáveis e relações; (3) Poder ser usada em conjugação com outros processos, sendo que a conjugação de métodos de investigação permite ajuizar da coerência ou incoerência dos resultados e validar os dados obtidos pela entrevista.

É, como se pode ver, uma técnica exigente mas o seu uso parece ter-se justificado, uma vez que nos permitiu servir estas três utilidades e oferecer o material central e de maior significado para as intenções do nosso trabalho: através delas, e privilegiando “*uma relação de escuta activa e metódica*” (Bourdieu, 1993: 906), chegámos ao pensamento dos actores, isto é, ao que eles pensavam sobre a organização e funcionamento da nossa escola e da Área de Projecto em particular, sobre as relações que se estabeleciam nas aulas, sobre todo o conjunto de factos sociais objectivos que aí tinham lugar, sobre si mesmos e sobre os outros.

Tentámos ultrapassar “*a ‘moleza metodológica’ que costuma ser atribuída ao uso de questionários*”⁴⁷, para enveredar pelos percursos da pesquisa interpretativa e qualitativa que têm o ambiente natural, como já vimos anteriormente, como sua fonte directa.

Recorremos, essencialmente, à entrevista informal e à entrevista semi-estruturada e gravada⁴⁸, seguindo ambas, o velho princípio de obter o máximo de informações com

⁴⁷ Maria Emília Brederote dos Santos. Comentário à Comunicação de António Nóvoa - *As Ciências da Educação e os Processos de Mudança*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Porto, 1991, p. 83.

⁴⁸ As entrevistas, segundo a sua forma de operacionalização, podem ser classificadas com conceitos diferentes. Para uma análise mais aprofundada sobre algumas das dimensões e conceitos que definem diferentes tipos de entrevista, recomendamos a consulta das seguintes obras: *Educação Intercultural – Utopia ou Realidade*, de Américo Peres (2000: 305-313), *Métodos de Investigação Sociológica*, de

o mínimo de perguntas. O recurso ao gravador, veio a revelar-se uma forma de registo muito vantajosa, na linha do que Laslett e Rapoport (1975), citados por Santos Guerra (2003b: 93), apontam, pois permitiu-nos manter uma atenção mais focalizada noutros aspectos, dando-nos maior liberdade para nos concentrar e envolver na entrevista, sem necessidade de estar atento à tomada de notas ou memória pessoal, possibilitou-nos uma transcrição mais completa e fiel dos conteúdos da entrevista e permitiu-nos ainda, uma melhor observação das situações não verbais das entrevistas.

Das entrevistas informais que realizámos, confirmámos o que Santos Guerra (*Ibidem*: 89) a elas se refere: às vezes, o investigador “*é testemunha de uma conversa que oferece dados altamente significativos. E porque não aproveitar essa informação, posta à disposição (...) de maneira casual, originada num encontro fortuito (...)*”. Também verificámos como “*existem diferenças substanciais entre o manifestado na conversa informal e na entrevista realizada num gabinete, com todos os traços de formalidade*”.

O recurso à complementaridade metodológica - a observação e a entrevista, foi também uma boa opção, pois a sua combinação permitiu-nos a comparação e o aprofundamento dos dados e informações. Se, por um lado, se reconhece o valor psicossocial das acções, não é suficiente perguntar aos sujeitos os significados e intenções das mesmas. É, pois, necessário observar o contexto em que se produzem. Para se poder obter uma representação com validade, a observação requer algum grau de sistematicidade, o que foi sempre cumprido ao longo dos meses do trabalho de campo. Ela representou também “*uma lente*”, uma vez que tornou evidentes determinados aspectos, alguns previamente seleccionados, a organização, o contexto, os sujeitos e os procedimentos.

Através de um registo diário escrito foi possível recolher informações, desenvolvendo pautas, significados, padrões tal como foram produzidos sem os encarar distintos dos naturais e sem tentar verificar teorias ou ideias pré-definidas sobre a realidade do estudo. Utilizámos ainda a análise conteúdal de documentos oficiais diversos que consideramos como fontes primárias (legislação, documentos de orientação pedagógico-burocrática, regulamentos, sumários de lições, actas) e outra documentação de natureza pessoal (relatórios de trabalho, fichas de avaliação, fichas de

Peter H. Mann, Zahar Editores, (trad. port.) e *Investigação nas Ciências Sociais*, de João Ferreira de Almeida e José Madureira Pinto, Editorial Presença, 1995.

trabalho, ...) ⁴⁹. Consultámos alguma documentação directa, como composições sobre temáticas diversas, projectos desenvolvidos pelos alunos e professores em todas as turmas. Sobre toda a documentação consultada procurámos proceder a uma “análise de conteúdo”, cujos resultados serviram para ilustrar, reforçar e validar análises e conclusões resultantes de outros materiais.

Validámos, assim, uma triangulação de inspiração etnográfica, utilizando três métodos diferentes para explorar o problema: a observação, as entrevistas e a investigação documental.

Na certeza que temos de não existirem metodologias ideais que contemplem uma análise científica total e da necessidade de opção por alguma ou algumas delas, seleccionámos o estudo de caso porque nos pareceu a mais indicada aos nossos propósitos, embora conscientes das suas limitações.

Outras técnicas para aprofundar este estudo poderiam ser eleitas e que incluíssem uma maior utilização de métodos quantitativos. Poderíamos, por esse facto, realizar um inquérito com questões abertas e fechadas que nos dariam possibilidade de uma análise em extensão. Não optámos por esta técnica por diversas razões, entre elas, a dificuldade que os alunos teriam na sua elaboração e devolução, mas também porque a entrevista nos fornecia dados mais aprofundados, embora se reconheça que aquela técnica poderia incluir maior número de actores.

Fizemos esforços para trazer para o nosso texto, as vozes e algumas facetas das “*histórias de vida*” dos actores da nossa escola (alunos, professores e pais). Tentámos ainda construir o sentido do que constitui ser aluno e professor, na Área de Projecto, na nossa escola e no contexto actual da reorganização curricular enquadrada legalmente no âmbito do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro. Ao fazê-lo, tivemos presente, na linha de autores como Giglione e Matalon (1992), citados por Peres (2000: 373), a necessidade de proceder a aperfeiçoamentos técnicos que permitiram fazer inferências válidas para o presente contexto. Ou, na linha de Quivy e Champenhoudt (1992), citados igualmente por Peres (*Idem*: 373-374), tivemos a preocupação de reconhecer

⁴⁹ Entendendo-se por *oficiais* os documentos normalmente produzidos de forma colectiva ou grupal e são para ser “*consumidos*” externamente, por tal se fala no seu carácter burocrático ou pelo menos oficial. Os documentos *personais* são outro tipo de documentos, diários, cartas pessoais, etc. Entre estes dois tipos de documentos podem ainda situar-se os “*documentos profissionais*” como programações, planificações, registos pessoais, etc. in *El Estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación*, de Carlos Marcelo Garcia e A. Parrella Latas, Universidade de Sevilla, 1991, 1ª ed.

que “ a reconstituição das realidades passadas alicerçadas em mentalidades, sensibilidades, ideologias e representações, exige uma interpretação cuidadosa e rigorosa, que possibilite apreender o significado dos dados de pesquisa”.

CAPÍTULO VII
CONTEXTO DA INVESTIGAÇÃO EMPÍRICA

1. O local da investigação empírica

O estudo foi realizado na nossa escola – uma Escola Básica Integrada, sede de um Agrupamento de Escolas que integra 5 freguesias e envolve alunos do pré-escolar, do 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico (do 4º ao 9º ano de escolaridade).

As razões que justificaram a escolha da nossa escola prenderam-se, em primeiro lugar, com a nossa experiência já de alguns anos enquanto presidente do órgão de gestão da mesma, o que nos tem proporcionado acompanhar e supervisionar diferentes projectos no âmbito da gestão flexível do currículo. A riqueza dos processos que lhes estiveram associados, fundamentam a convicção de possuírem algum alcance pedagógico. Nesse sentido, foi com eles que (1) percebemos que é necessário estar consciente das condições sociais e da função social do acto educativo; (2) constatámos que é possível aproximar a escola da comunidade e envolver a comunidade na escola; (3) pudemos verificar a importância da participação dos actores na tomada de decisões; (4) aprendemos que o clima de escola constitui um factor relevante no êxito de novas estratégias organizacionais.

Todos estes saberes experienciais adquiridos nessa trajectória estimularam-nos a curiosidade e conduziram-nos a olhar em direcção à compreensão das práticas dos actores em contexto escolar tendo como pano de fundo a presente problemática.

Em segundo lugar, devido às características da própria escola: ser uma escola de pequena dimensão, com cerca de 500 alunos, ter uma população escolar proveniente do meio rural e do meio suburbano, ter tradição de implementar diversas actividades de enriquecimento curricular e desenvolver projectos educativos em rede.

Finalmente, porque verificámos estarem reunidas as condições mínimas indispensáveis para a realização do nosso trabalho – boa receptividade e acolhimento à nossa proposta, por parte da escola e dos actores escolares e, expectativa do investigador, quanto à boa aceitação do estudo e cooperação dos actores escolares no seu desenvolvimento.

Por isso, nunca tratámos este estudo como uma amostra, mas um caso.

É o caso desta escola, que pode ser semelhante ou distinto em relação a outro, mas que tem, por agora, a vantagem de ser quase único, já que casos semelhantes têm tido um tratamento investigativo de reduzida ou inexistente expressão no nosso país.

2. Os actores do nosso estudo – Quem são?

Na totalidade realizámos 30 entrevistas individuais, sendo 14 a professores, 14 a alunos e 2 a pais/encarregados de educação.

A selecção dos entrevistados, relativamente aos professores, foi feita a partir da “*técnica da amostragem de bola de neve*” (Bogdan e Biklen, 1994: 99), em que cada entrevistado recomenda o seguinte, em função da posição concordante ou discordante face à Área de Projecto ou relevância do papel desempenhado.

Três dos professores entrevistados – Coordenadores de Ano – foram, no entanto, previamente seleccionados, em função da sua posição chave, ou seja, dos cargos que desempenham na escola.

Utilizámos, ainda, na escolha dos professores, os seguintes critérios:

- a) **Critério disciplinar** – seleccionando professores que abrangiam grupos disciplinares, grau de experiência e idade diversificados.
- b) **Critério profissional** – escolhendo professores do quadro de nomeação definitiva da escola e professores contratados.
- c) **Critério de tempo de serviço na escola.**

Os alunos foram seleccionados por indicação dada por professores, em conversas informais na sala de professores. Outro critério utilizado foi a selecção de um aluno por ano de escolaridade. Dos pais/encarregados de educação, foi seleccionado um elemento da Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola-Sede do Agrupamento, com assento no Conselho Pedagógico e um outro encarregado de educação que pela sua maior disponibilidade de tempo, foi mais fácil de contactar/entrevistar.

O quadro seguinte apresenta-nos o perfil social dos alunos entrevistados:

Quadro nº 25 – Perfil social dos alunos entrevistados

Aluno (a)		Agregado Familiar		Profissão dos Pais		Habilitação dos Pais		Idade dos Pais	
Nome	Ano	Idade	Irmãos	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Dinis	7º	12	1	Empresário	Educadora de Infância	4º ano	Bacharelato	43	43
Tinoco	8º	13	1	Canalizador	Cozinheira	4º ano	6º ano	41	38
Palmira	6º	11	1	Enfermeiro	Auxiliar Acção Educativa	Licenciatura	12º ano	43	41
Beatriz	8º	13	1	Médico	Secretária	Licenciatura	11º ano	47	45
Rute	5º	10	2	Operário Fabril	Auxiliar Acção Educativa	6º ano	6º ano	43	42
Débora	8º	14	2	Pintor Const. Civil	Doméstica	4º ano	11º ano	43	43
Juliana	6º	12	0	Carpinteiro	Doméstica	6º ano	4º ano	34	30

Quadro nº 25 (Cont.) – Perfil social dos alunos entrevistados

Aluno (a)		Agregado Familiar		Profissão dos Pais		Habilitação dos Pais		Idade dos Pais	
Nome	Ano	Idade	Irmãos	Pai	Mãe	Pai	Mãe	Pai	Mãe
Neuza	7º	12	1	Vendedor	Doméstica	4º ano	12º ano	39	40
Ivone	5º	11	1	Agricultor	Professora 3º Ciclo	4º ano	Licenciatura	49	42
Ivete	5º	11	1	Comerciante	Comerciante	4º ano	6º ano	53	31
Lisete	7º	12	2	Pedreiro	Doméstica	4º ano	4º ano	42	44
Eduíno	5º	11	1	Embalador	Operária Fabril	6º ano	6º ano	33	32
Benjamim	6º	12	1	Empresário	Empregada Lar de Idosos	4º ano	4º ano	45	43
Gil	6º	11	2	Estufador	Auxiliar Acção educativa	9º ano	4º ano	38	34

Nome	Casa / Escola						Além da escola		Na escola	
	Distância	Duração	Com quem vem	Onde almoça	Com quem estuda	Frequência do Pré-escolar	Tempos livres	Gostaria de ser	Disciplina preferida	Retenções
Dinis	5 Km	10 m	Sozinho	Na escola		Sim	Computador	Jornalista	EF	Não
Tinoco	10 Km	25 m	Sozinho	Na escola	Sim	Sim	Ler	Economista	EF	Não
Palmira	1 Km	10 m	Sozinha	Na escola	Sozinha	Sim	Ler	"Logo se vê"	HG	Não
Beatriz	500 m	5 m	Sozinha	Na escola	Sozinha	Sim	Ténis	Médica Pediatra	EF	Não
Rute	3 Km	15 m	Com a mãe	Na escola	Sozinha	Sim	Ver TV	Educadora	ING	Não
Débora	7 Km	20 m	Sozinha	Na escola	Sozinha e com a mãe	Sim	Escuteiros Rancho	Enfermeira	CN	Não
Juliana	5 Km	10 m	Sozinha	Na escola	Sozinha	Sim	Praticar Desporto	Médica	MAT / ING	Não
Neuza	5 Km	10 m	Sozinha	Na escola	Sozinha	Sim	Ver TV	Advogada	HG / ING	Não
Ivone	3 Km	15 m	Sozinha	Na escola	Sozinha	Sim	Ouvir música	Médica Pediatra	CN / EF	Não
Ivete	7 Km	20 m	Sozinha	Na escola	Sozinha	Sim	Ouvir música	Professora	ING	Não
Lisete	12 Km	30 m	Sozinha	Na escola	Sozinha	Sim	Ouvir música	Médica Pediatra	CN	Não
Eduino	1 Km	10 m	Sozinho	Na escola	Sozinho	Sim	Ouvir música	Técnico de Informática	EF / EM	I (no 3º ano)
Benjamim	3 Km	15 m	Sozinho	Na escola	Sozinho	Sim	Praticar Desporto	Cientista	MAT	Não
Gil	3 km	15 m	Com a mãe	Na escola	Sozinho	Sim	Praticar Desporto	Arquitecto	EVI	Não

Quadro nº 26 – Gosto pelas metodologias escolares

Nome	As qualidades que aprecia nos professores	Não gosta dos professores que
Dinis	Ensinar bem / Motivar os alunos / Dar liberdade aos alunos	Dão aulas chatas / Exigem sem explicar bem a matéria
Tinoco	Simpatia / Calma / Dar a matéria de uma maneira que os alunos fiquem interessados	Explicam depressa / Exigem demasiado / Não ligam muito aos alunos
Palmira	Serem justos / Amizade / Simpatia	São antipáticos e impacientes
Beatriz	Explicar bem a matéria / Ser simpático	Explicam mal a matéria / Não são amigos dos alunos
Rute	Ensinar bem / Ser simpático / Ter compreensão	Não se preocupam com os alunos / Explicam as coisas a correr
Débora	Explicar bem a matéria / Ser amigo dos alunos	Não respeitam os alunos
Juliana	Serem amigos dos alunos e ter paciência para os problemas dos alunos	São exigentes com os alunos e pouco compreensivos com os nossos problemas
Neuza	Serem simpáticos e compreensivos para os alunos e dar aulas que ponham os alunos a trabalhar	Não ajudam os alunos / Não tiram dúvidas
Ivone	Explicar bem os assuntos e serem simpáticos	Dão a matéria a correr e sempre da mesma maneira / Têm falta de paciência
Ivete	Ensinar bem / Serem bondosos e pacientes	Falam muito alto e ralham muito
Lisete	Saber conviver com os alunos / Serem justos e amigos / Manter a ordem na aula	Preferem certos alunos / Não bem humorados e simpáticos
Eduíno	Serem alegres, simpáticos / Compreenderem os alunos e ter paciência	São pouco pacientes / Gritam e ralham, às vezes, sem razão
Benjamim	Saber explicar bem as matérias / Serem bem humorados	São antipáticos / Estão sempre mal dispostos e ralham muito, sem razão
Gil	Serem simpáticos e compreensivos / Não deixar haver confusão nas aulas	Deixam fazer barulho nas aulas / Não sabem explicar nas aulas

O quadro seguinte apresenta-nos o perfil profissional dos professores entrevistados:

Quadro n.º 27 – Perfil profissional dos professores entrevistados

Nome	Idade	Grau académico	Grupo disciplinar	Disciplinas / Anos que lecciona	N.º de anos de serviço	N.º de anos na escola	Cargos/Funções
Dália	41	Licenciatura	6.º Grupo - Educação Musical (2.º Ciclo)	OED – 7.º e 8.º anos	17	7	Coordenadora Departamento de Expressões
Elisa	31	Licenciatura	5.º Grupo – Educação Visual e Tecnológica (2.º Ciclo)	EVT / AP	7	1	-----
Rosa	40	Licenciatura	1.º Grupo – Português / História e Geografia de Portugal (2.º Ciclo)	PORT / HGP / FC	12	2	Directora de Turma (DT)
Valéria	39	Bacharelato	6.º Grupo - Educação Musical (2.º Ciclo)	EM / AP / EA	7	1	-----
Maria Manuel	38	Licenciatura	4.º Grupo – Matemática / Ciências da Natureza (2.º Ciclo)	MAT / CN / FC	9	2	Directora de Turma (DT)
Teolinda	41	Licenciatura	1.º Grupo – Português / História e Geografia de Portugal (2.º Ciclo)	PORT / HGP / AP / FC	13	3	Directora de Turma (DT)
Sandrina	32	Licenciatura	3.º Grupo – Português / Inglês (2.º Ciclo)	PORT / ING / AP / FC	8	2	Coordenadora dos Directores de Turma / DT
Esmeralda	28	Licenciatura	6.º Grupo - Educação Musical (2.º Ciclo)	EM / AP / EA / FC	2	1	Directora de Turma (DT)

Quadro nº 27 (Cont.) – Perfil profissional dos professores entrevistados

Nome	Idade	Grau académico	Grupo disciplinar	Disciplinas / Anos que lecciona	Nº de anos de serviço	Nº de anos na escola	Cargos/Funções
Olinda	34	Licenciatura	8º Grupo B – Português / Francês (3º Ciclo)	FR / AP / FC	11	2	Directora de Turma (DT)
Ana Paula	31	Licenciatura	5º Grupo – Educação Visual e Tecnológica (2º Ciclo)	EVT / AP / EA / FC	8	3	Presidente da Assembleia / DT
Maria da Luz	49	Licenciatura	11º Grupo A – Geografia (3º Ciclo)	GEOG / AP / FC	15	2	Coordenadora Subdepartamento Geografia / DT
Francisca	39	Licenciatura	4º Grupo – Matemática / Ciências da Natureza (2º Ciclo)	MAT / CN / AP / EA	11	2	Coordenadora Subdepartamento Ciências
Susete	35	Licenciatura	3º Grupo – Português / Inglês (2º Ciclo)	ING / AP / EA	10	1	Coordenadora Subdepartamento Inglês
Leonardo	35	Licenciatura	Educação Física (3º Ciclo)	EF / AP / FC	6	1	Coordenador Subdepartamento Ed. Física / DT
Matilde	33	Licenciatura	12º Grupo F - Têxtil	ET / EA	3	2	Coordenadora Subdepartamento Ed. Tecnológica
Belisa	36	Licenciatura	5º Grupo – Educação Visual (3º Ciclo)	EV / AP	9	5	Coordenadora Educação Visual

Na preparação das entrevistas foram cumpridos alguns requisitos metodológicos. Assim, todos os entrevistados foram contactados antecipadamente através de um encontro prévio efectuado directamente pelo investigador. A todos foi explicado muito genericamente o motivo da conversa bem como os procedimentos a seguir.

Uma vez obtida a concordância dos entrevistados, foram então contactados, num segundo momento, para efeitos da concretização da proposta de entrevista, tendo sido formalizado verbalmente um contrato sobre a realização da mesma, no qual foram combinados os seguintes procedimentos:

- a) Garantia de anonimato da fonte de informação.
- b) Gravação da entrevista.
- c) Transcrição da entrevista para suporte informático e devolução do texto para leitura, por parte do entrevistado, para verificação da veracidade e da não deturpação do que foi dito, com possibilidade de reformulação posterior.

Todas as entrevistas foram gravadas e realizadas na escola. A sua duração variou em função dos entrevistados. As entrevistas aos professores coordenadores, tiveram uma duração média de 50 minutos, as dos restantes professores 35 minutos, as dos alunos 20 minutos e as dos encarregados de educação, cerca de 30 minutos.

3. Caracterização da escola

3.1 A criação da Escola/Agrupamento

No ano de 1991, de acordo com os princípios definidos pelo Governo para a implementação da Reforma Educativa e para a reorganização da Rede Escolar, a Direcção Regional de Educação do Centro (DREC) e o Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação (GEP) realizaram, em colaboração com a Câmara Municipal de Leiria, o estudo da Carta Escolar do Concelho de Leiria. A Carta Escolar como instrumento de Planeamento Educativo estabeleceu os princípios a que deveria obedecer a expansão e reorganização da rede escolar. A Carta Escolar, numa óptica de racionalização de recursos, encarou a rede numa lógica de "Territórios

Educativos”, os quais agrupariam freguesias, ou parcelas de freguesias, tomando como pólo aglutinador a freguesia com maior número de alunos, sendo também tomadas em consideração as distâncias inter-freguesias e a rede viária. Assim, estes territórios funcionariam como áreas geográficas em que os alunos poderiam iniciar e concluir os seus 9 anos de escolaridade, se não num único estabelecimento, no máximo em dois, funcionando de forma integrada.

Nesta direcção de análise, as pequenas escolas não seriam encaradas como “ilhas” isoladas mas sim integradas num conjunto educativo que funcionaria como um todo constituído por uma “Escola Núcleo” ou “Mãe” e “Escolas Satélites”. Entre uma e outras, existiriam contactos por forma a que as pequenas escolas, carenciadas de recursos, pudessem usufruir de equipamentos a que por si só não poderiam ter acesso. Neste contexto, o Gabinete de Estudos e Planeamento do Ministério da Educação entendeu não propor o encerramento de qualquer escola, mesmo aquelas em que era ministrado apenas o 1º Ciclo do Ensino Básico e cuja maioria era constituída por edifícios de 1 a 2 salas.

No estudo de reconfiguração da rede escolar do concelho de Leiria, entendeu-se então criar 9 territórios educativos.

Dos “Territórios Educativos” definidos para o concelho de Leiria e onde foi considerado prioritário construir Escolas Básicas para o 2º e 3º Ciclos e, eventualmente, para o 1º Ciclo, em virtude de possuírem uma população escolar mais numerosa, destaca-se o Território Educativo V, que agrupava 3 freguesias.

Assim, esta escola designada Escola Básica Integrada surge como objecto de um projecto específico da responsabilidade da Autarquia, sendo criada para suprir as necessidades do Território Educativo V, pelo que a sua área de influência estender-se-ia para além dos limites de uma só freguesia.

A Portaria nº 495/95 de 24 de Maio, considerando que o reordenamento da rede escolar deve contribuir para a diminuição de desigualdades e assimetrias locais e regionais, assegurando a igualdade de oportunidades de educação e ensino para todas as crianças, e tendo por base a densidade e dimensão ajustadas às características regionais, de molde a satisfazer as necessidades verificadas, cria, entre outras, esta escola, a qual entra em funcionamento pela primeira vez, em 25 de Setembro de 1995.

A partir de 1999/2000, ao abrigo do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, e por Despacho de 4 de Maio de 1999 de Sua Excelência o Secretário de Estado da

Administração Educativa, iniciando uma nova etapa no percurso da Autonomia, Gestão e Administração Escolar – esta escola converte-se num Agrupamento Vertical de Escolas com sede na Escola Básica Integrada, passando a integrar para além desta escola, 10 Jardins de Infância e 18 Escolas Básicas do 1º Ciclo e a Escola Básica Integrada, distribuídos por 5 freguesias. Os primeiros passos desta etapa e que contribuíram para a criação deste Agrupamento, já haviam sido dados, ainda que num processo informal, no ano lectivo de 1996/97, com o projecto “Educar Para a EBI” e nos dois anos lectivos seguintes (1997/98 e 1998/99), como medida estratégica para o meio educativo envolvente, com a elaboração de dois outros Projectos, de maior dimensão, formalizados então em candidaturas que foram apresentadas e apoiadas pelo PEPT 2000 – A ESCOLA É PARA TODOS.

3.2 Caracterização da instituição-sede

A Escola-Sede do Agrupamento encontra-se situada na Beira Litoral, a cerca de 40 quilómetros da orla marítima e pertence ao Concelho e Distrito de Leiria, donde se distancia cerca de 13 quilómetros.

O Agrupamento serve uma população de 7078 habitantes, distribuídos por 55,9 Km², abrangendo um total de 59 localidades, todas elas situadas num raio de 7 Km da localidade onde se situa a Escola-Sede do Agrupamento.

3.3 Recursos Humanos

No ano lectivo de 2001/2002 frequentaram o Agrupamento 1157 alunos distribuídos por 64 turmas, sendo 13 do Pré-escolar, 34 do 1º ciclo, 4 do 5º ano, 4 do 6º ano, 3 do 7º ano, 3 do 8º ano e 3 do 9º ano de escolaridade. No ano lectivo seguinte (2002/2003) frequentaram o Agrupamento 1158 alunos distribuídos por 63 turmas, sendo 13 do Pré-escolar, 34 do 1º ciclo, 4 do 5º ano, 4 do 6º ano, 3 do 7º ano, 3 do 8º ano e 2 do 9º ano de escolaridade.

O número médio de alunos do 2º e 3º ciclos por turma, em 2001/2002, foi de 21 e, no ano lectivo seguinte, foi de 22 alunos. No ano lectivo 2001/2002, o rácio professor/aluno, no 2º e 3º ciclos, foi de 1 para 5, e no ano lectivo seguinte, foi de 1 para 7.

A população discente tem uma proveniência geográfica de 70 % do meio rural. Uma quantidade elevada de alunos é oriunda de famílias de estatuto sócio-económico baixo. Constatase pela análise dos apoios sócio-económicos atribuídos nos anos lectivos de 2001/2002 e 2002/2003, a incidência de algumas carências económicas das famílias de uma fatia significativa dos alunos.

Com efeito, no conjunto dos alunos do Agrupamento, nos anos lectivos de 2001/2002 e 2002/2003, 30% beneficiaram de apoios do Serviço de Acção Social Escolar, verificando-se que, em cada um dos três ciclos (1º, 2º e 3º ciclos), a percentagem de alunos apoiados foi idêntica, ou seja, 30% dos alunos beneficiaram desse apoio.

**Quadro nº 28 – Número de alunos subsidiados
por ciclo de escolaridade nos anos lectivos de 2001/2002 e 2002/2003**

Anos lectivos	Ciclo de escolaridade	Nº total de alunos	Nº de alunos subsidiados	%	% global
2001/2002	1º Ciclo	520	170	33%	33%
	2º Ciclo	163	54	33%	
	3º Ciclo	194	64	33%	
2002/2003	1º Ciclo	523	148	28%	28%
	2º Ciclo	183	51	28%	
	3º Ciclo	174	46	26%	

O pessoal docente em exercício efectivo de funções no Agrupamento no ano lectivo de 2001/2002 (caracterizado no Anexo A-1, Anexo A-2, Anexo A-3 e Anexo A-4), foi de 127 elementos, sendo 40% educadores/professores do quadro do Agrupamento, correspondendo, respectivamente, as seguintes percentagens por nível de ensino: educadores de infância – 9%; professores do 1º ciclo – 13%; professores do 2º ciclo – 9%; professores do 3º ciclo – 9%. Na composição do corpo docente predomina o sexo feminino (83%), sendo 17% a percentagem do sexo masculino. A média de idades do pessoal docente é de 38,3 anos e o número médio de leccionação na escola de 3,9 anos. Quanto ao período de trabalho, 8% dos docentes leccionam de manhã, 4% no período da tarde e os restantes 88% têm um horário misto. Do total de professores 47% desempenham cargos intermédios de gestão e 53% exercem apenas funções lectivas.

Do quadro de educadores/professores do Agrupamento, 30 estavam deslocados noutras instituições, em regime de requisição ou destacamento.

No ano lectivo seguinte (2002/2003), o pessoal docente em exercício efectivo de funções no Agrupamento (caracterizado igualmente no Anexo A-1, Anexo A-2, Anexo A-3 e Anexo A-4), foi de 105 elementos, sendo 42,5% educadores/professores do quadro do Agrupamento, correspondendo, respectivamente, as seguintes percentagens por nível de ensino: educadores de infância – 9,5%; professores do 1º ciclo – 15%; professores do 2º ciclo – 9,5%; professores do 3º ciclo – 8,5%. Na composição do corpo docente predomina o sexo feminino (83%), sendo 17% a percentagem do sexo masculino. A média de idades do pessoal docente é de 39 anos e o número médio de leccionação na escola de 4,1 anos. Quanto ao período de trabalho, 4% dos docentes leccionam de manhã, 3% no período da tarde e os restantes 93% têm um horário misto. Do total de professores 43% desempenham cargos intermédios de gestão e 57% exercem apenas funções lectivas.

Do quadro de educadores/professores do Agrupamento, 32 estavam deslocados noutras instituições, em regime de requisição ou destacamento.

No que se refere ao pessoal não docente, no ano lectivo de 2001/2002, o Agrupamento dispôs de 55 funcionários, distribuídos da seguinte forma: 8 administrativos, 26 auxiliares de acção educativa, 19 tarefeiras e 2 guardas-nocturnos. No ano lectivo 2002/2003, o Agrupamento dispôs de 58 funcionários, distribuídos da seguinte forma: 8 administrativos, 27 auxiliares de acção educativa, 21 tarefeiras e 2 guardas-nocturnos.

3.4 Os órgãos de gestão

3.4.1 O conselho executivo

O Agrupamento tem a tradição de ser gerido por órgãos de gestão eleitos e reunindo o apoio consensual duma maioria significativa de professores.

O modelo de gestão em vigor no Agrupamento é o instituído pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, que define as competências dos órgãos de gestão. Este modelo caracteriza-se por uma linha organizacional que, teoricamente, privilegia a direcção colegial e representativa, a participação dos professores, alunos, pais e pessoal não docente na

gestão do Agrupamento, a consagração do princípio da elegibilidade para os diferentes cargos e a divisão orgânica funcional entre o exercício da autoridade administrativa exercida pelo Conselho Executivo e da autoridade pedagógica exercida pelo Conselho Pedagógico e a Assembleia de Agrupamento.

O actual Conselho Executivo foi eleito em 2000/2001 para exercer um mandato de 3 anos, e é constituído por um presidente e três vice-presidentes. Dos seus elementos, apenas o presidente é do sexo masculino. No Conselho Executivo, tal como prevê a lei vigente, estão representados cada um dos níveis de ensino do Agrupamento – Pré-escolar, 1º, 2º e 3º Ciclos. O presidente é professor do quadro de nomeação definitiva do 2º ciclo e uma das vice-presidentes é do quadro geral do 1º ciclo, ambos da Escola-Sede do Agrupamento. As duas restantes vice-presidentes, uma é do quadro de nomeação definitiva do 3º ciclo de uma outra escola de um outro concelho do distrito de Leiria, encontrando-se destacada neste Agrupamento, e a outra é do quadro distrital de vinculação do pré-escolar.

O presidente do Conselho Executivo acumula os cargos de presidente do Conselho Pedagógico, tendo sido eleito por unanimidade pelos seus elementos, e de presidente do Conselho Administrativo, por inerência de funções. O presidente exerce as seguintes competências: representa o Agrupamento; coordena as actividades decorrentes das competências próprias da direcção executiva; exerce o poder hierárquico, designadamente em matéria disciplinar em relação ao pessoal docente e não docente; procede à avaliação do pessoal docente e não docente e à gestão do crédito global de horas (conforme determina o nº 2 do Despacho nº 10 317/99, de 26 de Maio). A vice-presidente afectada ao 3º ciclo é responsável pelos transportes escolares do Agrupamento e bufete da Escola-Sede e apoia o presidente na área de alunos do 2º e 3º ciclos. A vice-presidente afectada ao 1º ciclo é responsável pelo refeitório da Escola-Sede, segurança do Agrupamento e área de alunos do 1º ciclo. A vice-presidente afectada ao pré-escolar é responsável pela papelaria da Escola-Sede, equipamento e material audiovisual, conservação das instalações e área de alunos do pré-escolar.

Dos quatro elementos do Conselho Executivo, dois deles têm experiência de gestão escolar. Um deles, por ter desempenhado funções de directora de escola do 1º Ciclo em outras escolas. O outro elemento, por ter sido membro do conselho directivo noutras escolas e ter ainda desempenhado funções em serviços de administração local do Ministério da Educação, nomeadamente no Centro da Área Educativa. O presidente e

a vice-presidente afecta ao 1º ciclo integram o órgão de gestão desde a abertura oficial da escola (1995). O presidente possui formação especializada em administração e organização escolar. Todos têm uma vasta experiência de docência.

Todos os elementos do Conselho Executivo coabitam o mesmo gabinete, dispondo cada um deles de uma mesa individual de trabalho, ainda que todas se encontrem encostadas umas às outras. No horário diário e semanal de funcionamento do Conselho Executivo, predomina uma permanência colectiva e em simultâneo de todos os seus elementos. Normalmente, o gabinete do Conselho Executivo encontra-se aberto cerca de quatro horas e meia no período da manhã e três horas e meia no período da tarde. Constata-se igualmente a existência de um horário diário de atendimento personalizado ao público (pais e encarregados de educação e demais interessados), repartido por dois períodos distintos do dia (manhã – das 10 às 12 horas e tarde – das 15 às 16,30 horas).

O clima de trabalho existente no seio da equipa do Conselho Executivo é muito bom, observando-se uma forte união, abertura e capacidade de diálogo. É visível a existência de uma boa relação entre os professores, o pessoal administrativo e pessoal não docente e o Conselho Executivo. A acessibilidade do pessoal docente e não docente ao Conselho Executivo é feita, diariamente, sem quaisquer restrições.

3.4.2 A assembleia de agrupamento

A Assembleia rege-se pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Este órgão é, respectivamente, o órgão responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade do Agrupamento, com respeito pelos princípios consagrados na Constituição da República e na Lei de Bases do Sistema Educativo, e de participação e representação da comunidade educativa. Foi eleito em 2000/2001 para exercer um mandato de 3 anos, sendo constituído por quinze elementos. Destes, sete são professores, três são representantes dos pais e encarregados de educação, dois são representantes do pessoal não docente e outros dois, são representantes da autarquia local. É de referir que nos termos do nº 6 do artigo 9º do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio, na redacção que lhe foi dada pela Lei nº 24/99, de 22 de Abril, o presidente do Conselho Executivo e o presidente do Conselho Pedagógico participam nas reuniões da assembleia, sem direito a voto. Como neste Agrupamento, o presidente daqueles dois órgãos, era a mesma

pessoa, apenas tinha assento na Assembleia um só, o que perfazia um total de oito elementos docentes com assento neste órgão.

O presidente da Assembleia era do sexo feminino e foi eleita de entre os seus membros docentes. Entre outras competências, à Assembleia compete genericamente: aprovar o Projecto Educativo e acompanhar e avaliar a sua execução; aprovar o regulamento interno do Agrupamento; emitir parecer sobre o Plano Anual de Actividades, verificando da sua conformidade com o Projecto Educativo; apreciar os relatórios periódicos e o relatório final de execução do Plano Anual de Actividades; aprovar as propostas de contratos de autonomia, ouvido o conselho pedagógico; apreciar os resultados do processo de avaliação interna dos estabelecimentos de ensino do Agrupamento e do próprio Agrupamento e promover e incentivar o relacionamento com a comunidade educativa. No desempenho das suas competências, a Assembleia tem ainda a faculdade de requerer aos restantes órgãos as informações necessárias para realizar eficazmente o acompanhamento e a avaliação do funcionamento da instituição educativa e de lhes dirigir recomendações, com vista ao desenvolvimento do Projecto Educativo e ao cumprimento do Plano Anual de Actividades.

Todos os oito elementos docentes que compõem a Assembleia, são educadores / professores do quadro do Agrupamento. A média de idades é de 41 anos e o seu tempo médio de docência neste Agrupamento é de 6 anos.

Este órgão reúne, ordinariamente, uma vez por trimestre e, extraordinariamente, sempre que seja convocada pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções, ou por solicitação do presidente do Conselho Executivo.

Da observação das reuniões deste órgão infere-se a existência de um clima de trabalho informal, onde as decisões habitualmente são debatidas, discutidas e deliberadas por consenso.

Relativamente à Área de Projecto foi possível constatar que o debate sobre a importância, organização, implementação e funcionamento desta área curricular não disciplinar revestiu-se de carácter genérico e sempre enquadrado no contexto da análise/debate do Projecto Educativo e Curricular do Agrupamento.

3.4.3 O conselho pedagógico

O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e orientação educativa do Agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógico-didáctico, da orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Este órgão foi eleito em 2000/2003, sendo composto por quinze membros. Destes, doze são professores e os restantes três elementos são não docentes (Anexo B).

O Conselho Pedagógico rege-se igualmente pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio. Reúne, ordinariamente, uma vez por mês e, extraordinariamente, sempre que seja convocado pelo respectivo presidente, por sua iniciativa, a requerimento de um terço dos seus membros em efectividade de funções ou sempre que um pedido de parecer da assembleia ou da direcção executiva o justifique.

De entre as várias competências atribuídas ao Conselho Pedagógico, salientam-se as seguintes: elaborar a proposta de Projecto Educativo do Agrupamento; elaborar o Projecto Curricular do Agrupamento e aprovar o respectivo documento final; apresentar propostas para a elaboração do Plano Anual de Actividades e pronunciar-se sobre o respectivo projecto; elaborar o plano de formação e de actualização do pessoal docente e não docente, em articulação com o respectivo centro de formação de associação de escolas, e acompanhar a respectiva execução; propor aos órgãos competentes a criação de áreas disciplinares ou disciplinas de conteúdo regional e local, bem como as respectivas estruturas programáticas; propor o desenvolvimento de experiências de inovação pedagógica e de formação, no âmbito da escola e em articulação com instituições ou estabelecimentos do ensino superior vocacionados para a formação e a investigação.

Dos doze elementos docentes que compõem o Conselho Pedagógico, 4 são docentes do quadro do Agrupamento e 5 são também professores do quadro de nomeação definitiva mas de outras escolas. A média de idades é de 38,5 anos e o seu tempo médio de docência neste Agrupamento é de 4,6 anos.

Da observação das reuniões deste órgão infere-se a existência de um clima de trabalho informal, onde as decisões habitualmente são debatidas, discutidas e deliberadas por consenso.

Relativamente à Área de Projecto foi possível constatar que o debate sobre a importância, organização, implementação e funcionamento desta área curricular não

disciplinar foi não só enquadrado no contexto da análise/debate do Projecto Educativo e Curricular do Agrupamento, como também no âmbito específico das novas áreas curriculares não disciplinares. Esta temática suscitou reflexões com base em documentos-base elaborados pelo Conselho Executivo e oportunamente debatidos nas respectivas estruturas intermédias de gestão. O tratamento desta temática foi por vezes vivo e muito participado.

3.4.4 Os directores de turma e os pares pedagógicos

Os Conselhos de Turma são os órgãos vocacionados para a promoção e concretização dos projectos curriculares de turma e, no âmbito destes, para a concretização da Área de Projecto. Cabe, assim, aos Directores de Turma, paralelamente com os pares pedagógicos, o importante papel de liderar o processo.

A análise da caracterização do grupo dos 16 Directores de Turma da Escola-Sede do Agrupamento no ano lectivo de 2001/2002 (Anexo C), permite-nos concluir que 68,8% são professores do quadro de nomeação definitiva e 31,2% são professores de nomeação provisória e contratados. No ano lectivo de 2002/2003, o número de Directores de Turma também foi de 16, sendo que a análise da sua caracterização (Anexo C), permite-nos concluir que 75% são professores do quadro de nomeação definitiva e 25% são professores de nomeação provisória e contratados.

Uma análise por ciclos de escolaridade permite-nos constatar a existência de uma quase igual preparação e experiência do exercício deste cargo. Com efeito, no 2º ciclo (5º e 6º ano de escolaridade), no ano lectivo de 2001/2002, 75% dos Directores de Turma são professores do quadro de nomeação definitiva e 25% são professores de nomeação provisória ou contratados e, no ano lectivo de 2002/2003, 87,5% são professores do quadro de nomeação definitiva e 12,5% são professores de nomeação provisória ou contratados. Relativamente ao 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano de escolaridade), verifica-se que, quer no ano lectivo de 2001/2002, quer no ano lectivo de 2002/2003, esse mesmo cargo é desempenhado por 62,5% de professores do quadro de nomeação definitiva e por 27,5% de professores de nomeação provisória ou contratados.

A experiência dos Directores de Turma, ao nível didáctico-pedagógico e do exercício do cargo, permite-nos verificar ainda que não existe desfasamento entre o 2º e o 3º ciclo de escolaridade.

De facto, o número de anos de docência nesta escola representa em média 3 anos para os Directores de Turma do 2º ciclo e 2,8 anos para os do 3º ciclo.

A caracterização dos professores de Área de Projecto da Escola-Sede do Agrupamento (Anexo D) que leccionam esta nova área curricular não disciplinar, no ano lectivo de 2002/2003, permite-nos concluir que o número de anos de docência nesta escola representa em média 2 anos para os professores do 2º ciclo e 3 anos para os do 3º ciclo.

Sendo a turma uma unidade estrutural fundamental na implementação da Área de Projecto e, o Director de Turma e os professores de Área de Projecto, peças chave na liderança do processo, a “política” de atribuição dos cargos afigura-se-nos adequada quer ao exercício da função de orientação educativa da turma e da sua gestão pedagógica, quer ao quadro de funcionamento da Área de Projecto.

3.4.5 A Associação de Pais e Encarregados de Educação

O Agrupamento integra estabelecimentos de ensino de cinco freguesias, pelo que dispõe de mais do que uma Associação de Pais e Encarregados de Educação. Com efeito, para além da Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola-Sede do Agrupamento, duas outras freguesias dispõe igualmente de uma Associação. Nas restantes outras duas freguesias, apenas uma delas, vai dispor a breve prazo igualmente de Associação, uma vez que o seu processo formal de constituição legal está em fase final.

Tendo como pano de fundo o nosso estudo, naturalmente centrámos mais a nossa observação na Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola-Sede, sendo possível constatar que a direcção estabelece contactos regulares com os órgãos de gestão da Escola-Sede, quer através de reuniões periódicas com o Conselho Executivo, geralmente na segunda-feira da semana de realização do Conselho Pedagógico, quer através da sua participação regular de um seu representante nas reuniões neste mesmo órgão.

A colaboração e o envolvimento da Direcção da Associação de Pais e Encarregados de Educação tem sido orientada no sentido de apoiar e co-participar na dinamização de actividades culturais dirigidas à comunidade escolar e no contributo para a melhoria dos equipamentos e recursos materiais da Escola-Sede.

3.4.6 Instalações e espaços/equipamentos

A Escola-Sede do Agrupamento dispõe de uma ampla área de terreno, cerca de 16750 m² onde estão instalados um átrio amplo coberto e 5 blocos que a constituem e que ocupam um total 4900 m² de área coberta total para aulas. Três desses blocos destinam-se fundamentalmente às actividades lectivas e são constituídas por 25 salas de aula (sendo duas das salas laboratórios), gabinetes de trabalho e uma sala para grandes grupos equipada com reprodução de áudio, vídeo e projecção de vídeo. Desses três blocos, um deles é constituído exclusivamente por oficinas de Educação Tecnológica, salas de Desenho e uma sala polivalente para Educação Visual e Tecnológica e um outro, foi construído especificamente para as aulas dos alunos do 1º Ciclo. Dos restantes dois blocos, um deles engloba a sala de convívio, bufete, refeitório e um mini-ginásio coberto (200 m²) e balneários. No outro, estão instalados o Conselho Executivo, os Serviços de Administração Escolar, a sala de atendimento aos pais/encarregados de educação, a papelaria, a reprografia, a sala de professores, a biblioteca e a sala de informática. Os espaços exteriores aos blocos ocupam uma área de 12 700 m² neles se integrando um espaço descoberto de 800 m² para desporto e lazer. De um modo geral, as instalações são boas e funcionais, dispondo a escola de bastante e moderno material didáctico.

3.4.7 Projectos e actividades pedagógicas

A Escola-Sede do Agrupamento tem tradição de realizar e participar em diversos projectos e/ou actividades pedagógicas e culturais, em cooperação com outras instituições e parceiros.

Quanto a projectos que a Escola-Sede do Agrupamento tem desenvolvido, os Projectos de Intercâmbio Internacional no âmbito dos Programas SÓCRATES ou COMENIUS, têm sido uma constante, em particular com escolas francesas e belgas, envolvendo alunos de todos os níveis de ensino. Estes projectos, dinamizados pelo entusiasmo e grande dedicação de uma professora da escola, tem tido uma boa aceitação por parte quer dos alunos, quer dos pais /encarregados de educação, que se têm envolvido igualmente com entusiasmo.

Também na área das ciências e da físico-química, a Escola-Sede tem aderido e desenvolvido, no âmbito do ensino básico, projectos apoiados pela Ciência Viva.

A biblioteca da Escola-Sede também desenvolve projectos de parceria. Pelo facto da mesma estar situada numa zona rural de fracos recursos culturais, ficando a única Biblioteca Municipal a 17 quilómetros, a escola tem investido na dinamização e enriquecimento da sua Biblioteca / Centro de Recursos, como forma de permitir novos horizontes de comunicação e uma maior informação a todos. Assim, a escola apresentou uma candidatura à rede nacional em 1999 e, em 2001, nova candidatura à rede concelhia, tendo sido ambas contempladas, sendo que a partir dessa data a biblioteca da Escola-Sede passou a integrar o Programa “Rede de Bibliotecas Escolares”.

Estas candidaturas aprovadas, permitiram pequenas e grandes mudanças na Escola-Sede, destacando-se em particular: (a) A reconfiguração e reorganização do espaço interno, reestruturação de zonas funcionais nomeadamente zona de acolhimento, zona de leitura informal, zona de consulta de documentação, zona de produção gráfica, cantinho do 1º ciclo; (b) Aquisição de novo mobiliário com estantes abertas e de livre acesso, substituindo o tradicional armário fechado; (c) Criação de uma sala destinada aos audio-visuais, dinamização e animação da biblioteca com actividades pré definidas no Plano Anual de Actividades da Biblioteca, contemplando todas as idades, desde o pré-escolar ao 3º ciclo, não esquecendo a comunidade local; (d) Dotação da biblioteca de recursos documentais como livros, jogos, software educativo e de recursos materiais.

Actualmente, está em curso, já na sua fase final de execução. A reestruturação e requalificação do espaço funcional e a organização da biblioteca, consistindo em obras de alargamento e melhoramento deste espaço.

Também em parceria com a Associação de Pais e a Junta de Freguesia local, foi desenvolvido um projecto que assegura a abertura da biblioteca da escola à comunidade local, todos os sábados, da parte da tarde, projecto este que se iniciou em 1999/2000.

As actividades de enriquecimento cultural têm sido uma constante ao longo dos anos de funcionamento da escola, integrando os respectivos Planos Anuais de Actividades e no desenvolvimento do respectivo Projecto Educativo. Destas, há a destacar o Ateliê de Teatro, que desde a sua criação, no ano lectivo de 1996/97, tem sido uma das actividades mais emblemáticas e representativas da escola, quer internamente, quer na relação da escola com o meio, fruto do entusiasmo e competência

da professora responsável e da motivação e envolvimento dos alunos de vários níveis de ensino que têm frequentado de forma contínua esta actividade.

A escola tem oferecido, anualmente, diversas outras actividades, como o Clube da Rádio, o Clube de Informática, o Clube das Ciências, o Clube das Artes Visuais, o Clube das Línguas.

Todas as actividades de enriquecimento curricular têm um carácter facultativo, são coordenados por um(a) professor(a) e o número médio de frequência de alunos por actividade é de 15 alunos. Estas actividades são de natureza lúdica e cultural, incidindo nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico e de ligação da escola com o meio.

3.4.8 Resultados escolares

Relativamente ao sucesso escolar verificou-se que no ano lectivo de 2000/2001 dos 357 alunos do 2º e 3º ciclos da Escola-Sede, 328 transitaram de ano, o que corresponde a uma taxa global de sucesso de 92%. Por ano de escolaridade, a percentagem mais baixa de sucesso verificou-se no 5º ano com 89%:

Quadro nº 29 - Frequência de alunos por anos de escolaridade e percentagens de sucesso escolar no ano lectivo 2000/2001

Ciclo de escolaridade	Ano de escolaridade	Nº total de alunos	Nº de alunos que transitaram	Percentagem de sucesso escolar
2º Ciclo	5º ano	93	83	89%
	6º ano	79	72	91%
	SUB-TOTAIS	172	155	90%
3º Ciclo	7º ano	66	60	91%
	8º ano	62	61	98%
	9º ano	57	52	91%
	SUB-TOTAIS	185	173	94%
TOTAIS		357	328	92%

No ano lectivo seguinte (2001/2002) frequentaram a Escola-Sede 358 alunos do 2º e 3º ciclos, tendo transitado de ano 293 alunos, correspondendo a uma taxa global de sucesso de 82%. Por ano de escolaridade, a percentagem mais baixa de sucesso verificou-se no 6º ano com 73%:

Quadro nº 30 - Frequência de alunos por anos de escolaridade e percentagens de sucesso escolar no ano lectivo 2001/2002

Ciclo de escolaridade	Ano de escolaridade	Nº total de alunos	Nº de alunos que transitaram	Percentagem de sucesso escolar
2º Ciclo	5º ano	82	69	84%
	6º ano	81	59	73%
	SUB-TOTAIS	163	128	79%
3º Ciclo	7º ano	73	57	78%
	8º ano	61	53	87%
	9º ano	61	55	90%
	SUB-TOTAIS	195	165	85%
TOTAIS		358	293	82%

Uma análise por disciplinas permitiu-nos concluir que as disciplinas onde se verificou uma maior taxa de reprovação foram:

Quadro nº 31 – Maiores taxas de reprovação por disciplina por ciclo de escolaridade nos anos lectivos de 2000/2001 e 2001/2002

Ano lectivo 2000/2001				Ano lectivo 2001/2002			
2º Ciclo		3º Ciclo		2º Ciclo		3º Ciclo	
História e Geografia de Portugal	30%	Línguas Estrangeiras	30%	História e Geografia de Portugal	31%	Línguas Estrangeiras	30%
Língua Portuguesa	28%	Matemática	19%	Matemática	28%	Físico-Química	28%
Matemática	16%	Língua Portuguesa	12%	Língua Portuguesa	27%	Língua Portuguesa	27%
Línguas Estrangeiras	15%	História	11%	Línguas Estrangeiras	24%	Matemática	19%

3.4.9 O Projecto Educativo do Agrupamento

Subordinado ao tema "**Construir o Cidadão do Futuro**", o Projecto Educativo do Agrupamento foi estruturado com base no diagnóstico de problemas, na definição de finalidades a atingir e no estabelecimento de um conjunto de estratégias a implementar de forma faseada num universo temporal de três anos - 2000/2003. Anualmente seria alvo de uma avaliação, visando um eventual reajustamento.

O documento apresenta na sua introdução referências aos princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo, defendendo que *“a autonomia da escola concretiza-se na elaboração de um projecto educativo próprio, constituído e executado de forma participada, dentro de princípios de responsabilização dos vários intervenientes na vida escolar e de adequação às características e recursos da comunidade em que se insere”* (Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro).

Segundo o documento, as actividades a realizar visam a consecução de um conjunto de objectivos que incidem basicamente na formação dos alunos e apelam à interacção com a comunidade.

O documento está estruturado por áreas, sendo que cada área se consubstancia em princípios orientadores estruturados a partir dos problemas específicos a que se pretende responder, das suas finalidades e respectivas etapas de desenvolvimento com a descrição das acções a desenvolver. São nove as áreas de intervenção, que apresenta: Projecto Curricular do Agrupamento; Serviços Especializados de Apoio Educativo; Formação Profissional dos Docentes; Formação Profissional dos Não Docentes; Gestão de Recursos; Articulação com as Famílias; Conservação e Embelezamento dos Espaços; Comunicação e os Circuitos de Informação; Parcerias e Protocolos.

Uma primeira análise ao documento, parece indiciar uma ordem metodológica na sua organização, sendo que o seu conteúdo parece ter implícitas algumas intenções enquanto instrumento orientador da acção educativa do Agrupamento:

- Responder à especificidade dos alunos e à valorização da integração comunitária da escola objectivada na sua articulação com as instituições comunitárias.
- Constituir a base do desenvolvimento organizacional do Agrupamento e que irá dar mais visibilidade ao seu trabalho, nomeadamente junto da comunidade local.
- Possibilitar a definição e a formulação das estratégias que vão fazer do Agrupamento o espaço organizacional onde se decidem os desafios educativos, funcionando como factor impulsionador da sua autonomia.
- Apresentar e explicar a política interna do Agrupamento, as linhas orientadoras da actividade educativa e o modo como se combina com as

linhas orientadoras da política nacional, e mostrar em que medida o Agrupamento se propõe assegurar a continuidade dos seus projectos e intervenções bem sucedidas, isto é, das suas boas práticas, e estabelecer novas metas de desenvolvimento.

3.4.10 O Projecto Curricular do Agrupamento

O Projecto Curricular do Agrupamento, parece ter sido elaborado e organizado como via e instrumento localmente contextualizado para dar cumprimento aos currículos e programas nacionais. No documento, indiciam-se um conjunto de orientações curriculares próprias deste Agrupamento de escolas, visando o processo ensino-aprendizagem.

Numa breve e primeira análise cruzada com o Projecto Educativo, os dois documentos parecem indicar uma certa congruência estrutural e de conteúdo, onde parecem ter formalmente implícitas a articulação de intenções e de actividades, nomeadamente no domínio específico da gestão e desenvolvimento local do currículo.

O documento apresenta formalmente 16 eixos estruturantes, a saber:

1. Metas a atingir – Ambição do Agrupamento / Linhas de orientação educativa: onde se apresentam as linhas de orientação educativa do Agrupamento para o ano lectivo 2002/2003
2. Desenhos curriculares: onde aparecem configuradas as cargas horárias semanais por área disciplinar/disciplina por ciclo de escolaridade
3. Competências gerais: onde constam as competências gerais constantes do documento oficial do Ministério da Educação
4. Competências transversais: onde constam as competências transversais constantes do documento oficial do Ministério da Educação
5. Metodologias de ensino mais adequadas a desenvolver no Agrupamento
6. Avaliação – Princípios orientadores (que foram definidos pelo Agrupamento para 2002/2003)
7. Avaliação - Especificação das técnicas e instrumentos de avaliação (que foram definidas pelo Agrupamento para 2002/2003)
8. Avaliação – Critérios gerais por ciclo (que foram definidos pelo Agrupamento para 2002/2003)
9. Perfil do aluno por ciclo de escolaridade (que foram definidos pelo Agrupamento para 2002/2003)
10. Diferenciação pedagógica – Medidas de apoio (que foram definidas pelo

Agrupamento para 2002/2003)

11. Área de Projecto / Estudo Acompanhado / Formação Cívica - Orientações para a sua gestão por ciclo de escolaridade (que foram definidas pelo Agrupamento para 2002/2003)
12. Formações transdisciplinares – Objectivos gerais por ciclo de escolaridade (que foram definidos pelo Agrupamento para 2002/2003)
13. Actividades de enriquecimento curricular – Orientações para a sua gestão (que foram definidos pelo Agrupamento para 2002/2003)
14. Competências / Conteúdos essenciais por disciplina/ciclo/ano (que foram definidos pelo Agrupamento para 2002/2003)
15. Inter-formação/Formação interna/Autoformação/Sessões informais de discussão (definidos pelo Agrupamento para 2002/2003)
16. Avaliação e Acompanhamento: onde se descrevem os objectivos, parâmetros de avaliação e a constituição da equipa multidisciplinar de trabalho para operacionalizar a avaliação e o acompanhamento).

3.4.11 Os Planos Anuais de Actividades do Agrupamento

Os Planos Anuais de Actividades de 2001/2002 e 2002/2003 estão estruturados em 5 grandes secções: “Quem somos”, onde se apresentam um conjunto de informações/dados estatísticos sobre os diferentes recursos humanos do Agrupamento; “O Agrupamento e a Articulação curricular/Coordenação Pedagógica interciclos – Como vamos Trabalhar”, “O Agrupamento e os Protocolos e Parcerias / O Agrupamento e os Recursos Especializados – O que vai ser feito” e “O Agrupamento e o Processo de Avaliação/Auto-avaliação e Auto-regulação – O que vamos fazer”, onde constam, em cada uma dessas secções, as acções específicas a desenvolver. Finalmente, na secção “O Agrupamento e os Alunos – Como e o que vamos fazer”, apresentam-se, numa grelha própria, as linhas de força do Projecto Educativo, as diversas áreas de exploração, os objectivos específicos, as actividades/estratégias, os intervenientes/destinatários, a calendarização e a avaliação. As áreas de exploração são as seguintes: Actividades de Intercâmbio Nacional, Actividades de Intercâmbio Internacional, Actividades de Enriquecimento Curricular, Actividades de Articulação entre Ciclos, Acções de Sensibilização, Debates, Exposições, Comemorações e Efemérides, Actividades Desportivas, Semanas Temáticas, Clubes/Ateliês, Visitas de Estudo, Outras Actividades e Encerramento do Ano Escolar.

Tendo como pano de fundo o Projecto Educativo do Agrupamento definido para 2000/2003, os Planos Anuais de Actividades de 2001/2002 e 2002/2003 parecem ter sido construídos com a intenção de constituir uma resposta adequada e funcional às necessidades educacionais da comunidade educativa do Agrupamento, podendo-se dizer que aparecem formalmente integrados, numa perspectiva estratégica, o que indicia uma articulação planificada e programada dos respectivos documentos.

Com efeito, estes documentos parecem reflectir uma identidade própria deste Agrupamento, porque se afiguram traduzir e resumir as opções e prioridades de uma política própria, correspondendo a um quadro de referência aglutinador e mobilizador do mesmo.

Nestes documentos, emergem os traços distintivos do projecto como processo - "*o tempo e as actividades necessárias à emergência de um núcleo agregador de princípios, valores e políticas capazes de orientarem e mobilizarem os diferentes membros da organização escola*" e do projecto como produto - "*uma metodologia e um instrumento de planificação de longo prazo que enquadra a definição e formulação de estratégias de gestão e do qual decorrem os planos operacionais a curto e médio prazo*" (Barroso, 1992:30).

3.4.12 Os Projectos Curriculares de Turma

Na esteira de Roldão (1999b: 49), o Agrupamento parece ter assumido no processo de construção dos seus projectos "*o seu conjunto de opções e prioridades de aprendizagem, delineando os modos estratégicos de as pôr em prática, com o objectivo de melhorar o nível e a qualidade da aprendizagem dos seus alunos*".

O Agrupamento no âmbito da sua autonomia, alicerçada numa cultura que promovesse a reflexão, a análise de processos de ensino, de fazer aprender, na reconstrução e apropriação de um currículo a situações concretas de aprendizagem para os seus alunos, parece ter orientado a elaboração dos Projectos Curriculares de Turma como um processo de intenção/acção, "*a forma particular como, em cada turma, se reconstrói e se apropria o currículo face a uma situação real, definindo opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização e gestão curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto*" (Roldão, *Idem*)

Assim, os Projectos Curriculares de Turma têm como referência o Projecto Curricular de Escola e parecem ter sido feitos para responder às especificidades de cada turma do 2º e 3º ciclos e, na linha de pensamento de Leite, C., Gomes, L., e Fernandes, P. (2001: 69), “*para permitir um nível de articulação (horizontal e vertical) entre áreas disciplinares e conteúdos*”: O entendimento e a prática da escola, parecem apontar para a ideia de que “*é ao nível do PCT que é possível respeitar os alunos reais e articular a acção dos/as professores/as da turma, cabendo ao conselho de turma construir essa articulação*”.

4. O modelo de construção da Área de Projecto e a organização da escola

Decorrente da quantidade e qualidade de informação que recolhemos nos relatórios de observação e na transcrição dos registos das entrevistas, constituímos um *corpus* de informação diversificado e com um conteúdo rico que organizámos em categorias de codificação. As categorias obtidas foram agrupadas em quatro dimensões. Três dessas dimensões tiveram a sua génese no esquema pré-definido do quadro teórico do nosso estudo e a quarta nasceu posteriormente, como consequência do material recolhido.

Tendo como referência Bogdan e Biklen (1994), desdobrámos, devido à sua complexidade, as categorias em subcategorias, de forma a permitir a sua “descodificação” e eventual aprofundamento de análise

Com a finalidade de permitir a organização de um quadro de análise mais simplificado, uma vez que o número de categorias construídas era elevado, procedemos, num momento seguinte, à sistematização e agrupamento de algumas categorias. No quadro 32 apresentamos as categorias de cada uma das quatro dimensões agrupadas em metacategorias.

Visando, sempre que possível, a utilização das diversas fontes de informação recolhidas no nosso estudo e com o objectivo de assegurar uma triangulação instrumental e tornar mais rica a análise, recorremos a uma metodologia de análise transversal.

Quadro nº 32 – Metacategorias e categorias definidas

DIMENSÃO/CATEGORIA	CATEGORIA
Concepção do programa da Área de Projecto	
• Modelo organizativo	- Apropriação da Área de Projecto - Modelo organizacional da Área de Projecto
• A participação dos actores escolares e os processos de tomada de decisão	- Participação dos actores escolares - Participação de outros parceiros comunitários - Processos de tomada de decisão
• Liderança e conflitos	- Liderança - Conflitos - Concertação/negociação
• Orientação estratégica	- Avaliação diagnóstico/prognóstico - Articulação do programa da Área de Projecto com o Projecto Educativo e Curricular do Agrupamento
Execução do programa da Área de Projecto	
• Os projectos, os actores escolares e os processos	- Génese do projecto turma - Participação dos professores - Participação dos alunos - Participação dos pais/encarregados de educação - Participação da comunidade - Processos de tomada de decisão
• Liderança do processo	- Liderança - Conflitos
• Procedimentos e constrangimentos	- Actividades/Estratégias/Inovações - Dificuldades/Obstáculos - Organização pedagógica do Agrupamento
• Área de Projecto e desenvolvimento curricular	- Definição curricular - Avaliação - Clima de trabalho nas actividades da Área de Projecto
Interpretação do processo	
• Valores percebidos	- Lógica de funcionamento da Área de Projecto - Finalidades da Área de Projecto percebidas
• Atitudes representadas	- Atitudes perante a Área de Projecto
• Factores favoráveis/Desfavoráveis	- Factores favoráveis - Factores desfavoráveis
• Autonomia e descentralização	- Autonomia e descentralização
• Elementos chave na Área de Projecto	- Figura dos coordenadores da Área de Projecto - Elementos chave na Área de Projecto
• Clima de escola e desenvolvimento da Área de Projecto	- Clima de escola - Relação do clima nas actividades da Área de Projecto

DIMENSÃO/CATEGORIA	CATEGORIA
Actores, actuações e organização da escola	
<ul style="list-style-type: none"> • Relação escola/família 	<ul style="list-style-type: none"> - Relação escola-pais/encarregados de educação - Razões da fraca participação dos pais/encarregados de educação
<ul style="list-style-type: none"> • Envolvimento dos pais/encarregados de educação na escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Estratégias para envolver os pais/encarregados de educação
<ul style="list-style-type: none"> • Organização e gestão da escola 	<ul style="list-style-type: none"> - Percepção da organização escolar - Gestão estratégica da escola

CAPÍTULO VIII
OS CENÁRIOS ESBOÇADOS NA “TELA”

Introdução

Hargreaves (1998: 214), convocando Huberman, fala-nos de escultores e esculturas e compara-os com os professores, narrando que *“é natural que muitas vezes os escultores queiram ver-se uns aos outros a esculpir, falar sobre esculturas com artistas colegas e ir ver exposições do seu trabalho, mas nunca esculpiriam o mesmo pedaço de mármore com um colega”*.

Esta ideia transportou-nos para uma outra. Pensámos em pintores e, em olhar para a nova área curricular não disciplinar – Área de Projecto, como uma tela. Deste modo, surgiu-nos a ideia de uma metáfora.

Como nos diz Santos Guerra (2003: 24), *“As metáforas são formas de nos aproximarmos da compreensão da realidade, permitindo iluminar certas zonas desta mesma realidade, embora deixando outras na obscuridade. (...) As metáforas ajudam-nos, muitas vezes, a conhecer com mais clareza, ou a expressar com mais beleza, as ideias que formamos das coisas e dos fenómenos que as regem”*.

Como *“figura literária que permite explicar e clarificar algumas ideias e conceitos através da comparação e do sentido figurado”* (Idem: 58) e apesar de reconhecermos, tal como autor, as *“suas limitações”*, pensámos numa metáfora para reflectir sobre a Área de Projecto enquanto “tela”. É a metáfora dos melhores pintores que lemos no livro Tertúlia de Mentirosos, de Jean-Claude Carrière (2002: 51) e que transcrevemos de seguida:

“ (...) Os persas contam que foi um dia organizado um concurso de pintores entre dois grupos de artistas. Uns eram chineses, os outros bizantinos.

O príncipe decidiu opô-los num concurso.

Os dois grupos de pintores foram colocados numa sala que um cortinado separava em dois espaços iguais, e encarregados de decorar as duas paredes opostas.

Os chineses pediram uma grande quantidade de pincéis, trinchas e cores de toda a espécie.

Os pintores bizantinos, para surpresa geral, não pediram nada.

No dia da inauguração o rei foi lá com toda a sua corte. Destaparam primeiro os frescos chineses e todos ficaram maravilhados. Via-se ali um trabalho insuperável.

Então destaparam a parede dos bizantinos e nessa parede viram, em posição inversa, as mesmas figuras e as mesmas cores da parede pintada pelos chineses. Os bizantinos tinham-se

contentado em polir incansavelmente a parede, ao ponto de a terem transformado num espelho cintilante.

As pinturas dos chineses reflectiam-se nesta parede sem sofrerem das asperezas da própria parede e dos defeitos indisfarçáveis do reboco. As imagens ganhavam ali a sua pureza, uma graça, uma leveza tanto mais belas quando eram inesperadas”

Agora vejamos a comparação em que a metáfora se pode sustentar.

A Escola não poderá ser uma dessas paredes? E a Área de Projecto não a podemos imaginar como se de uma tela se tratasse? E os actores escolares não podem ser considerados pintores, que, em grupos – alunos, professores, pais, são convidados a pintar essa tela?

A ser assim, formulámos algumas questões para as quais vamos procurar a resposta possível. Como se desenha e pinta Área de Projecto no discurso dos pintores oficiais? Como se pode pintar o modelo organizativo da Área de Projecto nas paredes desta escola, pelos pintores reais (alunos, professores, pais)? Que cores, que cambiantes podem ser utilizadas por eles no processo de participação e nos processos de tomada de decisão? Quem pinta o quê e com que cores – uma questão de liderança e resolução de conflitos? Como conjugar as diferentes cambiantes, as cores na tela a pintar, ou seja que orientação estratégica deve ser dada à Área de Projecto? Que procedimentos e constrangimentos foram sentidos ao dar expressão à Área de Projecto?

Voltando à metáfora inicial, o que nos interessa é que as paredes da escola tenham telas (Área de Projecto) pintadas pelos melhores pintores e que reflectam o trabalho de pintura e de polimento, feito por todos os grupos de pintores (alunos, professores, pais), cujo efeito espelho faça cintilar a imagem da construção de uma obra participada e partilhada por todos, em que cada um se reveja, se espelhe, em posição inversa, descobrindo-se no trabalho do outro e no desenvolvimento e na descoberta de si próprio. Assim, teremos os melhores pintores e também grandes telas (Área de Projecto) com frescos e cores insuperáveis, atingindo uma força de extraordinário realismo. E provavelmente, um esboço de uma (outra) escola numa tela prospectiva. Ou seja, o reflexo de um espelho cintilante que cada tela (Área de Projecto) produz, através dos sentidos e dos olhares que os pintores do esboço forem sendo capazes de pintar...

1. O primeiro esboço da tela nas cores reais com que se matizou a concepção do programa da área de projecto

1.1 Área de Projecto enquanto “tela” desenhada e “pintada” pelo discurso oficial

No ano lectivo de 1996/97, o Ministério da Educação, através do Departamento da Educação Básica, lança o projecto de *reflexão participada sobre os currículos do ensino básico*, com o propósito de contribuir para a construção de uma escola mais humana e inteligente, tendo em vista a formação e o desenvolvimento integral de todos os seus alunos e a promoção de aprendizagens realmente significativas.

Defendia-se então que do ponto de vista do currículo, as funções da escola básica não podiam traduzir-se na mera adição de disciplinas, devendo antes centrar-se no objectivo de assegurar a formação integral dos alunos. Para isso, a escola precisava de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo.

De todo este processo foi emergindo a necessidade de se romper com a visão de currículo como um conjunto de normas a cumprir de modo supostamente uniforme em todas as salas de aula e de se apoiar, no contexto da crescente autonomia das escolas, o desenvolvimento de novas práticas de gestão curricular. Neste sentido, ensaiando as potencialidades de um novo desenho curricular, as escolas foram convidadas a apresentar projectos de *gestão flexível do currículo*, uma iniciativa a que aderiram 10 escolas no ano lectivo de 1997/98, 33 escolas em 1998/99, 93 escolas em 1999/2000 e 184 escolas em 2000/2001, nas mais diversas zonas do país.

Com a publicação do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, foram definidos, legalmente os princípios da reorganização curricular do Ensino Básico. A aprovação deste Decreto-Lei culmina num trabalho longo e continuado, que foi desenvolvido pelo Ministério da Educação, com a participação de escolas e professores e das suas associações profissionais e científicas, bem como com outros parceiros educativos, nomeadamente, organizações profissionais e empresariais, desde 1996, tendo sido, também, ouvido o Conselho Nacional de Educação.

O Decreto-Lei estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do Ensino Básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo do desenvolvimento do currículo nacional, entendido como o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos do Ensino Básico.

Decreta-se, entre outros aspectos, a intencionalidade de garantir a todos uma educação de base sólida que permita uma formação ao longo da vida, o combate à exclusão, a articulação entre os três ciclos de escolaridade do ensino básico e a sua sequencialidade, a garantia de uma maior qualidade das aprendizagens, a valorização / obrigatoriedade das aprendizagens experimentais, a criação de três novas áreas curriculares (Estudo Acompanhado, Área de Projecto e Formação Cívica), a racionalização da carga horária lectiva semanal dos alunos, o carácter formativo da avaliação e ainda, a autonomia das escolas no processo de desenvolvimento do currículo que passa pela elaboração dos respectivos projectos curriculares da escola e da turma adequados ao contexto e aos alunos. A noção de currículo aparece aqui ligada a três preocupações centrais, relacionadas entre si: diferenciação, adequação e flexibilização.

Fruto de laborioso e prolongado parto aí estão, de novo, as reformas. Garante a retórica oficial que e agora sim, estão criadas as condições para ensinar e aprender melhor. Que agora a autonomia das escolas é que é. Que o diálogo interdisciplinar, a cidadania, o projecto. E que os novos programas vão possuir uma articulação vertical e horizontal e perder a sua natureza academista e enciclopédica. Assim se diz.

De facto, no discurso oficial, este é um projecto que encerra imensas potencialidades.

A história, a tradição e os resultados de alguns estudos, contextualizados no campo escolar, aconselham-nos a ser prudentes, pois transmitem-nos a ideia de que só muito esporadicamente, as mensagens teóricas se reproduzem nas práticas. Aliás, os promotores das reformas e a acção que desenvolvem a diversos níveis, que pode englobar os aspectos normativos, jurídicos, administrativos ou até a própria feitura do desenho curricular, muitas das vezes, apenas possuem uma visão teórica dos factos e só recebem da prática uma contribuição indirecta.

Nenhuma reforma está em marcha por via da sua definição por decreto e qualquer normativo jurídico não cria por si a dinâmica, a diversidade e a capacidade de mudança educativa desejada e necessária.

1.2 Como foi “pintado” o modelo organizativo da Área de Projecto nesta escola

A área curricular não disciplinar Área de Projecto foi introduzida no currículo escolar deste estabelecimento de ensino, no ano lectivo de 1999/2000, por iniciativa da escola, que entende aderir ao Projecto de Gestão Flexível do Currículo, ao abrigo do Despacho n° 9590/99, de 14 de Maio.

A adopção pela escola desta nova área curricular não disciplinar enquadrou-se numa experiência no âmbito dos Projectos de Gestão Flexível do Currículo definida superiormente e proposta às escolas. Com efeito, esta escola foi convidada pelo Centro da Área Educativa de Leiria (CAEL) a equacionar o eventual interesse em integrar a rede nacional de escolas em regime de experiência que estava implementado desde 1998/99.

A apresentação da proposta, tendo como referência o consignado no Despacho n° 9590/99, de 14 de Maio, e a eventual prossecução de algumas das finalidades constantes do Decreto-Lei n° 115-A/98, de 4 de Maio, assenta, como se pode ler na introdução do projecto apresentado, *“na ideia de que seria possível promover uma intervenção centrada na escola e partilhada pelos diferentes intervenientes no processo educativo”*.

A escola veio a implicar então todo o 5° ano de escolaridade, envolvendo 78 alunos repartidos por 4 turmas e uma equipa educativa de 12 professores.

No ano lectivo de 2000/2001, a escola, após debate e reflexão nas diferentes estruturas intermédias de gestão, tomou a decisão estratégica de aproveitar as sinergias já existentes, apostar na permanência das equipas educativas para assegurar a continuidade pedagógica do projecto e promover o alargamento da experiência a outros ciclos e anos de escolaridade. Assim, veio a alargar a experiência a todo o 1° ciclo de escolaridade da Escola-Sede do Agrupamento, envolvendo 4 turmas, 90 alunos e 4 professores do 1° ciclo e também ao 2° ciclo - 5° ano de escolaridade, envolvendo 4 turmas, 85 alunos e 12 professores. Os alunos do 6° ano de escolaridade que já haviam iniciado a experiência no ano lectivo anterior, continuaram integrados na experiência, o que envolveu 78 alunos distribuídos por quatro turmas e 12 professores.

A decisão estratégica tomada pela escola, quer relativamente à adesão ao Projecto de Gestão Flexível do Currículo, quer ainda à implementação da nova área curricular não disciplinar – Área de Projecto, caracterizou-se por *“uma operação completa em si*

mesma”, tal como é definida por Huberman (1973), com a intenção de fazer instalar, aceitar e utilizar uma mudança.

Efectivamente, parece ter-se verificado a criação de condições de compreensão, adesão e realização do que foi proposto.

“Internamente tivemos também acções de formação dadas mesmo pelo Presidente do Conselho Executivo da escola. Eram acções, uma acção que era tipo curso de estudos ou círculo de estudos que tinha a duração de vinte e cinco horas, em que nos foi apresentada a filosofia, o que se pretendia com esta nova forma de alterar o currículo, a nova forma de trabalhar o currículo, em que houve também sessões de reflexão sobre determinados textos. Também falámos sobre a filosofia do projecto. Foi uma acção verdadeiramente bastante interessante. Aliás, nessa acção houve também oportunidade de haver reflexão-partilha de experiências que os professores estavam a viver no dia a dia do projecto” (*Dália*)

“Na nossa escola, por iniciativa do Presidente do Conselho Executivo, têm sido dinamizadas várias acções de formação (sendo ele próprio o formador), umas mais formais e creditadas pelo Centro de Formação de Leiria, mas muitas delas mais com um carácter informal, que eu considero que é muito importante, pois as pessoas ficam num ambiente mais descontraído, mais à vontade e podem fazer relatos das suas experiências, pôr questões e acho que tem sido bastante interessante nesse aspecto” (*Teolinda*)

“O meu primeiro contacto com a Área de Projecto foi mesmo nesta escola. Nunca tinha tido nenhum contacto e, tive uma preocupação inicial muito grande por total desconhecimento e procurei inteirar-me de tudo o que tinha sido feito na escola e que constava de dossiês para consulta no âmbito da Gestão Flexível, nomeadamente Área de Projecto. Frequentei algumas acções de formação, não no âmbito da Área de Projecto mas na Gestão Flexível que obviamente tocavam e abordavam a Área de Projecto, que as considere bastante teóricas porque acho que exemplos práticos e experiências são muito mais produtivas, têm muita aprendizagem. Em termos da escola, no decorrer dos anos que eu cá estive, tive formação por parte do Presidente do Conselho Executivo da escola, que promoveu encontros formais e informais para discutirmos e abordarmos algumas dificuldades no âmbito da Área de Projecto. Em termos de leis, enquadrei-me nas que havia e procurei ler, mas eu penso que a nível prático é tudo muito mais facilitado, a prática, as experiências e a formação prática mesmo que o Presidente da escola também nos deu, que acho que foi muito importante” (*Sandrina*)

A implementação desta área parece ter brotado de um processo experiências acumulado e reflectido, capitalizado e dimensionado na experiência da escola, adquirida particularmente com a Área-Escola. Pelo depoimento dos professores entrevistados e pela observação realizada, não parece ter tido influência significativa a experiência que a escola obteve com as actividades de complemento curricular, como por exemplo, os ateliês e clubes.

“Nós para compreendermos o que é que seria esta nova Área de Projecto, tentámos relacioná-la numa primeira fase com uma sequência da Área-Escola, uma vez que tínhamos conhecimento que já o guia da reforma dizia que iria haver uma segunda fase da Área-Escola.

Portanto, a Área-Escola tinha sido desenvolvida em muitas escolas e com bastante envolvimento dos professores e dos alunos, em algumas delas, e então partimos das actividades que já se desenvolviam nesse tempo, partimos para desenvolver essas actividades dentro desta nova área, a Área de Projecto, que eram actividades em que se desenvolvia um trabalho de grupo, em que o grupo propunha o tema em que ia trabalhar, embora nós soubéssemos que esta área teria uma estrutura completamente diferente da Área-Escola, uma vez que a Área-Escola era desenvolvida nas disciplinas, não tinha um tempo próprio, portanto existem algumas diferenças, e bastante profundas. Só que partimos dessa base, porque nós temos que ter algumas referências e as nossas referências de trabalho estavam de acordo com essas práticas. Depois o que nós fizemos foi pensar em que tipo de actividades é que iríamos envolver os alunos. e também pensámos que essas actividades deveriam ser propostas de acordo com os interesses e as necessidades dos alunos” (*Dália*)

O contacto com outras escolas, com outras realidades e a troca de experiências foi também uma outra faceta que alicerçou a apropriação da Área de Projecto.

“Numa primeira fase, nós partimos da análise e reflexão de documentos que foram enviados pelo DEB, documentos que apresentavam as finalidades do projecto da gestão flexível do currículo. Fomos falando também, alguns professores que estavam envolvidos com o projecto, a nível informal, com professores que estavam envolvidos nos projectos de outras escolas.

(...) Houve também uma acção muito importante, só que essa acção foi promovida pelo DEB em que foram convidados dois professores representantes de cada escola. Uma acção que durou dois dias e que se realizou no Luso e foi uma acção constou de abordar o tema o que era o currículo, projecto curricular de turma, as competências que estavam definidas para o Português e a Matemática e também falámos, falar um pouco sobre as NAC's. Em cada sessão havia um professor que iria desenvolver, desenvolveu a área do estudo acompanhado, outro a área do projecto e outro a formação cívica. Foi uma acção muito importante e que trouxe muitos, alguns saberes para estes dois professores que depois puderam aplicar no dia a dia, a nível de reuniões que se ia tendo semanalmente com os colegas, puderam aplicar algumas dessas aprendizagens que fizeram na acção. E penso que ainda tivemos mais, agora neste momento não me estou a lembrar” (*Dália*)

O modelo organizativo adoptado parece ter recorrido, num primeiro momento, à experiência adquirida com a Área-Escola, consagrada nos anexos I e II do Despacho nº 142/ME/90. Com efeito, foi seleccionado um tema aglutinador “**Construir o Cidadão do Futuro**”, para toda a escola, inscrito no Projecto Educativo, cabendo a cada turma a escolha de um subtema que funcionou como vertente do Projecto Educativo.

O Conselho Pedagógico, no âmbito das suas competências, ao elaborar a proposta do Projecto Educativo do Agrupamento, teve em atenção todas as propostas emanadas do Conselho Executivo, das diferentes estruturas intermédias de gestão e demais actores escolares. À Assembleia do Agrupamento competiu aprovar a proposta final. Na fase inicial deste processo, o Conselho Executivo teve um papel central de dinamização e apresentação de linhas conceptuais e orientações metodológicas, tendo realizado uma sessão de informação/formação destinada a todos os professores e elementos da

Associação de Pais. O Conselho Pedagógico veio a assumir-se como o órgão condutor do processo, particularmente na escolha do tema aglutinador que se orientou, conforme consta na introdução do documento formal “Projecto Educativo”, para o desenvolvimento nos alunos de *“duas dimensões consideradas hoje como fundamentais para a mudança da escola (...): aprender a desenvolver uma perspectiva crítica e ser educado para a cidadania”*.

Esta via processual, apesar de parecer contraditória – o Conselho Pedagógico impõe um tema geral e é dada liberdade de escolha dos temas para os projectos de turma aos Conselhos de Turma -, veio a revelar-se, no entanto, na sua dicotomia, como um processo gerador de sinergias, não tendo limitado a autonomia individual dos Conselhos de Turma, como de seguida se constatará.

1.3 As “cores” utilizadas na participação dos actores escolares e nos processos de tomada de decisão

O conceito de participação que oportunamente definimos tinha um sentido amplo, de modo a identificar as diversas formas de participação protagonizadas e os procedimentos que para o efeito foram adoptados. Interessava-nos pois identificar o tipo de participação que os alunos, professores, pais/encarregados de educação e outros elementos da comunidade desenvolveram na concepção do programa da Área de Projecto.

O conceito de participação na escola em geral, e, na Área de Projecto, em particular, deve ser visto numa acepção democrática, ou seja, como um direito dos actores escolares e uma componente indispensável do funcionamento democrático da escola. Por outras palavras, podemos dizer que o que se deseja e espera é uma matização variada de “cores”, “um arco-íris” participativo numa tela onde todos podem e devem “pintar” com a sua “cor”. Todavia, “o colorido”, a “matização”, a materialização dessa participação deve obedecer à especificidade organizacional da escola e ter em linha de conta as diferentes sensibilidades e os diferentes papéis dos actores escolares, bem como os níveis de responsabilidade que lhes são atribuídos.

Os nossos entrevistados deram-nos a ideia de uma participação “colorida” dos actores escolares nesta fase de construção da Área de Projecto (concepção do tema geral). Ou seja, não foram só apenas alguns a “pintar” esta tela.

Ficou assim subjacente a ideia de um tipo de intervenção não caracterizada como uma forma indirecta de participação (Lima, 1992). O poder de decidir não se centrou apenas no Conselho Pedagógico, constituído pelos respectivos Representantes e Coordenadores das estruturas intermédias de gestão.

Com efeito, esta fase envolveu os professores dos respectivos conselhos de turma e todos os alunos de cada turma. Partindo do tema global do projecto educativo, nas aulas de Área de Projecto, os alunos foram procedendo ao levantamento de possíveis temas gerais. Os professores da Área de Projecto, orientaram o debate e co-pilotaram o trabalho do alunos. Nos conselhos de turma, estes professores foram fazendo o ponto de situação junto dos restantes professores.

“Bom, as actividades partiram de um tema comum à escola, e posteriormente foi feita uma caracterização da turma, para identificarmos os problemas inerentes a essa turma. Na caracterização da turma decidimos sobre as condições sócio-económicas, sobre o percurso escolar dos alunos, sobre as expectativas do futuro e paralelamente fizemos um diagnóstico, a nível de cada disciplina, fizemos o diagnóstico dos interesses e das necessidades dos alunos. Detectámos alguns problemas, ao nível dos métodos de trabalho e ao nível das atitudes. A nível dos métodos de trabalho detectámos problemas, os alunos não sabiam técnicas de pesquisa, não sabiam seleccionar, relacionar, apresentar a informação. Ao nível das atitudes, detectámos problemas em trabalho de equipa, não sabiam partilhar nem cooperar, colaborar no interesse comum, pronto, estavam detectados alguns dos problemas. A partir daí, definimos as competências transversais consideradas prioritárias para aquela turma. Estas competências transversais, incidiram sobre, o saber estudar e o saber ser, técnicas de trabalho e de estudo e atitudes, como referi anteriormente. A definição do subtema, para a turma, já partiu das propostas dos alunos. Eles deram propostas e posteriormente votaram aquela que acharam mais interessante para desenvolver ao longo do ano lectivo, podendo mesmo dar continuidade e, no caso da turma com quem estou a trabalhar mais directamente na Área de Projecto, eles escolheram um subtema “A quinta do B”, sobre cultura biológica, plantas e vegetais, uma quintinha, tipo estufa, num local do átrio para cultivo sem fertilizantes químicos e posterior venda de produtos” (*Valéria*)

“Nós começámos por reunirmo-nos nas reuniões de coordenação pedagógica e começámos por seleccionar as dificuldades dos alunos e as competências a desenvolver tendo em conta o nível etário de cada aluno e as dificuldades. Depois, na Área de Projecto, começámos por dar a metodologia do projecto que faz parte da Área de Projecto e de acordo com o problema identificado surgiram subtemas. (...) Para o Projecto Curricular de turma aproveitámos o mesmo subtema surgido na Área de Projecto e depois da escolha do subtema, passou-se então à fase da planificação do trabalho, e na fase da planificação é que foi feita a definição de todos os objectivos juntamente com os alunos, na sala de aula. Passou-se à fase da definição dos objectivos para a Área de Projecto, na fase da planificação, o que é que se pretende debater, o que é que é preciso debater, que recursos materiais e humanos é que vamos precisar, depois a participação das restantes disciplinas onde é que elas poderiam entrar, não é, e passou-se à distribuição e à calendarização das actividades” (*Elisa*)

Normalmente as actividades partem de sugestões dos alunos: Nós recolhemos essas sugestões dos alunos, são levadas a conselho de turma e aí são trabalhadas para ver qual é a capacidade de execução dessas actividades ou não, não é? E em termos de articulação com os vários professores. Depois há todo um processo de análise, ver quem é que pode colaborar com isto, colaborar noutra parte, digamos que é em conselho de turma que elas são mais

trabalhadas, não é, e depois com os alunos também, é um processo paralelo” (*Maria Manuel*)

“Nós temos, nestes três anos, partido sempre de um tema. (...) Esse tema costuma dar preferência às actividades mais práticas e actividades que depois se podem ir encaixando ou aplicando às disciplinas e a formas de pesquisa. (...) Acho que nós podemos ter uma ideia, talvez no início do ano, é que os alunos trazem vários temas se calhar de uma ideia geral, até partindo do total, do projecto de escola e do tema definido para o projecto, eles vão apresentando temas e esses temas acabam por ser discutidos e estão um bocadinho de acordo como também as aptidões dos professores com as competências que se calhar têm, com os gostos que têm acho que aquilo tudo em conjunto acaba por se escolher o tema. Também tem que partir, porque eles apresentam temas, uma série de temas, se cada um deles apresentar um tema já dá uma série de temas, muitos deles até se podem juntar e funcionar assim” (*Rosa*)

Decidido o tema geral no seio das turmas, os professores das mesmas, procederam então à sua análise e debate, em sede de conselho de turma, nas reuniões de coordenação pedagógica⁵⁰:

“É óbvio que todas as ideias que surgiram dos alunos foram depois debatidas em coordenação pedagógica, vimos em que partes é que cada disciplina e cada área poderia intervir mais no sentido de fazer aquela desejada articulação dos saberes, penso que pelo menos temos conseguido” (*Ana Paula*)

As entrevistas permitiram-nos ainda ficar a saber que os pais/encarregados de educação não tiveram praticamente intervenção na escolha do tema geral da Área de Projecto. Apenas dois dos entrevistados mencionaram essa participação:

“Tomaram parte, por exemplo, na selecção dos temas para depois serem trabalhados no projecto curricular de turma. (...) No espaço da Área de Projecto, dialogámos com os alunos, fomos recolhendo sugestões, depois levaram um tipo de um guiãozinho orientador para em casa também conversarem com os pais, dialogarem, darem sugestões de temas que depois pudessem ser trabalhados e dinamizados na Área de Projecto e estarem integrantes do projecto curricular de turma” (*Teolinda*)

“Os pais também foram consultados, através dos alunos, mesmo pela caderneta, mas foram mesmo consultados, nas duas turmas que eu lecciono” (*Esmeralda*)

⁵⁰ Estas reuniões semanais foram integradas na estrutura organizacional da escola, com base na aplicação do disposto nos pontos 1 e 2 do Despacho nº 13781/2001, que permite que a componente lectiva semanal dos docentes do 2º e 3º ciclos do ensino básico, devidamente enquadrada com os artigos 77º e 79º do estatuto da Carreira Docente, possa incluir 1 ou 0,5 bloco de 90 minutos, conforme a situação específica do docente, que “*será utilizado no desenvolvimento de actividades de coordenação pedagógica, no âmbito dos conselhos de turma*”.

Aqui, podemos dizer que o “colorido” da participação poderia e deveria ter sido ainda mais matizado e com outro “brilho”. A tela final agradecia.

Quanto a outros elementos da comunidade não foi identificado qualquer tipo de participação nesta fase.

Como os processos de tomada de decisão utilizados estão associados às diversas formas de participação, quisemos também aceder a essa “leitura”. Assim, fomos à procura da percepção dos entrevistados e analisámos os dados recolhidos através dos relatórios de observação e da análise documental. Do que nos foi dado a observar, permitiu-nos concluir que o processo foi participativo (envolveu alunos e professores), alargado a toda a escola (envolveu todas as turmas da escola) e baseou-se na metodologia de resolução de problemas.

Isto leva-nos a dizer que o processo de tomada de decisão se baseou na escolha de várias alternativas. Neste sentido, parece-nos relevante salientar este aspecto, na medida em que o processo de escolha pode influenciar a participação e a motivação dos actores escolares.

O modo como se processou a escolha por turma, do tema geral da Área de Projecto, revelou-se, de facto, muito dinâmico e suscitou uma muito boa aceitação geral. Vejamos algumas dessas representações:

Professores:

“Cada grupo seleccionou diferentes temas, dentro dos temas que eles iriam apresentar ou sugerir. Numa segunda fase, cada grupo, deu a conhecer aos restantes grupos, os temas escolhidos. Foram vistos os prós e os contras de cada um dos temas e a turma chegou ao tema do projecto para o primeiro período” (*Olinda*)

“(…) Logo desde o início, portanto, o tema foi proposto por um aluno, e todos os outros deram o seu aval, acharam muito interessante, um aluno que tem assim uma expectativa do futuro muito interessante, quer ser cientista e quer defender o planeta, das agressões químicas e todos acarinharam a ideia. Portanto, por parte dos alunos houve logo uma grande adesão. (...)” (*Valéria*)

“Depois, na Área de Projecto, começámos por dar a metodologia do projecto que faz parte da Área de Projecto e de acordo com o problema identificado surgiram subtemas” (*Elisa*)

“(…) Essa fase da escolha das actividades foi muito, realmente, da iniciativa dos alunos. Após a tomada de decisão sobre a temática a abordar, muitas das actividades acabaram por ser realmente propostas por eles, sob a orientação dos professores das diversas disciplinas, mas nomeadamente em relação à Área de Projecto foram basicamente dois ou três alunos que lançaram algumas ideias que foram fundamentais para, a partir daí, toda a turma de uma maneira geral aderir e dar ideias sobre actividades que temos estado a desenvolver” (*Ana Paula*)

“ (...) As actividades foram escolhidas, tendo em conta os interesses dos alunos e foram escolhidas pelos alunos. Portanto, os alunos são o ponto determinante na escolha das actividades. Mas os alunos foram sempre,... foi a partir dos interesses dos alunos que foram construídas as actividades” (*Leonardo*)

Alunos:

“Fomos nós que apresentámos vários temas e os professores deram opinião. A turma dividiu-se em grupos, foram feitos grupos, e depois em cada grupo, cada elemento do grupo dizia ‘olha gostava de trabalhar mais isto’, ‘eu gostava de trabalhar mais aquilo’. Iamos apontando isso e depois o professor também dava a sua opinião” (*Dinis*)

“Dividimo-nos por grupos (...). Discutíamos quais eram os temas a realizar e as actividades e isso tudo. (...) Cada grupo escolhia um tema” (*Tinoco*)

“Foram mais os alunos, as professoras deram uma ideia e os alunos escolheram. A “stôra” meteu, escreveu no quadro as actividades que podíamos fazer, e depois fizemos grupos e votámos e escolhemos quais é que iamos fazer. Foi uma troca de ideias muito discutida” (*Isabel*)

“Fomos nós. Foram os alunos da minha turma. Debatemos várias ideias, conversámos e depois chegámos às ideias finais, às actividades que queríamos realizar” (*Beatriz*)

“Foram os alunos, sempre os alunos que escolheram. Foi nas aulas, a gente falámos todos, fizemos grupos e depois escolhemos todos.” (*Débora*)

O modelo decisional utilizado – resolução de problemas -, na linha de pensamento de Baldrige (1983), de Cosme, A. e Trindade, R. (2001) e de Trindade, R. (2002), é um dos mais adequados para as escolas. Segundo este autor (*Idem*: 22), “*a aprendizagem através da resolução de problemas visa estimular os alunos a confrontarem-se com problemas que se relacionem com a sua vida quotidiana, de forma a desenvolver um conjunto de competências que lhes permitam o exercício do pensamento crítico, do diálogo e do estabelecimento de consensos em situações de conflito*”. Assim, para a realização dessas finalidades, importa não só que o problema “*se afirme pela sua abertura, a qual possa permitir a possibilidade de utilizar diversos tipos de abordagens*”, como também “*não admita, apenas, uma solução prévia e mais ou menos prescrita*”, e constitua ainda “*um desafio que os alunos possam enfrentar com sucesso*” (*Ibidem*).

A sua aplicação revestiu-se, de facto, de algumas das suas características. De acordo com as representações dos entrevistados, pretendia-se a resolução de problemas concretos das turmas, na óptica dos alunos e contextualizados no âmbito do tema geral do Projecto Educativo da escola

Outras fases posteriores que caracterizam o processo de resolução de problemas – escolher a melhor solução e pô-la em prática através de um plano de acção – desenvolver-se-iam na fase de concretização dos projectos das turmas.

1.4 Quem “pinta” o quê e com que “cores” – uma questão de liderança e resolução de conflitos

Nesta fase do processo de construção da Área de Projecto, a percepção dos entrevistados sobre a liderança, remete-nos para a actuação de vários órgãos da escola.

O Conselho Executivo e o Conselho Pedagógico assumiram-se, num primeiro momento, como os órgãos líderes do processo, ao definirem a “política” da escola relativa à escolha do modelo organizativo para a Área de Projecto, bem como na definição do tema geral a desenvolver no âmbito do Projecto Educativo, sendo que, neste contexto em particular, também os Departamentos e Subdepartamentos Curriculares e o Conselho dos Directores de Turma, assumiram um papel de relevo na propositura de temas em Conselho Pedagógico.

Este comportamento organizacional teve por base não só o suporte jurídico em vigor conferido pelo Decreto-Lei nº 115-A/98, o Decreto-Regulamentar nº 10/99 e o Regulamento Interno da escola, que lhes confere poderes em termos de orientação educativa, articulação curricular e coordenação pedagógica⁵¹, como também a posição assumida pelos mesmos no sistema micropolítico da escola.

Importa referir ainda que o papel do órgão de gestão, neste primeiro momento da fase de escolha do modelo organizativo para a Área de Projecto, não se inseriu apenas numa lógica burocrática de mero agenciador de meios e facilitador de fins, mas foi um agente de motivação e de formação.

Num segundo momento, a liderança de todo o processo centrou-se por completo nos alunos/turmas e nos conselhos de turma. Estas foram, de facto, as unidades básicas da escola e unidades basilares na estrutura da Área de Projecto, com um grau de envolvimento e de intervenção preponderante e decisivo em toda esta fase.

Assim, podemos afirmar que foram os “verdadeiros pintores” a produzir a “tela”, decidindo sobre as “cores”, as cambiantes a utilizar.

⁵¹ Conferir o Capítulo IV, artº 34º a 39º do Decreto-Lei nº 115-A/98, o art. 2º, nº 2, alíneas a), b) e c) do Decreto Regulamentar nº 10/99.

Mas, também sabemos que, quando todos podem e querem “pintar”, quando todos desejam utilizar as suas “cores”, a “tela” pode tornar-se num espaço complexo e “disputado”, com uma abordagem algo conflitual.

Como salienta Santos Guerra (2003: 117), *“a micropolítica faz com que proliferem uma série de personagens, que se instale na vida quotidiana um tipo de comportamentos e de rotinas, que se desempenhem papéis que estão impregnados de interesses, motivações, sentimentos, significados, alianças... Tudo isso é resultado da confluência de duas dimensões complementares: a nomotética (institucional, legal, formal) e a ideográfica (pessoal, informal) da organização.”*

Com efeito, na escola, como organização complexa que é (situação que referenciamos no Capítulo I), constituída por elementos tão diversificados (alunos, professores, funcionários e pais/encarregados de educação), os conflitos fazem parte integrante do quotidiano escolar e das suas dinâmicas, resultado das relações de poder entre os seus actores, uma vez que se inscrevem em racionalidades contingentes, múltiplas e divergentes (Crozier e Friedberg, 1977).

Assim, neste contexto de análise, os principais conflitos que identificamos situaram-se no âmbito dos papéis e actuações dos alunos e professores, uma vez que o processo de escolha do tema da Área de Projecto esteve circunscrito à participação destes actores, como anteriormente já aludimos.

A observação das aulas e reuniões e as transcrições das entrevistas, permite-nos identificar conflitos emergentes da escolha do tema, da importância da Área de Projecto, da maior ou menor (in)compatibilidade da Área de Projecto com as restantes disciplinas.

Os conflitos acabaram por ser resolvidos de forma consensual, no decurso de debates e troca de opiniões no seio quer das turmas, quer dos conselhos de turma.

Vejamos como alguns dos depoimentos descrevem estes “acontecimentos”:

“ (...) Principalmente a nível de alunos, formação de grupos, alunos com temperamentos diferentes, não é, que têm maior dificuldade em adaptar-se e em aceitar as ideias dos colegas. Normalmente, esse tipo de conflito é gerido, eu tento pelo menos gerir, alertando os alunos, vendo até que ponto é que é viável, sem de qualquer forma tentar não magoar muito o aluno, não é? Tentar ver que a ideia do colega acaba por ser mais viável do que a dele, contudo a dele é ótima, é criativa mas é difícil de concretizar, por exemplo. Isso acontece muitas vezes, portanto, há dois ou três elementos da minha direcção de turma em concreto, eu diria dois, três, três, quatro alunos que se destacam nesse aspecto, portanto, que tentam pelas próprias características temperamentais, dar nas vistas, ou dando uma ideia mais original, mas de todo inviável, pronto, e os próprios alunos têm, alguns mais moderados, têm o cuidado de intervir e de eles próprios dizerem “olha, vê lá era giro mas acho que não pode ser assim tens de

diminuir a tua ambição a tua meta” e acaba por funcionar, pelo menos estou a gostar”
(*Olinda*)

“Os conflitos, por melhores orientações que por vezes se tenha, às vezes, surgem sempre assim conflitos entre principalmente os alunos, porque querem que todas as ideias sejam aceites, e nem sempre aceitam a opinião dos outros, e, naquela fase de negociação, de saber quais os temas, quais as actividades, aquilo é um bocado difícil de gerir todos aqueles conflitos. Mas depois conseguimos ultrapassar, com muito diálogo e muito, muita paciência.

Não, entre os professores não tem havido assim problemas. Há aquela discussão saudável, não propriamente assim no aspecto negativo de gerar conflitos ou de recusas, não, é uma discussão saudável, temos tido até ao momento presente, vamos ver se continua assim, não é? Espero bem que sim” (*Sandrina*)

“Depois em relação aos alunos, (...) eles não estão habituados tanto assim a trabalhar em grupo, talvez seja isso. Depois há a gestão de conflitos também, pronto. Os conflitos depende muito dos alunos, das turmas, não é, mas pronto, acho que é natural, não é, quando se trabalha em grupo surge sempre, ou muitas vezes, esse tipo de conflitos. Mas que se conseguem resolver pelo diálogo, pelo consenso” (*Belisa*)

Um dos conflitos mais latentes relacionou-se com a dificuldade sentida em conciliar o cumprimento dos extensos programas disciplinares e a execução da Área de Projecto.

“É curioso, realmente é curioso, mas talvez porque ainda não estão muito direccionados para que as coisas funcionem assim em todas as disciplinas, não só nas áreas não disciplinares. (...) Também, eu penso que sim, até porque os programas, quer dizer houve esta gestão toda flexível do currículo, houve isto tudo e os programas não foram reajustados, não é, eu falo no meu caso, na Educação Musical, que nós passámos a ter metade da carga horária que tínhamos, passamos a 90 minutos em vez das tais três horas. Os programas são os mesmos e nós temos que tentar fazer ali uma ginásticazita para conseguir dar o programa, para conseguir ir ao encontro do tema do projecto curricular e, se calhar, é um bocadinho por aí. As pessoas têm sempre aquela ideia de que se agirem de outra maneira perdem tempo e não conseguem cumprir o programa e parece que ali o programa está assim muito rígido” (*Esmeralda*)

“ (...) Mas no fundo, eu penso que foram as pessoas que acompanharam e iam propondo as várias fases do processo, embora depois sempre com o apoio de todas as estruturas. Estou a falar, por exemplo, em departamentos e havia situações em que eram debatidas, pelo menos no departamento a que eu pertencia, eram dialogadas, eram apresentadas ideias, ‘o que é que é isto deste projecto?’, ‘o que é que se faz neste projecto?’, ‘se tem validade?’ , ‘se não tem validade?’, porque na altura em que nós demos o arranque não tínhamos ainda orientações específicas para as disciplinas tínhamos ainda o programa e tínhamos programas muito extensos e os professores não compreendiam como é que iam flexibilizar o currículo tendo um programa tão extenso. Então eram questões que eram debatidas, por exemplo, as pessoas diziam que não achavam bem esta nova estrutura porque se funcionávamos com documentos antigos, tínhamos de continuar com o processo antigo e foi interessante esse tipo de debates nos departamentos, que funcionaram, também em certos aspectos, para a eficácia. (*Dália*)

“Há professores que acham que essa área é fundamental para o desenvolvimento do projecto, outros não tanto, consideram que é realmente uma, que é uma área que lhes foi tirar tempo, pura e simplesmente.

(...) Mas os professores também estão a aprender, (...) muitos deles, muitos de nós não estávamos preparados para trabalhar desta forma com os alunos” (*Maria Manuel*)

“ (...) Assim pelo que eu tenho falado com os colegas, eu pronto, não sei muito bem aquilo que se passa no 2º ciclo, mas dá-me a sensação que realmente em termos de coordenação pedagógica o 2º ciclo é capaz de ter uma coordenação mais efectiva do que propriamente o 3º ciclo

Olha, há logo o regime, por exemplo, no 3º ciclo cada professor dá uma disciplina, pronto, e como cada professor dá uma disciplina, cada qual preocupa-se com a sua disciplina. Em relação ao 2º ciclo eles normalmente dão duas, por exemplo, o de Matemática dá Ciências também, portanto, já começa a haver ali uma diferença, são menos professores a nível do conselho de turma, nós somos muitos, não é, são menos professores e depois, é também a própria formação. Eu acho que a dos professores do 2º ciclo é diferente. Então, por exemplo, enquanto os professores do 2º ciclo, preocupam-se mais com o processo, se calhar, no 3º ciclo preocupam-se mais com os resultados. Enquanto que os professores do 3º ciclo estão preocupados em cumprir o programa, porque é lógico, porque eles hoje estão no 3º ciclo, amanhã vão para o secundário, não é, e estão mais preocupados com aquilo que lhes vai ser exigido, porque sabem o que é que vai ser exigido depois mais tarde, não é? Então, ficam mais preocupados em cumprir o programa porque eles chegam ao 10º ano e têm que saber isto, têm que saber aquilo. No fundo, precisam dar-lhes os pré-requisitos para eles depois no secundário, continuarem a ter sucesso. No 2º ciclo, se calhar, isso já não se processa assim, não é? Pensa-se mais que o aluno deve ter uma aprendizagem, entre aspas, mais divertida e isso tudo, e como são menos professores, assim acaba por ajudar, ajudar e originar uma maior troca de experiências “ (*Matilde*)

Neste contexto de análise, parecem assim fazer sentido, as ideias de Vieira (1999c: 22): “*Os professores ficam inseguros quando não têm rotinas (...). E não será, também, que há muito que a nossa profissão está rotinada no trabalho disciplinar? (...) Não será falta de experiência docente. Será talvez falta de flexibilização para sair da rotina de ser professor de acordo com determinado modelo escolar para o novo. De se estar rotinado numa escola positivista, normativa, dedutiva e disciplinar. Não é uma transição do velho para o novo, necessariamente. Apenas de um sistema de rotinas montadas para outro onde a todo o momento se tem que inventar porque o ano passado não serve de modelo para o ano corrente*”.

Mas, como refere Pacheco (1999: 21), estas questões também emergem porque a “*mentalidade curricular*⁵² *tarda em ocupar o espaço da especialização disciplinar*”,

⁵² Para ilustrar o significado de mentalidade curricular recorreremos a Zabalza: “ (...) Creio que, actualmente, resulta absolutamente necessário que o corpo docente se “curricularize”, pense e faça o seu trabalho em termos curriculares, porque isso lhe permite novas perspectivas, isto é, um novo sentido para o que ele faz na aula.

Há uns dias atrás escutei uma anedota de Chesterton que vem mesmo a propósito. Contava o orador que, numa das suas viagens, Chesterton visitou um lugar em que se estava a iniciar uma construção. Aproximou-se de um dos operários e perguntou-lhe o que estava ele a fazer. O operário respondeu-lhe que estava a picar uma pedra para que a mesma ficasse, lisa e quadrada. De seguida, aproximou-se de um outro operário e fez-lhe a mesma pergunta, tendo este respondido que estava preparando uns pilares que suportariam uma parede. E, questionando operário após operário, foram-lhe dizendo em que consistia o respectivo trabalho. Quando repetiu a mesma pergunta a um outro operário, este disse-lhe que estava fazendo uma catedral. Não sei qual terá sido a reacção de Chesterton mas sei qual é a ilacção que quero

argumentando que: "A tónica do discurso não deveria ser posta na extensão dos programas, mas no modo como gere um currículo. A «insuficiência de aprendizagens» deverá ser atribuída mais às opções metodológicas que à dimensão de um programa. É importante o debate em torno dos programas, mas, tão importante como a definição de uma matriz de aprendizagens, é o modo como essas aprendizagens são desenvolvidas. (...) Também a neurótica preocupação de dar o programa faz prevalecer a lógica do ensino em detrimento da lógica de aprendizagem". O mesmo autor aponta ainda o dedo para a oportunidade ainda não aproveitada que poderia resolver este paradoxo "que consiste em lamentar o escasso tempo disponível para «dar o programa» enquanto se desperdiça uma grande fatia desse tempo em testes, nos exames e no adestramento dos alunos em provas-modelo. Por que não se faz uma utilização útil desse tempo na prática de uma avaliação formativa (que ainda não logrou sair do papel da lei) que liberte o tempo necessário para dar o programa?"

Em nosso entendimento, o progressivo esbatimento deste conflito, terá que ter em conta "designadamente o mundo subjectivo dos professores, a ecologia específica da classe e o estabelecimento de ensino como organização" (Ducros, 1986, citado por Vieira, 1999c: 375). Para tal é preciso tempo.

Aos conflitos identificados, por certo, estarão associados não só aspectos inerentes a dificuldades de ordem prática, mas também, e em particular, diferentes *representações* e *percepções* sobre esta nova área curricular não disciplinar, subjacentes à experiência pessoal e profissional de cada professor.

Tendo como pano de fundo o conceito de análise estratégica (Crozier e Friedberg, 1977), os conflitos percebidos parecem ter emergido ainda, de lutas estratégicas que os actores individualmente ou em grupo desenvolveram em torno da execução da Área de Projecto, no sentido de controlarem a definição das regras do jogo. Esta situação pareceu ser mais visível no seio dos professores que estavam pela primeira vez a leccionar na escola.

tirar desta história. De facto, o último dos operários questionados tinha uma mentalidade "curricular" (permita-se-me a transposição de um termo agora apenas pertencente ao campo educativo). Poderíamos dizer, mesmo correndo o risco de simplificar, que os outros operários tinham mentalidade "técnica", muito próxima do sentido rotineiro, pontual e específico.

Se Chesterton tivesse passado por uma escola que teria acontecido? "Estou a fazer-lhes um ditado", diria um professor, outro diria "estou a ensiná-los a dividir", outro ainda diria "estou a fazer psicomotricidade". Teria havido algum professor que definisse o seu trabalho em termos do projecto global em que estava incluída essa actividade concreta, essa pequena parcela que não é senão uma "porção do conjunto"?" Zabalza, M., 1992, "Planificação e desenvolvimento curricular na escola", Porto, Edições Asa.

Como nos diz Vieira (1999c: 364): “*Para haver mudanças de práticas docentes, há que haver mudanças de representações*”, citando Benavente (1990b: 178), «*a mudança de práticas é de ordem e de lógica diferentes da mudança legislativa (...) exige a desestruturação e a reestruturação (parcial, claro) dos universos simbólicos dos professores; supõe alguma mudança de quadros de referência, nos quais se inserem e ganham sentidos*».

Em matéria de prática pedagógica, para se proceder a inovações, há que construir espíritos abertos e receptivos à renovação dos contextos (Seco, 1991: 69), e o sujeito tem que entender que tem de se modificar a si próprio.

E «qualquer pedagogia consiste em descobrir, com os outros, o que somos, para melhor descobirmos em conjunto o que nos resta saber para inventar a vida» (Jean, 1990: 139)”

Na opinião dos entrevistados, quer o modelo organizacional existente na escola, quer a sua cultura organizacional, acabou por facilitar uma via de construção de consensos orientada para a acção, mobilizadora de sinergias e onde os professores se sentiram identificados com as grandes finalidades da organização. Também o tempo permitiu consolidar o empenho e o envolvimento de certos professores que acabaram por ajudar a construir essa via de consensos orientada para a acção. Tal constatação faz-nos lembrar as palavras de Vieira (1999c: 374-375), “*os professores, só por si, têm uma grande importância na mudança das práticas. São mais ou menos capazes de remar contra a maré. Isso vem muito da pessoa que o profissional é, dos seus percursos que lhe formaram e ditaram as suas racionalidades e lógicas de acção. ‘ Quando os ventos da mudança sopram, umas pessoas levantam barreiras, outras constroem moinhos de vento ’(provérbio chinês). É assim que surge a capacidade de flexibilidade, de adequação, de contextualização, que mune o professor inovador, dentro da liberdade que as instituições escolares permitem (...).*

(...) Mas a escola muda. A escola acaba por mudar. Essa minoria de docentes irrequieta, improvisadora e criadora de novas formas de estar na escola, acaba por ir reconstruindo a identidade de cada escola (...)”.

Este parece ser de facto o sentido e o entendimento que também a maioria dos entrevistados tem sobre estas questões:

“Tenho a impressão que nós estamos no caminho certo. Eu não concordava com este método de trabalho. Quando cheguei aqui à escola eu fiquei apavorada, porque eu trazia formação teórica e não sabia muito bem depois como é que isto se punha em prática, e quando comecei a ver apaixonei-me pelo projecto. A organização da escola, a forma como funcionava, não estava habituada a isto. Depois, com o tempo fui percebendo as coisas, fui-me integrando. O contacto com os colegas que já estavam cá há mais tempo, também foi importante.

(...) A partilha entre professores consegue-se com dificuldade, sabes porquê? Porque nós temos uma cultura, ainda, de grande individualidade. Portanto, se o professor puder vir cá abaixo ao Conselho Executivo ou ir lá acima, depende da posição espacial do Conselho Executivo, se puder ir dizer assim ‘olha, eu vou fazer isto no dia tantos do tal’, se puder fazer isso, eu que só vivo numa sala de professores, não vivo numa sala de Conselho Executivo, mas eu garanto que é isso que as pessoas fazem. Se elas sabem que há alguém que quer partilhar aquele processo, elas escondem, fecham-se e não falam sobre eles, percebes? Ao passo que a partilha, não só daquilo que se faz numa turma, mas daquilo que se faz numa escola, ela tem que existir, por exemplo, para a semana que vem cá o embaixador húngaro e o embaixador letónio, eu acho bem que os diferentes grupos, dentro daquilo que sabem fazer, preparem a recepção dos embaixadores, como? Nem que seja colocando bandeirinhas da nacionalidade deles, uma porcaria qualquer, mas tem que haver discussão entre os grupos, tem que haver ‘o que é que vais fazer, o que é que vamos fazer isto, fazer aquilo’, não pode ser assim ‘o meu grupo vai fazer isto, elas que se lixem’, não pode ser.

(...) O ambiente que se vive nesta escola, a sua organização, a abertura que o órgão de gestão transmite, a forma como estão organizadas e funcionam as reuniões de coordenação pedagógica, parece-me que tudo isso tem facilitado, «rasga» os hábitos das pessoas, porque cria nas pessoas a ideia de que é fundamental a partilha e que já ninguém pode trabalhar sozinho. Até nem pode trabalhar em grupo só, em departamento curricular ou área disciplinar, tem que haver multidisciplinaridade, ou melhor, não é multi, é transdisciplinaridade, os grupos têm que se entender, nenhum deles pode querer ficar por cima ou por baixo.

(...) No primeiro dia tu tens um corpo de professores cujo rosto não conheces, fechado, ‘o que é que eu estou a fazer aqui, mas para que é que isto serve, mas que chatice, mas nas outras escolas não havia tantas reuniões’ e as pessoas se têm essa postura no início, depois começam a perceber que sem aquelas reuniões também não conseguem fazer nada, estão perfeitamente deslocados do ambiente do ensino/aprendizagem, não estão a fazer nada, são peças dispensáveis. Ou as pessoas se integram no grupo ou são peças dispensáveis. Eu acho que têm que compreender isso. O tempo é que vai ajudando. A atitude de um professor no início do ano e a meio do ano não é a mesma” (*Maria da Luz*)

“ (...) Talvez numa primeira fase e porque contactei com alguns professores, e agora estou já a falar da actualidade, senti que os professores andavam um bocadinho «perdidos», porque esta escola tem uma certa mobilidade de professores e há professores que vêm de novo. Embora estes professores tivessem estado em reuniões de conselho de turma e reuniões de departamento, uma coisa é eles estarem a ouvir que existem determinados documentos e outros suportes teóricos arquivados na escola, que eles devem ter contacto com eles, que se fizeram determinadas experiências na escola; outra coisa, é a realidade diária, a necessidade de se adaptarem, de se integrarem no esquema de funcionamento da escola. É muito cedo logo no primeiro período, na primeira fase do primeiro período, eles ficarem conhecedores de tudo o que se passou, muitas vezes sentem dificuldade em arrancar, ou porque não tiveram prática de trabalhar nesta área, então torna-se difícil para eles, e têm que ser os outros professores, os que já estão na escola há mais tempo, é que lhes têm que ir dando algumas dicas dizendo «olha vais tentar fazer desta forma porque vais conseguir informação e muitas vezes explicam-se como é que as coisas se vão desencadear» e depois, eu penso que a escola, neste aspecto, dá um apoio muito grande a estes professores que são novos. Logo no início do ano, o Conselho Executivo fez uma reunião geral em que distribuiu a cada professor uma brochura e penso que a partir dessa brochura os professores ficam com uma ideia, uma ideia mais abrangente de como é que a escola funcionava. Depois foram feitas algumas, não muitas, mas algumas reuniões, em que se promoveu o debate, a reflexão e esses professores tiveram a oportunidade de mostrar onde é que tinham as suas dúvidas e as suas necessidades” (*Dália*)

“Acho que neste momento e com todos os esclarecimentos que têm sido prestados, as acções de formação que o Presidente do Conselho Executivo dinamizou, as conversas informais, a divulgação de bastante informação útil, acho que já está a haver por parte de professores convergência em relação ao que se pretende com a Área de Projecto, com as actividades. Acho que está a ser feito um bom trabalho nesse sentido.

Tem que existir ideias comuns. Existem. Há sempre qualquer coisa que possa divergir, ou qualquer coisa que seja assim mais própria da maneira de ser ou de pensar de cada pessoa, mas isso é normal, mas existem já as ideias comuns” (*Teolinda*)

“Penso que realmente um grupo de professores ter passado já pela experiência da coordenação pedagógica de há três anos a esta parte, se calhar ajuda realmente a conseguir-se esse objectivo” (*Ana Paula*)

“ (...) E vamos aprendendo muito uns com os outros também, porque falamos muito, pronto, comentamos e vamos aprendendo também muito uns com os outros. Os professores que já cá estão há mais tempo e que foram recebendo alguma formação interna, têm sido importantes, para além do Conselho Executivo” (*Susete*)

“ (...) Mas eu penso que já senti mais dificuldades, e esperava mais dificuldades, do que aquelas que realmente se estão a sentir, porque os colegas já estão... têm abertura suficiente para perceber que é necessário, embora sintam que é muito difícil e que às vezes nem sabem como é que hão-de dar a volta à situação ou como é que hão-de reagir, mas têm abertura para melhorar. Penso que sim, penso que os colegas estão já mais adaptados. E isso tem a ver com o facto de haver na escola um bom ambiente e de existirem professores já com tempo de casa que beberam a sua filosofia e tiveram alguma formação que vão passando aos mais novos, aos que chegaram aqui pela primeira vez. O tempo também é importante, pois as pessoas vão-se habituando, ajustando” (*Leonardo*)

“O facto de haver na escola pessoas que já cá trabalhavam anteriormente e conheciam o projecto da gestão flexível do currículo, isso ajudou e de que maneira, porque a troca de experiências é fundamental, porque o ano passado eu acho que a nível do 3º ciclo, éramos quase todos novos e então, em termos pessoais, não conhecíamos os colegas do 2º ciclo que eram os únicos que nos podiam ajudar. Este ano, já estamos cá há dois anos e assim, em termos pessoais já nos damos melhor, isso permite realmente muito, pronto, muita troca mesmo de experiências ‘olha, isto funcionou bem, isto funcionou mal e se fizeres assim se calhar até é melhor’.

(...) A fixação dos professores na escola é mesmo muito importante. Eu acho que sim. Sobretudo para a continuidade de um projecto, não é?” (*Matilde*)

Também houve processos de concertação e de negociação. Que “cores”? Quem “pinta”? Como se vai “pintar”? Que “tela” queremos pintar?

Aqui verificou-se ter havido discussão de princípios e objectivos do tema da Área de Projecto, tendo sempre em atenção quer as propostas iniciais dos alunos, quer o centro de interesses e motivações dos mesmos e as suas características em particular. A metodologia utilizada na avaliação das necessidades, problemas, aspirações e convicções dos actores escolares foi consistente, não se baseando em levantamentos empíricos das necessidades dos alunos, baseados na experiência dos professores.

Em suma, neste processo, a imagem que ficou do cruzamento da observação de reuniões com a representação dos entrevistados, evidencia uma definição clara de critérios e a existência de diálogo-concertação entre os diferentes actores-parceiros implicados no processo educativo.

1.5 A conjugação de “cores” e “telas” – A orientação estratégica

Havia muitos cambiantes na paleta de cada grupo de pintores. A escola tinha outras “paredes”, com outras “telas” e com outras “cores”. A “tela” da Área de Projecto tinha umas “cores”. A “tela” do Projecto Educativo, outras. E a “tela” do Projecto Curricular de Escola, outras ainda.

Como seria possível conjugar “cores” e “telas” que, no seu todo, permitissem um esboço, quem sabe, se uma pintura de escola com uma orientação global e integradora? Como resultava a sua conjugação, a sua harmonia?

Na procura desta eventual “policromia” conjugável, agrupámos as categorias avaliação diagnóstico/prognóstico e partimos à descoberta da articulação do programa da Área de Projecto com o Projecto Educativo da Escola e com o Projecto Curricular de Escola.

Partindo do funcionamento presente da escola e do seu funcionamento futuro, de acordo com uma orientação educativa global e integradora, tentámos perspectivar a representação dos actores escolares acerca da metodologia seguida na concepção do programa da Área de Projecto.

A maioria dos entrevistados considerou que a escolha do tema da Área de Projecto obedeceu à percepção dos interesses e necessidades dos alunos, verificando-se igualmente conformidade entre os objectivos do sistema educativo e a realidade específica da escola, particularmente ao nível da integração escolar e ao nível cívico.

“ (...) Então aí procurámos articular talvez de uma forma mais coerente em relação até ao perfil do aluno para o final de ciclo, tivemos essa preocupação” (*Sandrina*)

“ (...) Eles realmente detectaram que a nossa escola carece de espaços verdes, então foi um pouco daí que surgiu o desenvolver deste projecto. Por eles até estariam a trabalhar no espaço exterior, só que acabámos por, através de diálogo sempre um pouco com o nosso apoio, o par pedagógico. Pela retaguarda houve alguns grupos de alunos que entenderam que haveria alturas em que durante a nossa aula de Área de Projecto não poderíamos vir cá para

fora porque poderia estar a chover, pronto, daí, na altura a turma teve de tomar a iniciativa”
(*Ana Paula*)

“As actividades para esta turma foram escolhidas com base na apresentação de vários problemas que os alunos encontraram face à escola, estiveram a fazer uma pesquisa, eles escolheram problemas ambientais, já o ano passado eles achavam que os problemas ambientais eram muito importantes e sensibiliza-os, e então estiveram numa pesquisa, num levantamento de problemas e numa vestoria à escola no sentido de sabermos se estávamos ou não a agir relativamente ao bom ambiente aqui na nossa escola e verificaram que havia alguns problemas. A partir desses problemas eles levaram para a sala de aula” (*Francisca*)

O processo de diagnóstico ao ter assentado num levantamento real da situação dos alunos, com a participação directa dos próprios, conferiu-lhe consistência e rigor.

Relativamente à articulação do programa da Área de Projecto com o Projecto Educativo da Escola e o Projecto Curricular de Escola, as opiniões foram unânimes, tendo considerado que existiu articulação entre estes documentos:

“ (...) Primeiro há que respeitar um bocado o tema geral da escola que constava do Projecto Educativo da Escola e que foi definido em função do tipo de população escolar que temos, e a partir daí, uma vez que no Projecto Curricular do Agrupamento também foi definido um perfil de aluno e este Projecto Curricular do Agrupamento se baseia no meio em que está inserido e na escola, nos alunos, nos docentes, em toda a comunidade educativa, depois então, foram ouvidos os alunos, fez-se um levantamento prévio, pelo director de turma, das dificuldades inerentes a alguns alunos da turma, ou até à própria turma, porque pode ser uma dificuldade positiva para todos os alunos, e são lançados temas pelos próprios alunos”
(*Sandrina*)

“ (...) Uma vez eu já se tinha identificado no Projecto Educativo quais eram os problemas da população escolar e partindo dessa identificação de problemas, foi possível identificar alguns temas que poderiam servir de motivação mesmo para os professores ter uma ideia como poderiam trabalhar com os alunos e isso foi muito importante.

(...) Existe uma relação formal entre o programa da Área de Projecto e os Projectos Educativo e Curricular do Agrupamento e os Projectos Curriculares de Turma. Houve essa preocupação, em articular estes documentos. Não se fizeram as coisas, pela lógica administrativa, burocrática. Esta planificação, foi sendo feita, organizada, num todo colectivo. O Conselho Executivo começou por esboçar um modelo de Projecto Curricular de Escola, partindo do nosso Projecto Educativo. Depois, várias estruturas intermédias de gestão foram trabalhando, reflectindo esse documento, para torná-lo operativo, prático, o mais útil possível. O Conselho Pedagógico também participou no debate e no reajustamento dos documentos, quer o Projecto Curricular, quer os Projectos Curriculares de Turma. As finalidades e orientações gerais para a Área de Projecto foram sempre integradas nestes documentos. Houve a preocupação de não tornar todos estes instrumentos de trabalho desligados uns dos outros”
(*Dália*)

“Primeiro, acho que, partindo do Projecto Curricular da Escola, não é?” (*Belisa*)

“ (...) Houve essa preocupação, tem mesmo de ser assim, houve, tem mesmo de ser assim, pronto, porque a Área de Projecto tem de estar mesmo de acordo com o Projecto Educativo de Escola, não é? e eu penso que houve essa preocupação, houve” (*Esmeralda*)

A intervenção dos diferentes órgãos (Conselho Executivo, Conselho Pedagógico, Conselhos de Turma, Conselho dos Directores de Turma, Departamentos e Subdepartamentos Curriculares), pareceu ser sequenciada, em fases distintas do processo, dentro de uma estratégia globalizante, flexível e em constante construção. Deste modo, não se verificaram formas insípidas e empíricas de trabalho, resultando, como consequência directa desta estratégia, o diagnóstico real da situação da escola, a definição clara das linhas de orientação educativa da escola (princípios orientadores, valores, políticas, metas a atingir), a definição dos problemas a que se pretendia responder e respectivas finalidades, o estabelecimento de etapas de desenvolvimento prioritizadas, a identificação de recursos humanos e materiais existentes, numa clara assunção interventiva e participativa dos actores envolvidos.

Não se verificou uma perspectiva hierárquica na construção dos Projectos. A sua concepção não foi linear, tecnicista e burocrática. Assumiu antes contornos interactivos, evolutivos e construtivistas. Neste contexto, podemos inferir que a abordagem do Projecto Educativo e do Projecto Curricular de Escola, bem como dos Projectos Curriculares de Turma parecem ter sido mais uma forma de pensar a prática educativa para tentar dar respostas às questões e problemas que ela colocava à escola, do que uma técnica para planificar.

O currículo foi concebido como um processo de construção social e político e os Projectos Educativo e Curricular de Escola e, ainda, os Projectos Curriculares de Turma, parecem ter sido espaços importantes quer de reflexão e de discussão sobre os problemas educativos, quer de tomada de decisões pedagógico-didáticas para melhorar as práticas educativas.

Neste sentido, poderá concluir-se que a escola dispõe de três documentos designados por Projecto Educativo, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma, nos quais se insere o programa da Área de Projecto, cuja concepção e conteúdo denotaram uma perspectiva estratégica, alicerçada numa reflexão retrospectiva e num processo flexível e de contínua (re)construção, que visa uma orientação articulada, global e integradora ao serviço da acção educativa e pedagógica dos alunos.

Parece assim, nesta fase, ter-se vivido um processo praxeológico de reflexão na acção, sobre a acção e para a acção.

Para melhor ilustrar o que se observou, ouviu e viu, sintetizamos no quadro seguinte que designamos por “guião metodológico” da Área de Projecto, os “passos estratégicos” que foram dados na escola, com vista à implementação desta área curricular não disciplinar, no âmbito do 2º e 3º ciclos do ensino básico:

Quadro nº 33 – Guião metodológico da Área de Projecto

CALENDARIZAÇÃO	ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS	OBJECTIVOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DEBATIDAS
<p>Ano lectivo 1999 / 2000</p> <p>(Abril / Maio / Junho de 2000)</p>	<p>Reunião do Conselho Pedagógico (CP)</p> <p>Reuniões dos Departamentos Curriculares</p> <p>Reunião Geral de Professores</p>	<p>Preparar a implementação do Projecto da Gestão Flexível do Currículo</p> <p>Reflectir e interiorizar as mudanças inerentes ao Projecto da Gestão Flexível do Currículo</p>	<p>O que é que o Despacho nº 9590/99, traz de novo?</p> <p>Que exigências organizacionais vão as mudanças provocar?</p> <p>Que formação interna, devemos promover?</p>
<p>Ano lectivo 2000 / 2001</p> <p>(1º Período)</p>	<p>Reunião do Conselho Pedagógico (CP)</p> <p>Reuniões dos Departamentos Curriculares</p> <p>Reunião Geral de Professores</p> <p>Reunião do Conselho dos Directores de Turma</p>	<p>Reflectir e interiorizar as mudanças inerentes ao Projecto da Gestão Flexível do Currículo</p>	<p>Que Projecto Educativo, devemos construir?</p> <p>(Neste contexto, foi construída a 1ª etapa de desenvolvimento do Projecto Educativo de Escola)</p> <p>Que formação interna, devemos promover?</p> <p>Que troca de experiências a fomentar?</p>

Quadro nº 33 (Cont.) – Guião metodológico da Área de Projecto

CALENDARIZAÇÃO	ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS	OBJECTIVOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DEBATIDAS
<p>Ano lectivo 2000 / 2001 (Maio / Junho de 2001)</p>	<p>Reunião do Conselho Pedagógico (CP)</p>	<p>Reflectir as mudanças inerentes à Reorganização Curricular</p>	<p>O que é que o Decreto-Lei nº 6/2001 e o Despacho nº 30/2001 trazem de novo?</p> <p>O que é e para que serve o Projecto Curricular de Escola?</p> <p>O que é e para que serve o Projecto Curricular de Turma?</p>
<p>Ano lectivo 2001 / 2002 (1º Período)</p>	<p>Reuniões dos Departamentos Curriculares</p> <p>Reunião Geral de Professores</p>	<p>Reflectir sobre os processos de operacionalização para a generalização da Reorganização Curricular</p>	<p>Que exigências organizacionais vão as mudanças provocar?</p> <p>Como contextualizar o Projecto Curricular de Escola?</p> <p>Que formação interna, devemos promover?</p>
<p>Ano lectivo 2001 / 2002</p>	<p>Reuniões das diferentes estruturas intermédias de gestão e do Conselho Pedagógico:</p> <p>O processo desdobrou-se em cinco momentos:</p> <p>-Reunião do CP</p> <p>-Reunião dos Departamentos Curriculares (que se pronunciaram sobre a informação a constar no PCE)</p> <p>-Acções de formação interna para debate/reflexão sobre o PCE e o PCT</p> <p>- Conselhos dos Directores de Turma (que se pronunciaram sobre a informação a constar no PCT)</p> <p>-CP (nova reunião)</p>	<p>Construir o Projecto Curricular de Escola (PCE):</p> <p>1. Definir a metodologia para a construção do PCE</p> <p>2. Construir o PCE: estrutura e modelo</p>	<p>Quais as <i>competências</i> consideradas prioritárias pela escola? (Neste contexto, procedeu-se à tomada de decisões sobre as competências que a escola considerou prioritárias, formuladas em termos curriculares)</p> <p>Quais as <i>situações de aprendizagem</i> valorizadas pela escola? (Neste contexto, a escola veio a enunciar as seguintes metodologias de ensino que considerou mais adequadas para a escola:</p> <p>- Ensinar a aprender:</p> <ul style="list-style-type: none"> - a conhecer - como aprender - a reflectir - como pensar - como resolver problemas - como investigar - a ser - a seleccionar e a organizar a informação - a pesquisar - a comunicar em diferentes contextos e utilizando suportes diversificados - a relacionar conteúdos de vários domínios - a trabalhar individualmente e em grupo - a avaliar o seu próprio desempenho - a procurar a qualidade e a excelência num clima de solidariedade

Quadro nº 33 (Cont.) – Guião metodológico da Área de Projecto

CALENDARIZAÇÃO	ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS	OBJECTIVOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DEBATIDAS
<p>Ano lectivo 2001 / 2002</p>	<p>Reuniões das diferentes estruturas intermédias de gestão e do Conselho Pedagógico:</p> <p>O processo desdobrou-se em cinco momentos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Reunião do CP -Reunião dos Departamentos Curriculares (que se pronunciaram sobre a informação a constar no PCE) -Acções de formação interna para debate/reflexão sobre o PCE e o PCT - Conselhos dos Directores de Turma (que se pronunciaram sobre a informação a constar no PCT) -CP (nova reunião) 	<p>Construir o Projecto Curricular de Escola (PCE):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Definir a metodologia para a construção do PCE 2. Construir o PCE: estrutura e modelo 	<p>Quais as <i>técnicas e instrumentos de avaliação</i> a implementar? (Neste contexto, foram definidos o tipo de técnicas e instrumentos de avaliação: Registos de observação, Intervenções orais e escritas dos alunos nas aulas, Trabalhos individuais, Trabalhos em grupo, Trabalhos de casa, Aplicação de testes, <i>Portofólios</i> de evidências de aprendizagem. ...)</p> <p>Quais os <i>princípios</i> orientadores da avaliação a implementar? (Neste contexto, foram definidos os princípios orientadores da avaliação)</p> <p>Que <i>critérios de avaliação</i> a implementar? (Neste contexto, foram definidos os critérios gerais por ciclo de escolaridade, pelas seguintes áreas do conhecimento: SABER - Conhecimentos e Competências adquiridas; SABER FAZER - Capacidades e Aptidões; SABER SER - Atitudes e Valores, com a indicação das respectivas percentagens, parâmetros e níveis de classificação.</p> <p>Que <i>aspectos / itens</i> devem constar do PCE? (Neste contexto, foi definida a estrutura e modelo do PCE, partindo-se do pressuposto que devia ser um documento funcional e exequível. A escola foi auscultada para a elaboração do PCE, sendo que foi decidido que o Conselho Executivo deveria criar um formato definido mas aberto. Posteriormente, a escola pronunciou-se e pôde completar a informação. O Conselho Pedagógico aprovou-o posteriormente.</p>

Quadro nº 33 (Cont.) – Guião metodológico da Área de Projecto

CALENDARIZAÇÃO	ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS	OBJECTIVOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DEBATIDAS
<p>Ano lectivo 2001 / 2002 (1º Período)</p>	<p>Reuniões dos Departamentos Curriculares</p> <p>Reunião do Conselho Pedagógico</p> <p>Reunião do Conselho de Directores de Turma</p> <p>Sessões das acções de formação interna para debate/reflexão sobre o PCT</p>	<p>Construir a 2ª etapa de desenvolvimento do Projecto Educativo da Escola</p> <p>Definir o formato do Projecto Curricular de Turma (PCT)</p>	<p>Os Departamentos Curriculares, os Directores de Turma e o Conselho Pedagógico participaram neste processo, tendo por base uma proposta do Conselho Executivo.</p> <p>A reunião e as sessões das acções de formação foram efectuadas entre a construção do PCE e a construção do PCT.</p> <p>Também se realizou uma reunião preparatória para a construção do PCT nos respectivos Conselhos de Turma.</p> <p>Nesta fase, os Directores de Turma tiveram oportunidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> -colocar as suas dúvidas; -definir qual o tipo de informação que devia ser valorizada pelo Conselho de Turma - <i>informação estruturante</i> que devia constar no PCT (obrigatoriamente), sendo que a estrutura do PCT devia ser aberta de modo a permitir que cada Conselho de Turma pudesse introduzir outra informação, considerada pertinente; -definir os itens a constar no perfil de turma (ex.: idade dos alunos; expectativas dos alunos; centro de interesses dos alunos ...).

Quadro nº 33 (Cont.) – Guião metodológico da Área de Projecto

CALENDARIZAÇÃO	ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS	OBJECTIVOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DEBATIDAS
<p>Ano lectivo 2001 / 2002 (1º Período)</p>	<p>Reuniões dos Conselhos de Turma (reuniões de coordenação pedagógica)</p>	<p>Construir o Projecto Curricular de Turma (PCT)</p>	<p>1. Operacionalizar as competências</p> <p>2. Cruzar as competências com as situações de aprendizagem</p> <p>3. Cruzar as situações de aprendizagem com as actividades de avaliação</p> <p>Os professores basearam-se nos documentos assumidos pelos departamentos curriculares</p> <p>O PCT foi definido a partir de competências e não a partir de objectivos.</p> <p>Todas as competências são de concretização transversal.</p> <p>A construção do PCT efectuou-se em dois momentos:</p> <p>1º momento - construção do PCT em termos curriculares, isto é, cada disciplina/ área disciplinar equacionou o respectivo contributo para o desenvolvimento das competências definidas</p> <p>2º momento – contextualização do PCT: aferição do projecto curricular ao perfil da turma</p> <p>Partiu-se do pressuposto que o PCT exigia um dispositivo de avaliação comum, em que se efectuasse a avaliação de competências e não a avaliação dos conteúdos das disciplinas.</p>

Quadro nº 33 (Cont.) – Guião metodológico da Área de Projecto

CALENDARIZAÇÃO	ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS	OBJECTIVOS	QUESTÕES ORIENTADORAS DEBATIDAS
<p>Ano lectivo 2001 / 2002 (2º e 3º Período)</p>	<p>Sessões das acções de formação interna para debate/reflexão sobre o PCT</p> <p>Reuniões dos Departamentos Curriculares</p> <p>Reunião do Conselho Pedagógico</p> <p>Reunião do Conselho de Directores de Turma</p> <p>Reuniões dos Conselhos de Turma (reuniões de coordenação pedagógica)</p>	<p>Avaliar / Reajustar o formato do Projecto Curricular de Turma (PCT)</p> <p>Avaliar / Reajustar formas de operacionalização do Projecto Curricular de Turma (PCT)</p>	<p>Os Directores de Turma, os Conselhos de Turma, os Departamentos Curriculares e o Conselho Pedagógico tiveram oportunidade de colocar as suas dúvidas, debater e trocar experiências.</p>
<p>Ano lectivo 2002 / 2003 (1º Período)</p>	<p>Sessões das acções de formação interna para debate/reflexão sobre o Projecto Educativo de Escola, Projecto Curricular de Escola e Projecto Curricular de Turma</p> <p>Reunião do Conselho Pedagógico</p> <p>Reuniões dos Departamentos Curriculares</p> <p>Reunião do Conselho de Directores de Turma</p> <p>Reuniões dos Conselhos de Turma (reuniões de coordenação pedagógica)</p>	<p>Construir a 3ª etapa de desenvolvimento do Projecto Educativo da Escola</p> <p>Avaliar / Reajustar o formato do Projecto Curricular de Escola (PCE) e do Projecto Curricular de Turma (PCT)</p> <p>Avaliar / Reajustar formas de operacionalização do Projecto Curricular de Escola (PCE) e do Projecto Curricular de Turma (PCT)</p>	<p>Os Departamentos Curriculares, os Directores de Turma e o Conselho Pedagógico participaram neste processo, tendo por base uma proposta do Conselho Executivo.</p> <p>O Conselho Pedagógico, os Departamentos Curriculares e os Directores de Turma, os Conselhos de Turma tiveram oportunidade de colocar as suas dúvidas, debater e trocar experiências.</p>

2. O segundo esboço da tela: as cores reais com que se matizou a execução do programa de Área de Projecto

Havia chegado o tempo de executar a obra, de dar expressão na “tela” às “cores”. Revestia-se assim, de particular importância, tentar caracterizar a génese dos projectos/turma, os actores que participaram na concretização dos projectos e os processos de tomada decisão inerentes.

Num primeiro olhar, percebíamos que a génese de todos os projectos se enquadrava no previsto na legislação em vigor. Neste sentido, os projectos foram todos iniciados e negociados nas turmas, com a co-participação dos professores da Área de Projecto e em articulação com os respectivos conselhos de turma.

O modelo organizativo adoptado teve assim subjacente, uma lógica assente no conceito de participação democrática, que possibilitou aos alunos e professores da turma a escolha dos projectos. Apesar de existir no Projecto Educativo da Escola um tema global, aprovado pelo Conselho Pedagógico, não foi imposta a integração obrigatória do tema da Área de Projecto no tema global daquele documento.

No processo de escolha dos temas, a dinâmica e a interacção social gerada, caracterizou-se por um processo de negociação constante entre alunos e professores, verificando-se uma participação efectiva dos alunos e o recurso a processos de partilha de decisão que se consubstanciaram numa elevada interacção social.

Esta é a ideia generalizada que transparece nos discursos dos alunos entrevistados:

“Fomos nós que apresentámos vários temas e os professores também deram opinião, mas primeiro deixaram-nos debater as ideias da turma. Depois, pronto, disseram qual seria a mais acertada, e nós discutimos isso na turma, nós com os professores, e chegámos a um acordo. Depois, começámos a trabalhar sobre esses temas” (*Dinis*)

“No princípio do ano, dividimo-nos por grupos, os professores fazem grupos, nós damos ideias. Fazemos um grupo com pessoas que a gente nos damos melhor, é assim. Fomos falando sobre tema. Assim, nas primeiras aulas a directora de turma e os alunos, pronto, discutimos como é que havíamos, qual é que havia de ser o tema. Discutíamos quais eram os temas a realizar e as actividades e isso tudo” (*Tinoco*)

“Fomos nós. Foram os alunos da minha turma. Foi nas aulas a conversar, a “stôra” perguntou o que é que nós gostávamos de fazer ao longo do ano e nós debatemos várias ideias, conversámos e depois chegámos às ideias finais, às actividades que queríamos realizar. (...) Só os professores é que ajudaram nessa escolha, mas deixaram-nos escolher” (*Beatriz*)

“Foram mais os alunos, as professoras deram uma ideia e os alunos escolheram. (...) A “stôra” meteu, escreveu no quadro as actividades que podíamos fazer, e depois fizemos

grupos e votámos e escolhemos quais é que vamos fazer. Foi uma troca de ideias muito discutida. (...) Foi assim tudo mais ou menos de acordo entre todos os grupos. (...) Era mais as opiniões de cada um, por isso aceitou-se bem ” (*Palmira*)

“Fomos nós. A professora deu algumas ideias, mas, os alunos é que escolheram. (...) A professora organizou-nos em grupos e nós conversámos o que queríamos fazer. Cada grupo seleccionou um tema” (*Brígida*)

Também o discurso dos professores entrevistados aponta no mesmo sentido:

“Votaram aquela que acharam mais interessante para desenvolver ao longo do ano lectivo” (*Valéria*)

“ (...) Eles organizaram-se por grupos, escolheram subtemas” (*Maria da Luz*)

“ (...) Foram eles que escolheram um tema, um tema que os motivasse mais e depois dentro disso, fizemos tipo um ‘brainstorming’ com actividades que eles poderiam desenvolver (...)” (*Matilde*)

“ (...) As actividades tal como está implícita a ideologia desta nova área, as actividades foram feitas em articulação, não só com o restante conselho de turma mas muito com a colaboração da turma, dos alunos. Até porque, sendo a minha direcção de turma e estando eu este ano com a área de projecto, consegui, pronto, recriar ali uma maior proximidade logo, também, no início do ano, e tentar que fossem eles realmente a darem-nos ideias, não só para a temática a desenvolver como para muitas das actividades (*Ana Paula*)

“Depois é que se pensou num tema. As actividades foram escolhidas, penso que a directora de turma, na altura era a (...), fez uma sondagem, perguntou aos alunos,... eu acho que identificou também dificuldades da turma, os interesses dos alunos e da minha parte também, sendo professora da Área de Projecto, sondei os alunos, tentei ver quais eram os interesses dos alunos, o que é que eles queriam fazer. Basicamente foi isso. Nós chegámos a um consenso para um tema comum, para nós trabalharmos ao longo do ano. A nível de actividades, quando nós chegámos a um consenso, os alunos votaram, não é? O tema votado foi “Vamos ser solidários”. Partindo desse tema eu formei grupos de alunos e eles partindo do tema comum apresentaram uma série de actividades (*Belisa*)

Foi, no entanto, ainda visível um comportamento dos professores de tipo corporativista, particularmente em relação às turmas do 5º ano de escolaridade e a uma turma do 7º ano, enfatizado no facto dos alunos serem pouco participativos e não terem capacidade de decisão:

“A minha experiência diz-me que a Área de Projecto em termos de actividade e escolha de temas funciona muito melhor na continuidade do sexto ano porque no quinto ano os alunos ainda não têm um amadurecimento próprio que lhes permita sugerir temas de acordo com as suas dificuldades, eles sugerem temas de acordo com as actividades que possam fazer e que mais motivação lhes traga, embora isso seja importante, mas acho que nós temos que dar uma certa ajuda, nós os pares pedagógicos, a área de projecto e depois então levar para o Conselho de Turma e o Conselho de Turma, que aí discute quais dos temas que os alunos sentiram motivação para tratar se enquadram nas dificuldades, ou então a partir do contrário, arranjamos nós algumas actividades que vamos propor aos alunos e que eles nos dizem se concordam se não concordam tendo em conta objectivos próprios e competências a desenvolver.

(...) Continuo a defender que as actividades são, foram propostas pelos alunos, logo eles têm um interesse muito grande em desenvolvê-las e estão empenhados, mas continuo a referir que o quinto ano é muito mais difícil trabalhar que o sexto ano, porque eles não têm percepção, nós partimos, sei lá, quando utilizamos a metodologia do projecto, eles estão a identificar o problema, eles vão pesquisar, eles, nós queremos que eles descubram as coisas, não sejamos nós a dizer-lhas, e é um bocado complicado para alunos que não vêm com essa percepção e que não têm noção do que é pesquisar numa Biblioteca, do que é ir a uma enciclopédia fazerem sem que nós os motivemos para” (*Sandrina*)

“Normalmente as actividades partem de sugestões dos alunos. Tentamos que assim seja, embora no 5º ano, seja necessário, muitas vezes, uma orientação dos professores não só do par pedagógico da Área de Projecto mas também um bocado do director de turma e tendo em conta as dificuldades e o diagnóstico que foi feito anteriormente, não é? (*Maria Manuel*)

“(…) Eu vou apenas apoiando, logicamente, eu não posso apagar-me porque se não eles nunca chegariam a nenhum consenso, e às vezes temos de ser um pouco mais directivas também, porque se não eles nesta fase «perdem-se», porque normalmente eles têm muitas ideias mas têm dificuldade em chegar ao produto final que querem atingir. Ou porque são demasiado ambiciosos e não têm ideia do tempo que vão dispende no trabalho, ou dos recursos que são necessários, portanto, basicamente é isso” (*Olinda*)

Este tipo de comportamento dos professores, foi igualmente descrito por um dos alunos entrevistados que, actualmente, frequenta o 8º ano de escolaridade, reportando-se, no entanto, aos anos lectivos em que frequentou o 2º ciclo (5º e 6º anos de escolaridade):

“Assim no quinto, por exemplo, no quinto ano tivemos,... foram,... no quinto e no sexto, como nós não conhecíamos, foram os professores que escolheram o projecto, deram uma sugestão nós aceitámos. Os professores disseram que nós não sabíamos bem o que queríamos fazer. Mas agora a partir do sétimo e do oitavo já começamos a ser nós a escolher” (*Tinoco*)

É de referir, no entanto, que a situação acabou por não se revelar consistente, na medida em que não veio, contudo, a determinar a tendência para situações em que os temas a abordar se centrassem em interesses particulares dos docentes ou dos respectivos conselhos de turma.

“Pronto, basicamente os alunos, talvez pela imaturidade ainda, não é, muitas vezes são muito ambiciosos e nós temos de orientá-los, basicamente, portanto, porque nós muitas vezes, nós enquanto professores de AP também criamos algumas expectativas, muitas vezes não são de todo concretizadas. Mas eu julgo que também temos de saber reconhecer esse aspecto e se o trabalho foi feito de forma empenhada, se houve trabalho da parte dos alunos, se houve evolução da parte deles, então algumas das metas, algumas das finalidades foram objectivas, atingidas, aliás, e se houve então um grupo, ou um aluno que desenvolveu de forma mais visível alguma competência então podemos sentir-nos realizados, e eles muito mais” (*Valéria*)

“Claro que houve uma intervenção e uma mediação e uma orientação da minha parte que depois de ter feito uma caracterização da turma, de ter feito a análise de alguns casos especiais, tentei também conduzir mas... ou melhor, organizar as ideias dos alunos. Mas os alunos foram sempre,... foi a partir dos interesses dos alunos que foram construídas as actividades.” (*Leonardo*)

“(...) Mas aproveitamos sempre as sugestões que partem dos alunos” (*Maria Manuel*)

“Então, primeiro que tudo, e como esta área tem como principal objectivo, penso eu, pôr o aluno como, neste caso eu digo como solista, não é? - tem a ver com a minha área -, ou como actor principal (podemos dizer assim), foi a partir dos interesses deles, sem dúvida alguma, não é, eles estão ali mesmo para isso, nós fomos de encontro aos interesses deles, demos depois ali um jeitinho, porque podemos puxar mais para aqui, ou mais para ali consoante aquilo que nós achamos também o que eles necessitam, mas realmente nós começámos mesmo pelos interesses dos alunos e foi daí que partimos. Portanto, nas duas turmas que eu tenho na Área de Projecto” (*Esmeralda*)

Estes discursos encontram eco nas palavras de Perrenoud (2001: 114). Com efeito, as expressões “*organizar as ideias dos alunos*”, “*temos que orientá-los*” e “*demos depois ali um jeitinho*” que o professor *Leonardo* e as professoras *Valéria* e *Esmeralda* utilizaram nos seus discursos, consubstanciam-se nas ideias daquele autor quando afirma “*No entanto, por vezes, o êxito só acontece (...) quando o próprio docente ou outros adultos dão um pequeno empurrão. Esta ajuda faz parte do escoramento do trabalho docente e só é problemática quando se torna regra*”. O que não veio, de facto, a confirmar-se.

2.1 Como os “pintores” puderam “pintar” a “tela”

Quanto à participação dos alunos, as entrevistas efectuadas, quer a professores, quer a alunos, revelaram que na totalidade das turmas, aos alunos foi lhes concedida a faculdade de participar na escolha do tema e na sua planificação. Como descreve um dos professores entrevistados, a *Francisca*, “*é o aluno o protagonista deste filme, o principal protagonista, porque é ele que traz o problema, é ele que o identifica, é ele que vai buscar, e nós só o ajudamos, encaminhando todo o processo*”.

Alunos:

“As professoras mostraram, escreveram no quadro, temas que nós podíamos escolher. Nós, em grupos, discutimos os temas e o que se podia fazer com eles. (...) O resto do trabalho, fomos nós. Escolhemos o tema e pronto, falámos de muitas coisas para fazer (...)” (*Benjamim*).

“As professoras deram ideias e nós começámos a pensar nisso. Nos grupos de trabalho discutimos as nossas ideias e apresentámos na turma toda as ideias de cada grupo. Depois, foi escolhido por nós todos o tema.” (*Gil*)

“As professoras deram ideias e nós também tivemos as nossas. Fizemos grupos de trabalho e conversámos sobre isso. Depois, escolhemos em conjunto o tema. (...) Os alunos participaram mais, eu acho. As professoras também ajudaram, mas deixaram os alunos falar e escolher” (*Ivone*)

“Foram os alunos (...) Foram sempre os alunos a escolher. Os professores ajudam. (...) Foi nas aulas, a gente falámos todos, fizemos grupos e depois escolhemos todos. (...) A nossa actividade fala sobre a escola, queremos melhorar a escola, por exemplo, o meu grupo é jardinagem, depois há outro grupo que é sobre os jogos, vamos desenhar jogos, e as setas que estão no chão se houver algum incêndio ou qualquer coisa, o plano de evacuação e há outro que é os sinais de trânsito. Queremos meter sinais de trânsito aqui na escola” (*Débora*)

Professores

“Em termos de planificação, pronto, é óbvio, foram os professores, mas também os alunos ajudaram... Em termos de organização das actividades foi muito, um grupinho de alunos que conseguiu cativar o resto dos colegas” (*Ana Paula*)

“ (...) Se eu me cingir à planificação e à realização de actividades, é mais talvez nas aulas de Área de Projecto onde os alunos participam e se desenvolvem bastante (...)” (*Belisa*)

“Aqui não, os alunos estão à frente, o professor acompanha o projecto. (...) O aluno expõe, o aluno trabalha, o aluno pede ao professor para ‘ó professor, estamos a ir no caminho certo? Ó professor devemos fazer agora assim ou assado? Então nós estabelecemos barreiras, nós ajudamos no sentido ‘olha, planifiquem assim, talvez se formos por aqui, o que é que acham? Se formos por ali ou por ali conseguimos melhor resultado’ mas é o aluno, ... é o aluno o protagonista deste filme, o principal protagonista, porque é ele que traz o problema, é ele que o identifica, é ele que vai buscar, e nós só o ajudamos, encaminhando todo o processo. Isto é um processo pedagógico completamente inovador, não é? Até o aluno se sente muito bem dentro deste papel, sente-se responsabilizado, e o professor muito bem, muito bem” (*Francisca*)

Esta perspectiva considera o aluno como um ente intrínseco do próprio acto educativo, como um sujeito da sua própria formação, como centro da intervenção educativa. Estamos assim na presença de um modelo de aprendizagem que parece ter recusado a “*perspectiva comportamentalmente, que atribui um papel central no quadro dos processos de ensino-aprendizagem à operacionalidade e gestão dos programas que o professor realiza*”, optando antes pela valorização das “*representações que os alunos possuem sobre a realidade*”, pelo que, deste modo o acto de aprender não fica “*circunscrito apenas a um acto de apropriação de conhecimentos construídos por outros*” (Trindade, 2002: 50).

As entrevistas revelaram ainda a identificação de algumas dificuldades na participação dos alunos, em particular na escolha dos temas e debate de ideias quanto ao tipo de trabalho a desenvolver.

“ (...) Principalmente a nível de alunos, na formação de grupos, alunos com temperamentos diferentes, não é, que têm maior dificuldade em adaptar-se e em aceitar as ideias dos colegas. Normalmente esse tipo de conflito é gerido, eu tento pelo menos gerir, alertando os alunos, vendo até que ponto é que é viável, sem de qualquer forma tentar não magoar muito o aluno, não é, tentar ver que a ideia do colega acaba por ser mais viável do que a dele, contudo a dele é ótima, é criativa mas é difícil de concretizar, por exemplo. Isso acontece muitas vezes, portanto, há dois ou três elementos da minha direcção de turma em concreto, eu diria dois, três, quatro alunos que se destacam nesse aspecto. Portanto, que tentam pelas próprias características temperamentais, dar nas vistas, ou dando uma ideia mais original, mas de todo inviável, pronto,... e os próprios alunos têm, alguns mais moderados, têm o cuidado de intervir e de eles próprios dizerem ‘olha, vê lá era giro mas acho que não pode ser assim tens de diminuir a tua ambição a tua meta’ e acaba por funcionar (...)” (*Olinda*)

A intervenção dos pais/encarregados de educação na Área de Projecto foi caracterizada pelos entrevistados de duas formas distintas e antagónicas. Uma que aponta para um tipo de comportamento marcado pelo desinteresse e alienação de responsabilidades, que assumiu a forma de não participação.

“Há sempre uma parte da comunidade educativa que está ausente neste processo. Portanto, os pais ou a família de alguns alunos, isso é inevitável, temos de admitir que ainda há uma parte de algumas famílias com pouca intervenção, com pouca responsabilização” (*Olinda*)

“ (...) Muitos encarregados de educação estão um bocado distantes disto (...) ” (*Maria Manuel*)

“Os pais, eu sei que deveria ter uma participação mais activa dos pais, mas não estamos a conseguir, não estamos a conseguir, neste momento ainda não houve intervenção dos pais” (*Leonardo*)

“Mas, claro, há sempre alguns pais que estão muito longe da escola, não sentem grande interesse pela sua participação, não se querem envolver” (*Ana Paula*)

Uma outra perspectiva é referenciada por um envolvimento dos pais nos projectos da Área de Projecto, de uma forma mais ou menos pontual, mais ou menos participativa, e que aparece concretizado através do apoio em casa, a pesquisa de informações, no apoio logístico nas actividades e na assistência de actividades dos projectos.

“Os pais também, sem dúvida fornecendo tintas, pincéis, pastas de chumbo (...)” (*Olinda*)

“(…) Os encarregados de educação, a família, com a cedência de produtos para o projecto”
(*Valéria*)

“(…) Já vi muitos pais a apoiarem uma feira de produtos agrícolas locais e a estar presentes para ver e adquirir produtos. Também já senti que noutras turmas, o apoio foi só em casa, ajudando a preparar o que seja necessário” (*Teolinda*)

As representações recolhidas junto dos pais entrevistados, quanto ao envolvimento e participação dos mesmos nos projectos desta área curricular não disciplinar, revelam um certo apoio que se considera interessante e desejável, ou um apoio muito pontual ou mesmo escasso e restrito.

“No apoio a materiais, na escolha dos temas, por exemplo, na recolha de materiais, nos locais a visitar, por vezes os pais também dizem os locais a visitar, acho que é extremamente interessante, os pais por vezes têm um conhecimento diferente, não é maior mas é diferente da escola e podem sugerir locais a visitar, materiais a utilizar” (*Marta*)

“Pois, é isso, é aí que eu acho que falha um bocado. Eu sei pouco e se calhar, eu se calhar sei mais do que a maioria dos pais porque também pergunto sempre ‘então o que é que tu estás a fazer agora na Área de Projecto?’ porque me interessa e questiono, mas acho que, a grande maioria dos encarregados de educação, não tem esse conhecimento, não lhe chega esse conhecimento.

Eu acho que é uma participação muito pontual e ainda muito escassa, porque, por exemplo, eu concretamente participei uma vez ou duas numa situação de colaborar com trazer bolo ou trazer um doce, porque o projecto era angariação de fundos para fazer uma visita aos “Malmequeres” e adquirir algum material dentro do âmbito da solidariedade, pronto, um projecto desse tipo, e foi a colaboração que eu dei a esse nível. Portanto, eu acho que a colaboração dos pais nessas áreas é ainda muito restrita. (...) Eu acho que é mais, pronto, em situações pontuais em determinado projecto em que o professor, que está a trabalhar a área, solicita ao encarregado de educação essa colaboração ” (*Heloísa*)

Para alguns dos professores entrevistados, as suas representações, neste aspecto em particular, revelam que alguns pais e encarregados de educação vão-se envolvendo e aderindo progressivamente:

“Naquela fase inicial ficou muito aquém do que nós pretendíamos e como o projecto que temos vindo a desenvolver não está subdividido em várias temáticas, pronto, é uma mesma temática, o trabalho foi organizado para ser desenvolvido ao longo do ano, segundo as várias partes que foram planificadas e que já foram alvo de reajustamentos. Assim, pronto, teve de ser em determinada reunião, eu como directora de turma, numa reunião de encarregados de educação falei um pouco no projecto, como é que ele tinha surgido, para eles sentirem que tinha sido muito iniciativa dos próprios filhos, a escolha da temática que estavam a tratar e, ainda há pouco tempo, para levarmos a cabo uma das actividades planificadas, que tem a ver com o semear, o plantar através da não utilização de fertilizantes, de pesticidas, pedimos uma maior colaboração de encarregados de educação via caderneta inclusive. Foi uma ideia, surgiu durante a aula, de imediato os miúdos em conjunto foram dizendo, ‘como é que vamos fazer esse apelo aos nossos pais’, pronto, e a mensagem surgiu, foi passada para a caderneta no sentido de os pais sentirem que o projecto também é deles. Deu alguns frutos, posso dizer, foi à relativamente pouco tempo, mas já deu alguns frutos porque realmente já nos trouxeram imensa terra sem ser adubada, sementes variadas, vasos, algum material que para esta fase era necessária. Daí eu dizer que nestes últimos tempos

senti mais a intervenção dos encarregados de educação. Naquela fase inicial até por se tratar de um quinto ano, pronto, a Área de Projecto ainda era algo novo para os encarregados de educação também, nem todos aderiram a uma acção que sabes que foi desenvolvida, pronto, a participação foi boa mas poderia ter sido melhor. Mas nota-se que agora os pais estão muito mais interessados e participativos. Ainda há pouco tempo uma mãe encontrou-me fora da escola e disse 'ó professora eu mandei aquelas sementes, aquela terra, mas se achar que é preciso mais nós enviamos'. Agora nota-se realmente o interesse quando vêm no horário de atendimento semanal, acabamos por falar também sempre um pouquinho do projecto. Penso que a esse nível os pais,... uma grande parte dos pais, já se sente também um pouquinho envolvida no projecto (*Ana Paula*)

" (...) Houve, e acho que num grau bastante elevado. Acho que está tudo muito, já muito aberto. As ideias já estão bastante claras, mesmo a nível dos pais, muitas vezes nós não encontramos isso, acho que aqui nesta escola, talvez porque já estejam a trabalhar há algum tempo com estas áreas e com a gestão flexível do currículo, já começamos realmente a ver uma abertura muito grande. A nível da participação dos pais, foi o que mais me, pronto, mais, agora falta-me a palavra, o que mais superou as minhas expectativas, a nível dos pais ainda mais do que qualquer outra coisa, porque talvez não tivesse à espera. (...) Superou mesmo, não estávamos a contar que eles ajudassem e colaborassem como têm colaborado. Posso dizer que foi praticamente a 100%." (*Esmeralda*)

"Pedidos de colaboração, aos pais, responsabilizando-os também no sentido de elucidar quanto à importância que tem o projecto no aproveitamento dos filhos, porque se eles sentirem o apoio da família e sentirem que estão a ser úteis a um projecto colectivo, a motivação e o interesse que têm, ao nível global das suas aprendizagens, será muito maior, e tem-se verificado isso" (*Olinda*)

" (...) Noto que há encarregados de educação que quando vêm falar comigo estão preocupados em saber qual é o projecto, que é que eles estão a trabalhar, em que é que podem colaborar. ... Tem havido interesse e alguma colaboração, mas não todos" (*Maria Manuel*)

Para outros professores, a participação dos pais e encarregados de educação é mais "indirecta" ou menos "visível" na escola, ou até mesmo, nem sempre necessária ou a carecer de ser solicitada:

"Em relação aos encarregados de educação é claro penso que a sua participação é muito indirecta, não é? É mais quando são solicitados para materiais, ou um outro trabalho. Também se pode pedir por carta o apoio aos alunos para o tema a desenvolver, não é? Aqui propriamente na Área de Projecto, outro tipo de solicitações ou pedidos de apoio aos pais, eu não senti muito. (...) Os encarregados de educação, é a tal coisa, é mais a parte indirecta que poderá ser em casa apoiando os filhos, dando ideias para o projecto, para os temas, onde é que eles podem pesquisar, em casa, se tiverem também condições para isso" (*Elisa*)

"Os pais, na elaboração deste projecto, acho que não têm grande participação, é depois talvez na execução do projecto. Por vezes e dependendo dos temas, nem sempre a participação dos pais é precisa, para já também não é sempre solicitada, porque ela não é fundamental. (...). Tirando isso, nem sempre o envolvimento deles é necessário" (*Rosa*)

Estando a participação dos pais/encarregados de educação formalmente consignada no quadro legal que configura a elaboração e implementação dos Projectos Educativo e Curricular de Escola, bem como dos Projectos Curriculares de Turma e da

Área de Projecto, o seu envolvimento parece depender mais da capacidade da escola (Assembleia de Escola, Conselho Executivo e Conselho Pedagógico) e dos professores (Directores de Turma e professores da Área de Projecto) na sua mobilização do que do seu voluntarismo. Como já vimos anteriormente, teoricamente, são um espaço privilegiado de intervenção articulada e conjugada destes actores educativos na definição da política da escola, quer a nível da dimensão organizacional, quer ainda a nível da dimensão curricular da escola.

Centrando-nos em particular, nas actividades da Área de Projecto, e face aos dados recolhidos, podemos concluir que os processos de tomada de decisão utilizados nas turmas, foram mais restritos a professores e alunos, pese o facto de em algumas turmas ter sido visível a participação dos pais. O caminho que já se fez em muitas das actividades da Área de Projecto, trilhado em parceria com os pais, parece ser cada vez mais envolvente, mas ainda é pouco sistemático e vinculante.

Os processos de tomada de decisão que envolveram alunos e professores, apesar do contexto em que a decisão foi tomada se caracterizar por uma participação fluida, conflitual e onde a fragmentação em grupos de interesse é uma realidade, suscitando a assunção de formas de comportamento divergentes e singulares dos diferentes participantes, acabaram, no entanto, por se caracterizar por um modelo de decisão participada, denotando dinamismo e interactividade e assumindo a forma de resolução de problemas, tendo sido possível identificar algumas fases que se enquadram nesta metodologia, como sejam a percepção do problema, a procura de soluções para o problema e a aplicação das soluções.

2.2 A “pintura” das “telas” e a liderança do processo

A “pintura” de cada “tela”, ou, dito de outra forma, a concretização dos projectos da Área de Projecto a nível da turma, implica a emergência de lideranças pedagógicas de nível intermédio capazes de responder de forma positiva às alterações da vida escolar introduzidas por esta área curricular não disciplinar.

Aos Directores de Turma, enquanto coordenadores dos projectos curriculares de turma, onde se integram os projectos da Área de Projecto, e aos professores da Área de Projecto (dois professores no 2º ciclo e, um só, no caso do 3º ciclo) cabe desenvolver, não só, uma cultura participativa entre os actores que facilite a comunicação e a criação

de um ambiente de trabalho eficaz, como também, criar consensos na resolução de problemas e assegurar a concretização de actividades promovendo a articulação entre meios e fins.

Foi, aliás, esta a situação que os dados recolhidos evidenciaram. Com efeito, a liderança dos projectos da Área de Projecto coube aos respectivos professores e ao director de turma, sendo de destacar que, nos casos em que estes acumulam aquela função com a de professor da Área de Projecto, essa liderança é predominante.

Relativamente à categoria “conflitos”, os professores entrevistados são unânimes na afirmação da ausência de conflitos. Esta situação é explicada, não só pelo sentido profissional manifestado, como ainda pela autonomia e liberdade concedida aos professores na gestão e desenvolvimento da Área de Projecto:

“ (...) Opiniões diferentes mas nada a ver com conflitos. Através do diálogo, sempre se resolveram as pequenas diferenças de pontos de vista. Não houve assim nada de relevante”
(*Esmeralda*)

“ (...) A temática, o problema detectado que os miúdos conceberam e que estão a pesquisar, acaba por envolver realmente grande parte das disciplinas. E, como se sente uma certa margem de flexibilidade para reajustar ou enquadrar as planificações das disciplinas, as coisas acabam por se tornar mais fáceis. Por exemplo, agora em História penso que até estão a fazer um trabalho de pesquisa sobre um rio. Acabamos por conseguir sempre interligar com a Área de Projecto até porque estamos a tratar a agricultura biológica, a poluição. (...) Este foi um exemplo que agora me ocorreu, pronto, com as Ciências também tem acontecido, os animais da quinta, portanto, a colega de Ciências, por exemplo, em vez de numa temática sobre a vida dos animais, ainda à pouco tempo debatemos isso numa coordenação (...). Em vez de falar mais especificamente do tipo de pêlo de um animal que lhes seja totalmente desconhecido, estamos a tentar ver mais daqueles que eles têm contacto e que poderiam estar incluídos numa quinta, dado que o projecto é denominado “Quinta do B” (*Ana Paula*)

Houve posturas diferentes. Umas menos aderentes, outras mais.

“Conflitos não tem havido, há aquelas discussões, mas não é nada de conflitos, que se possa considerar conflitos, há quem adira mais, há quem adira menos” (*Rosa*)

“ (...) Um elemento pode trabalhar um pouco mais, outro menos, uns envolvem-se mais, outros menos, depois é preciso ter que gerir isso, não é?” (*Belisa*)

Do material recolhido na observação de reuniões e actividades, tornou-se visível a emergência de uma postura mais participativa por parte de alguns professores, que se poderá inserir nos chamados “círculos de qualidade”, atendendo à dinâmica individual e/ou grupal que imprimiram à sua actuação.

2.3 Os procedimentos e constrangimentos sentidos ao “pintar” a “tela”

O tempo e o espaço para “pintar” afiguravam-se como algo de novo, de diferente. Também a “tela” o era. Assim, tornar-se-ia importante conhecer e identificar as “actividades / estratégias / inovações”, “dificuldades / obstáculos” e “organização pedagógica da escola”. Uma análise integrada destas categorias visava, por um lado, dar visibilidade às principais inovações introduzidas pela Área de Projecto e, por outro, em contraponto, identificar os principais constrangimentos organizacionais que limitaram o seu pleno desenvolvimento.

2.4 Como se procedeu para “pintar” a “tela”

A generalidade das actividades desenvolvidas, na nossa escola, inseriram-se na metodologia de trabalho de projecto, *“através da articulação de saberes de diversas áreas curriculares, em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção, de acordo com as necessidades e os interesses dos alunos”*, conforme se propõe na alínea a) do ponto 3 do art. 5º do Decreto-Lei nº 6/2001.

A análise da planificação dos projectos de cada turma, permitiu-nos identificar algumas etapas características do trabalho de projecto – escolha da situação/problema, planificação dos trabalhos, investigação e produção dos trabalhos e a sua apresentação final.

Destacam-se, como principais estratégias utilizadas, o trabalho de grupo. Recorreu-se também com frequência, às tecnologias de informação e comunicação (computador), a entrevistas e inquéritos à comunidade e ainda, pontualmente, ao apoio de especialistas para dinamização de actividades. Também se revestiram de significado particular, as actividades culturais e lúdicas de articulação escola/meio:

“Quando foi aquela feira dos produtos locais, aí foi importante a participação dos pais, o fornecerem os produtos, a presença deles (...)” (*Rosa*)

Sendo a mudança uma questão sistémica, que exige transformação a níveis diversificados, o estudo permitiu diagnosticar um conjunto de acções abrangentes e de carácter estrutural que se prendem com a organização e gestão pedagógica da escola.

Nesta categoria, a transcrição dos dados recolhidos nas entrevistas, permitiram-nos observar algumas situações distintivas com influência positiva na Área de Projecto:

- a) Organização dos horários;
- b) Constituição dos conselhos de turma;
- c) Actividades de coordenação pedagógica com carácter sistemático;
- d) Formação interna de professores;
- e) Clima informal vivido na sala de professores.

A versatilidade dos horários e a divisão do tempo escolar em horas de aulas nem sempre correspondendo a um modelo organizacional de tipo taylorista, permitiu uma gestão articulada das actividades dos professores e dos professores e alunos.

“E dá-me ideia que se todos os professores se desligarem da sua disciplina e se esquecerem um pouco os conteúdos e os requisitos, e os pré-requisitos e não sei quê, e se quiserem é participar na consecução do tal projecto que há-de ter um fim, há-de ter uma, ... há-de ter o quê? uma finalidade, pronto. Se assim for o professor não pergunta «Mas como é que eu participo no projecto? Mas, ... com que conteúdos? Mas, ... o que é que eu faço?». Ele simplesmente está ali para o que der e para o que vier, podendo disponibilizar até alguma parte da sua aula, em termos de tempo, ou podendo participar de outra maneira qualquer, se lhe pedirmos. Depois, estes espaços são tão abertos que, por exemplo, podemos continuar as tarefas, o projecto na aula que vem a seguir, se for, por exemplo, o mesmo professor que é o meu caso em Geografia e em Formação Cívica.

(...) A flexibilidade (...), por exemplo, na alteração de horários das aulas, no reajustamento de todo um plano que já estava feito e que demora sempre muito tempo a fazer, portanto, e no reajustamento desse plano para poder encaixar esta ida dos miúdos ao CENTIMFE e, portanto, lá está, aproveitando as potencialidades, neste caso, regionais”
(*Maria da Luz*)

A forma como foram constituídos os conselhos de turma, particularmente no 2º ciclo, com um número reduzido de docentes por turma, uma mesma equipa educativa a leccionar, em comum, no mesmo ano de escolaridade, apenas duas turmas e, a manutenção dessas mesmas equipas, foram também aspectos que, ao privilegiarem o trabalho sequencial e colaborativo em equipa e a continuidade da relação pedagógica com os mesmos alunos, se revestiram de importância significativa, na óptica dos entrevistados, para o desenvolvimento dos projectos.

“Sem dúvida alguma. Eu acho que essa foi uma excelente medida. É boa não só para os alunos, como também para os professores e para a própria escola. Não sei se todas as escolas se preocupam com isso, mas aqui verifica-se uma certa preocupação com a manutenção das mesmas equipas de professores e com a continuidade da relação pedagógica com os mesmos alunos. Também o facto do serviço docente ser distribuído por áreas parece ser correcto, como

por exemplo, ser um só professor para Matemática e Ciências, ou Português e História. Isto faz com o número de professores por conselho de turma seja mais reduzido. Dar apenas duas turmas do mesmo ano de escolaridade a cada professor, nas situações em que isso é possível também é facilitador de um bom trabalho pedagógico. Aliás, todas estas medidas que têm sido adoptadas pelo Conselho Executivo, desde que entrámos na experiência do Projecto da Gestão Flexível do Currículo, têm, quanto a mim, facilitado e muito, o trabalho sequencial e colaborativo em equipa, a articulação e coordenação pedagógicas nos conselhos de turma”
(Teolinda)

No 3º ciclo, apesar de tal situação não se ter verificado, uma vez que não só, a mobilidade dos professores foi muito maior, como, por outro lado, também o desenho curricular do 3º ciclo, não permitiu a formação de equipas educativas como as do 2º ciclo com apenas 7-8 professores e a leccionação de apenas duas turmas, o Conselho Executivo conseguiu, no entanto, reduzir ao máximo o número de professores por conselho de turma, apresentando estes, em média, um número total de professores por conselho de turma inferior a 12-13 elementos, o que, acabou igualmente por contribuir para um melhor desenvolvimento dos projectos, segundo a opinião dos professores entrevistados.

“ (...) Verifiquei que nesta escola, o número de professores por turma é mais reduzido. Temos, por exemplo, um mesmo professor para Português e Língua Estrangeira, ou um só professor para dois níveis de uma mesma Língua Estrangeira. Isso quase que faz aproximar o número de professores por conselho de turma ao número mais reduzido de professores que os conselhos de turma do 2º ciclo têm nesta escola. Com esta medida, o trabalho de equipa, a articulação e coordenação pedagógicas parecem ser mais eficazes no 3º ciclo”
(Maria da Luz)

Com efeito, o cruzamento dos dados referentes à constituição das equipas educativas (ANEXO D) permite-nos inferir que a distribuição do serviço lectivo promovido pelo Conselho Executivo, após consulta aos interessados e respectivas estruturas intermédias de gestão, bem como a avaliação do trabalho desenvolvido pelos mesmos em anos anteriores, acabou por ser um factor bastante positivo relativamente à organização, planificação e concretização dos projectos da Área de Projecto, denotando um claro planeamento estratégico da acção pedagógica colegial. Ainda, no âmbito deste planeamento estratégico, estabelecido pelo Conselho Executivo, e depois negociado com as estruturas intermédias de gestão e debatido no Conselho Pedagógico, situação que aparece assim descrita nas respectivas actas, podemos igualmente salientar, na linha daquilo que os nossos entrevistados referiram, que a realização semanal das reuniões de

coordenação pedagógica, em dia e hora colegialmente definida pelos actores envolvidos, foi também um factor muito positivo.

Efectivamente, a concretização de tempos e espaços para as reuniões de professores, consignadas nos seus horários, segundo a opinião dos entrevistados, parecem ter permitido o progressivo desenvolvimento de um trabalho colaborativo necessário à articulação do currículo / desenvolvimento dos projectos.

Verificou-se assim a emergência de uma nova forma de organizar a escola no seu trabalho pedagógico, com forte incidência nos horários, de modo a permitir o desenvolvimento do trabalho em equipas educativas, em vez do trabalho realizado pelos professores de forma individual e não integrada. Também se verificou a criação de condições para desenvolvimento de actividades interdisciplinares articuladas horizontalmente. Estes parecem ter sido os aspectos centrais do desenvolvimento dos projectos de turma.

“ (...) ‘O que é que eu estou a fazer aqui, mas para que é que isto serve, mas que chatice, mas nas outras escolas não havia tantas reuniões’ e as pessoas se têm essa postura no início, depois começam a perceber que sem aquelas reuniões também não conseguem fazer nada, estão perfeitamente deslocados do ambiente do ensino/aprendizagem, não estão a fazer nada, são peças dispensáveis. Ou as pessoas se integram no grupo ou são peças dispensáveis.

(...) Agora, falando concretamente da experiência da minha turma, eles organizaram-se por grupos, escolheram subtemas e eu, a certa altura, tive a impressão que cada um trabalhava para seu lado e que andava toda a gente sem rumo e então, lá estão outra vez a importância das coordenações pedagógicas, nas coordenações pedagógicas, eu comecei a levantar essa minha dúvida, ... a pôr à consideração dos colegas a minha própria dúvida e então chegámos à conclusão que para haver um fio orientador daquela malta toda, deveríamos começar a pegar em determinados aspectos específicos de cada disciplina.

(...) As pessoas acabam por perceber que elas são fundamentais. Tem que ser, tudo tem que ser planeado no conselho de turma, não pode ser um professor a fazer ou outro a ajudar, não pode ser, as coisas têm que ser feitas entre todos, nós temos que estar por dentro de tudo, (...) da delineação de estratégias adequadas para resolver problemas a Francês, a Inglês, a Matemática, como é que estamos, o que é que vamos fazer, como é que podemos resolver este problema, porque apesar da transdisciplinaridade que nós defendemos, nós continuamos a ter disciplinas autónomas, não é? Portanto, temos que também estar atentos, agora, temos é que ter uma relação com essas disciplinas e com aquilo que se faz em cada uma delas, temos que ter uma ideia diferente daquilo que tínhamos no passado. Eu no passado trabalhava para a geografia e acabou-se, agora não” (*Maria da Luz*)

“Sim, eu acho que nesse capítulo os professores já estão, já estão dentro da situação, têm que realmente trabalhar em grupo, não é? Cooperar uns com os outros, eu penso que nesse caso já conseguimos ultrapassar essa barreira e, na minha opinião, as reuniões semanais de coordenação pedagógica têm ajudado muito” (*Esmeralda*)

“ (...) A articulação, faz-se normalmente nas coordenações pedagógicas, que são espaços de trabalho necessários a essa articulação” (*Olinda*)

“Ao nível da organização da escola é a implicação e a intervenção de todos os actores, pronto, nós temos as reuniões semanais de coordenação pedagógica, onde articulamos o currículo, permitindo contextualizar e relacionar os saberes, aliando a teoria à prática.

(...) Cada professor, em reunião, isso fez-se sempre em reunião de coordenação pedagógica, reunião semanal, cada professor foi apresentando os conteúdos e as competências essenciais da sua disciplina, que pretendia desenvolver, e ligando ao tema da turma. As matérias foram-se interligando, contextualizando as aprendizagens, relacionando-as com o meio, com os interesses e as necessidades dos alunos. Tenho aqui até um plano, elaborado para esta turma, com actividades que podem ser interligadas, numa articulação vertical, portanto a nível do primeiro, segundo ciclo, com todas as actividades, como vês, alusivas ao tema “A quinta do B”. Há sempre temas que se interligam e ficam contextualizados, porque nada é estável, tudo se relaciona” (*Valéria*)

Implícito a estas questões está polarizado um outro factor positivo no desenvolvimento dos projectos das turmas, inerente à possibilidade de se conciliar uma planificação interdisciplinar dos projectos, em sede de conselho de turma e no decorrer do ano lectivo, com as planificações disciplinares previamente elaboradas e definidas nos Departamentos e Subdepartamentos Curriculares.

Neste aspecto em particular, a observação que efectuámos, quer de reuniões de conselho de turma, quer de documentos pedagógicos emanados das diferentes estruturas intermédias de gestão, permitiu-nos inferir um trabalho pedagógico previamente desenvolvido no contexto organizacional desta escola. Com efeito, nas reuniões de coordenação pedagógica, foram desenhados com alguma frequência, pelos professores, vários esquemas de articulação de conteúdos programáticos, desenvolvidos esquemas de construção/elaboração ou até de reajustamento/adaptação de materiais didáctico-pedagógicos, tendo por base o conhecimento que detinham dos alunos e que era ali debatido, mas também e, em particular, utilizando como referência matricial, flexível e reajustável, grelhas de conteúdos programáticos e competências por ano e disciplina que a escola já havia elaborado oportunamente. Também nestas reuniões, se constatou a preocupação da conjugação destas propostas com o Projecto Educativo da Escola e o Projecto Curricular de Escola.

Concomitantemente verificou-se com alguma frequência a existência de uma dinâmica de trabalho assente em hábitos de ensino consagrados em modelos de colaboração pedagógica, que foram permitindo a descoberta de “caminhos” pedagógicos tendentes à mudança.

Também foi possível inferir dos “discursos” dos actores entrevistados, que a ideia de Hargreaves (1998: 224) quando afirma que “*é útil (...) utilizara organização dos horários para libertar os professores em conjunto, ou como estratégia para facilitar a*

colaboração e a colegialidade, e não para a controlar”, foi posta em prática nesta escola.

“(…) O professor devia ter mais tempo para poder contactar com o outro professor, para poder expressar-se, existem relações informais mas eu penso que é extremamente importante os conselhos de turma, as reuniões pedagógicas, as coordenações pedagógicas. Eu penso que esse espaço é fundamental e não devia ser só de 45 minutos semanais. Devia ser de mais tempo, o professor devia estar,... os professores da turma, aí é que está o grande passo, a grande inovação, para mim, em relação aos outros anos em que eu já dei aulas, é este espaço dedicado aos professores, dedicado à turma tendo todos os professores em relação, em conversação e em diálogo, porque os problemas são tratados, os professores têm conhecimento daquilo que o outro está a fazer e vão aprendendo uns com os outros em termos de modificações de práticas pedagógicas, porque se eu não tiver relação com o outro eu vou continuar a fazer sempre aquilo que eu acho que está certo, e aquilo que eu acho que está certo pode muitas vezes estar errado.

(…) Penso que a organização semanal das reuniões (...) é importantíssima. Para mim, penso que é a principal inovação, que eu vejo em relação aos outros anos, e que resulta em pleno” (*Leonardo*)

“(…) Penso que as coordenações pedagógicas têm sido, se calhar, mais conseguidas do que nos anos anteriores. Continuam a ser espaços de reflexão e de trabalho muito importantes.

(…) Pois eu penso que isso também é um ponto muito importante, eu pelo menos sinto como um ponto importante. Este espaço, num horário de funcionamento escolhido por nós professores, onde semanalmente nos reunimos, tem vindo ser cada vez mais útil. Este ano mais ainda, porque estamos a conseguir realmente que as coordenações pedagógicas sejam mais direccionadas para os projectos curriculares e não tanto para o debater um outro assunto relacionado, que deveria ser feito se calhar em reunião extraordinária de conselho de turma, pronto. Penso que realmente um grupo de professores ter passado já pela experiência da coordenação pedagógica de há três anos a esta parte, se calhar ajuda realmente a conseguir-se esse objectivo. Penso que poderá ter o seu peso nesse facto (...)” (*Ana Paula*)

A este propósito importa referir, na linha de pensamento de Hargreaves (1998), que, por não terem sido impostas, estas reuniões semanais de coordenação pedagógica, não correram o risco de se transformarem em tarefas técnicas e superficiais, para cumprir um programa, um ritual, que depois não se traduziram em mudanças efectivas na prática.

Em dissonância com estas perspectivas, apenas um dos professores entrevistados, mencionou a ineficácia destas reuniões ao se referir à articulação entre as actividades da Área de Projecto e as restantes disciplinas e ao seu esquema de funcionamento:

“ Nenhuma articulação. Pois, é isso que falta a nível de coordenação pedagógica. É, porque não há nenhuma, eu não sei o que os meus colegas vão dar, porque informalmente falei com eles, pronto, isso aí até posso fazer alguma coordenação. Posso fazer alguma coordenação, mas é informalmente. A nível de conselho de turma, da coordenação pedagógica, eu tenho a certeza absoluta que a maior parte dos colegas ainda pensa que eu dou trabalhos manuais, portanto, tanto é que é aquelas coisas ‘ah isso é dos trabalhos manuais’, quando eu não tenho jeito nenhum.

(...) Há um problema que tem mesmo a ver com a coordenação de turma não estar a funcionar, e há outro problema que é o tempo. Nós temos 45 minutos para fazer a coordenação de turma de três turmas do sétimo ano e quando se privilegia dar informações do tipo 'o encarregado de educação, o aluno foi visto na aula, depois fez isto na minha, depois fez aquilo e não sei quê', logicamente que para três turmas o tempo não sobra (...)

(...) A coordenação pedagógica, eu acho que ainda funciona um bocado como conselho de turma, e pronto, enquanto os objectivos da coordenação pedagógica não forem claramente definidos, eu acho que depois é um bocadinho mais difícil passar-se para a coordenação pedagógica propriamente dita, não é? Portanto, a coordenação pedagógica ainda funciona mais como 'o pai do aluno disse isto, o aluno fez aquilo', do que propriamente como um entrelaçamento de saberes e experiências trocadas e assim, isso implica que depois no desenvolvimento das Nac's, estas venham a funcionar como disciplinas entre aspas, como disciplinas e não como áreas que sejam transversais a todas as disciplinas" (*Matilde*)

Esta forma de interpretar o funcionamento das reuniões de coordenação pedagógica parece relacionar-se com um esquema pontual de organização/funcionamento destas reuniões em particular e que não foi, de forma alguma generalizado, como aliás, a própria docente relata:

" (...) Assim pelo que eu tenho falado com os colegas, eu pronto, não sei muito bem aquilo que se passa no 2º ciclo, mas dá-me a sensação que realmente em termos de coordenação pedagógica o 2º ciclo é capaz de ter uma coordenação mais efectiva do que propriamente o 3º ciclo" (*Elisa*)

Do que vimos e ouvimos, podemos inferir, no entanto, que no contexto real de trabalho vivido na maior parte destas reuniões de coordenação pedagógica, fixaram-se "*expectativas para a tarefa (preferencialmente, através da discussão e do desenvolvimento, efectuados com os professores) e não para o tempo*". Ali, pareceu sempre que "*os professores teriam de prestar contas pelo seu empenhamento para com a tarefa e a sua realização, e não pela obediência manifestada na forma como utilizam o tempo*" (Hargreaves, 1998: 225).

Nesta direcção de análise, parece ganhar assim sentido a ideia que anteriormente defendemos - é na possibilidade de discutir, planificar, investigar, reflectir, produzir conhecimento e materiais didáctico-pedagógicos e avaliar em conjunto, que se sustenta toda a estrutura epistemológica da inovação e que, de certo modo, a operacionalização da Área de Projecto pode ajudar a construir, em que os conceitos de currículo aberto, flexível e integrado, de professor como construtor / gestor de currículo, de aluno construtor de conhecimento e de escola como organização aprendente, só ganham

sentido quando, de facto, os professores dispõem de conhecimento, motivação e autonomia (saber, querer e poder) para os concretizar.

A forma de interpretar a Área de Projecto, na “voz” e no “olhar” dos nossos “pintores”, parece ainda relacionar-se com um certo gosto, satisfação e empenho pessoal relativamente à forma como os projectos foram sendo implementados e desenvolvidos.

Neste contexto em particular, há, no entanto, algumas “vozes” discordantes, nomeadamente de alguns alunos, não muitos é certo, mas que nem sempre se sentiram satisfeitos com a forma como os projectos das suas turmas foram sendo implementados.

O cruzamento dos dados recolhidos nas entrevistas realizadas e no inquérito por questionário que posteriormente fizemos passar (e que a ele, em particular, nos referiremos mais à frente), permitiu-nos identificar e localizar uma relativa e pontual insatisfação, em duas turmas em particular, uma do 2º ciclo e outra do 3º ciclo.

“ (...) Fizemos, levámos umas caixas, forrámo-las e agora vamos pôr em cada sala para separar o lixo, e também os garrações para pôr as pilhas, estamos a forrar...

(...) Pensamos fazê-lo na escola toda, mas ainda não fizemos, que era apanhar o lixo, só que ainda não o fizemos.

(...) Bem. Até agora não tem havido problema. A ‘stora’ diz para fazermos aquilo e não sei quê e nós fazemos.

(...) Agora não é bem apresentar, porque só costuma estar sempre só um ou dois alunos a, como é que eu hei-de explicar? a fazer as caixas, porque senão depois é muita confusão e depois os outros fazem outros trabalhos, por exemplo, às vezes quando há um trabalho atrasado nas outras disciplinas nós fazemos esses trabalhos” (*Palmira*)

“ (...) Alguns não gostam muito, porque nós fazemos quase sempre as mesmas coisas, também é um bocado monótono, são aulas sem ritmo, muito paradas.

(...) Sei lá. Nós já pedimos para fazer outras coisas diferentes, mas...

(...) Não sei, porque nós fazemos sempre ou cartazes ou folhetos assim para dar às pessoas. Bem, a professora também mudou, e isso é sempre aborrecido, perde-se tempo até nos habituarmos e a professora também.

(...) Pois, nós agora,... a nossa directora de turma, ela fez tipo uma avaliação do que é que nós achávamos. Cada um escreveu assim dez linhas sobre o que é que nós achávamos e ela agora vai expor aos outros professores” (*Beatriz*)

No caso da turma do 3º ciclo, as razões que justificam tal insatisfação estarão relacionadas com o facto da Directora de Turma e igualmente professora da Área de Projecto, ter sido substituída no início do 2º Período (Janeiro de 2003) por motivos de gravidez de risco, o que veio a originar uma menor adesão por parte de alguns alunos face às mudanças ocorridas, particularmente durante a fase de adaptação e integração da

nova professora, o que aliás, é aludido, nos relatórios de avaliação intermédia dos projectos curriculares de turma da respectiva turma elaborado pela professora substituta.

Como Cosme, A. e Trindade, R. (2001: 37-39) reconhecem, parece que estivemos na presença de dois riscos inerentes ao processo de implementação da Área de Projecto - “o modo como gerimos o paradoxo que configura a relação educativa” e “o modo como se faz emergir o desejo de participar”, sendo que este, em particular, teve incidência não só no modo como foi organizada e estimulada a participação dos alunos “no desenvolvimento dos projectos, tendo em conta as suas representações prévias, (...) os seus interesses, as suas necessidades e os recursos pessoais” que dispunham, como também no modo como foram geridos “os constrangimentos e os recursos institucionais” do contexto escolar. Posteriormente, em conversas informais que mantivemos com alguns desses alunos e com a professora, decorridos que estavam já cerca de dois meses após as entrevistas e inquéritos realizados aos alunos e verificando-se quase cerca de cinco meses de tempo de integração na escola por parte desta professora, a situação era já de maior satisfação e empenho pessoal por parte dos alunos.

Relativamente à turma do 2º ciclo (6º ano de escolaridade), pelas observações que fomos efectuando e as conversas informais que pontualmente mantivemos com alunos da turma, a insatisfação e menor gosto e empenho pessoal por parte de alguns desses alunos, não veio a sofrer grandes alterações, durante o período em que decorreu o nosso trabalho de campo. Os dados que recolhemos parecem apontar para o menor cuidado que a operação da “*formulação do problema, isto é, o modo como este é construído e explicitado*” foi abordada pelo par pedagógico. Importaria “*não negligenciar o modo como um problema é abordado e se articula com a construção do projecto*” (Cosme, A. e Trindade, R., 2001: 30), o que não veio a acontecer. O par pedagógico esqueceu-se que “*as actividades na Área de Projecto não podem ser definidas, de facto, como uma resposta à procura dos alunos*” (Ibidem: 38).

Deste modo, escolarizou-se a Área de Projecto, por via de dois equívocos a que os autores citados (Ibidem: 30-31) designam pelo “*primado de uma concepção espontaneísta do projecto*”, pois o projecto da turma parecia expressar-se “*por uma definição ambígua*” dos seus objectivos, desenvolvendo-se “*ao sabor dos acontecimentos, sob o pretexto da liberdade de iniciativa*” e ainda, em certa medida, pela “*obsessão produtivista*” manifestada, ou seja, pela “*valorização do produto em*

detrimento das aprendizagens”, uma vez que parecia ser mais importante a obra final a patentear na e pela escola.

Paralelamente aos aspectos já referidos foram ainda identificados outros, intrínsecos à concretização dos projectos, como a articulação horizontal dos conteúdos programáticos, a prática de interdisciplinaridade e as relações informais estabelecidas entre os professores que também, segundo os entrevistados, foram muito significativos no desenvolvimento dos projectos e das actividades.

Relativamente à questão da articulação horizontal de conteúdos e da prática de interdisciplinaridade, os discursos dos entrevistados são esclarecedores:

“Pronto, cada professor, em reunião, isso fez-se sempre em reunião de coordenação pedagógica, reunião semanal, cada professor foi apresentando os conteúdos e as competências essenciais da sua disciplina, que pretendia desenvolver, e ligando ao tema da turma. As matérias foram-se interligando, contextualizando as aprendizagens, relacionando-as com o meio, com os interesses e as necessidades dos alunos. Tenho aqui até um plano, elaborado para esta turma, com actividades que podem ser interligadas, numa articulação vertical, portanto a nível do primeiro, segundo ciclo, com todas as actividades, como vês, alusivas ao tema “A quinta do B”. Há sempre temas que se interligam e ficam contextualizados, porque nada é estável, tudo se relaciona” (*Valéria*)

“ (...) Por exemplo, a Língua Portuguesa no debate, pegámos, por exemplo, no debate, enquanto a colega de Português começou a trabalhar esse conteúdo, nós começámos a fazê-lo entrar na Área de Projecto, depois de trabalhado na Língua Portuguesa, fizemo-lo entrar na Área de Projecto para que eles consigam levar a cabo, todos e não parcelarmente, o debate sobre o problema da Sida e da Toxicodependência e não sei quê, que está em preparação, mas lá está a articulação” (*Maria da Luz*)

“ (...) Procuramos sempre que todas as disciplinas de alguma forma tenham o contributo para a Área de Projecto, desenvolvendo até nessas disciplinas temas que estejam relacionados. Estas questões são tratadas, por vezes, nas coordenações pedagógicas” (*Rosa*)

“Todas as actividades desenvolvidas na Área de Projecto e nas outras disciplinas complementam-se entre si, existe uma interligação entre elas. Todas elas trabalham a Área de Projecto, trabalham de acordo com as actividades desenvolvidas nas outras disciplinas, as outras disciplinas planificam também, quando podem, integrar-se nas actividades a desenvolver na Área de Projecto, portanto elas complementam-se e interligam-se entre si” (*Elisa*)

“Pronto, primeiro que tudo a Área de Projecto está interligada a todas as disciplinas, não é, a interdisciplinaridade está em causa e depois, às vezes é um bocadinho complicado a gestão de tempo e conseguirmos conciliar tudo, especialmente, no meu caso porque já entrei em fim de Setembro e as coisas às vezes começam a tornar-se um bocadinho complicadas, mas nós em coordenação temos sempre a preocupação de ter as nossas planificações de acordo com o projecto curricular de turma, (...) e tentamos calendarizar ao máximo para que possamos realmente estar na mesma altura a tratar dos assuntos, do tema deles” (*Esmeralda*)

“ (...) Até porque o projecto em si, a temática e as actividades que estamos a desenvolver permitem realmente articular diversos saberes de várias áreas, porque com este projecto, têm que entrar obrigatoriamente conhecimentos relacionados, por exemplo, com a cor, entra o EVT, com a Matemática, porque têm que calcular áreas, pronto, as Ciências, História inclusive, pronto, a esse nível tem-se conseguido notar bastante a articulação. Nas reuniões de coordenação pedagógica temos conseguido articulá-las (...)

(...) Naquela fase inicial, nós tentámos logo fazer tipo no ar, um esquema de como é que cada disciplina poderia contribuir com os seus conteúdos para, no fundo, pronto, é óbvio que o projecto curricular de turma está a ser muito feito em torno desta temática. Priorizaram-se as competências mas estamos a canalizar muitas, muitas das actividades e muitos dos conteúdos, tentando interligá-los à temática escolhida pela turma mas não... não, pronto, cada um viu como é que poderia ou antecipar ou alguns saberes.

(...) Acho que a temática, o problema detectado que os miúdos conceberam e que estão a pesquisar, acaba por envolver realmente grande parte das disciplinas. Por exemplo, agora em História penso que até estão a fazer um trabalho de pesquisa sobre um rio. Acabamos por conseguir sempre interligar com a Área de Projecto até porque estamos a tratar a agricultura biológica, a poluição, pronto, acaba por estar sempre... este foi um exemplo que agora me ocorreu. Pronto, com as Ciências também tem acontecido, os animais da quinta, portanto, a colega de Ciências, por exemplo, em vez de numa temática sobre a vida dos animais, (...) em vez de falar mais especificamente do tipo de pêlo de um animal que lhes seja totalmente desconhecido, estamos a tentar ver mais aqueles que eles têm contacto e que poderiam estar incluídos numa quinta, dado que o projecto é denominado “Quinta do B.

(...) Eles para além dos trabalhos em pesquisa em ligação com o Estudo Acompanhado, fizeram já um trabalho de pesquisa bastante aprofundado sobre a agricultura biológica, era uma temática, para alguns deles, completamente nova (...). Eles agora estão organizados em grupo, para além do planear, do arranjar um espaço, do arranjar o material, eles têm também desenvolvido em simultâneo na Área de Projecto, com a ajuda do Estudo Acompanhado e também da Língua Portuguesa, um diário de bordo. Pretende-se com esse diário de bordo ser tipo um diário em que eles realmente vão registando as diversas fases do projecto, como é que chegámos à ideia de desenvolver aquele problema, o que é que se fez de seguida, quais os apoios que se pediram, pronto, o diário de bordo para eles está a ser bom, até porque a turma tem bastantes alunos com dificuldades a nível da Língua Portuguesa e, ao longo deste já período e meio que decorreu, eles têm também desenvolvido competências relacionadas com a língua materna porque para esse diário de bordo acabam por resumir as actividades, o planear das actividades que vão fazendo (...)” (*Ana Paula*)

Quanto às relações informais estabelecidas pelos diferentes professores no âmbito do desenvolvimento dos diferentes projectos, os depoimentos gravados e transcritos, também não deixam de evidenciar a sua importância e frequência, sendo uma constante no discurso de todos os professores entrevistados:

“Nós também estamos sempre a conversar informalmente das coisas, ou na sala dos professores, ou no bar e isto, torna as coisas mais fáceis e até, às vezes, mais rápidas” (*Esmeralda*)

“Às vezes é uma questão de sensibilidade e tentar falar com as pessoas mais ou menos directamente ou,... olha, eu às vezes utilizo uma outra tática que é, na reunião eu acho que não estou a receber o feed-back e termino o assunto por ali e depois lá em cima na sala de professores abordo o professor. E já tenho conseguido trazer pessoas ao projecto, através dessa tática, e evitado até problemas graves, pessoas que pura e simplesmente recusam o trabalho, não querem,... mas acabam por perceber que as coisas não são iguais àquilo que eram quando elas estudaram e acabam por ir fazendo e acabam por tentar ajudar e, acima de tudo, tentam a sua própria integração no projecto” (*Maria da Luz*)

“ (...) Ou então, informalmente na sala de professores, no bar. Eu julgo nós não podemos ser orgulhosos ao ponto de não pedir ajuda aos nossos colegas, porque nós, logicamente, não sabemos tudo e podemos ter ideias muito bonitas e difíceis de concretizar. Portanto, eu acho que é fundamental que haja diálogo e muitas vezes na coordenação pedagógica, apesar de serem reuniões importantes para o desenvolvimento dos projectos, isso não é tão fácil porque há três turmas e há temas específicos a debater e há outros assuntos prioritários, mas informalmente, sem dúvida, que essa informação, que essa troca de informação, a troca de ideias, os objectivos das actividades, etc., acabam por ser partilhados, alterados, modificados. A sala de professores, sem dúvida, que é o local propício, se nós tivermos o à-vontade suficiente para abordarmos o colega que sabemos que, à partida, tem mais formação nessa área, as coisas podem resultar melhor para os alunos” (*Olinda*)

“E é sempre pelo diálogo, pelo apelo à participação, entre os professores é a mesma coisa, «olha era necessário que fizesses isto ou fizesses aquilo ou que estivesses ali ou que fosses ali, ou...». Muita coisa passa pela informalidade” (*Rosa*)

“ (...) E falávamos mesmo nos corredores, eu posso fazer isto, outro sugeria ‘olha e tu, se fizesses este trabalho comigo’ e conseguimos articular até mesmo antes de passar para o papel. Penso que verbalmente as coisas foram se desenvolvendo (...). Mas o lado dos contactos espontâneos, informais foi, tem sido muito importante na articulação” (*Maria Manuel*)

“ (...) A dificuldade de um espaço de tempo para nos encontrarmos, pois embora haja e se aproveite o espaço de coordenação pedagógica, mas depois há, para além disso, há outros trabalhos, tarefas que têm de se concluir, e às vezes é assim um bocadinho difícil de nos conseguirmos juntar, conversar, mas vamos fazendo. Sobretudo, de modo muito informal, o que acaba também por ser importante para as coisas se desenvolverem” (*Teolinda*)

“Fora das reuniões de coordenação pedagógica há contactos informais. Contactos informais, no intervalo, um bocadinho do almoço, às vezes durante a hora de almoço há contactos informais ‘olha, fizemos assim, assim, assim’, ‘EVT já preparou por exemplo os caixotes para depois nós podermos pintar, já trouxemos...’, pronto tudo isto às vezes não se faz dentro do espaço próprio, formal de uma reunião ou de uma sala de aula, faz-se muitas vezes dentro dos corredores ou na sala de professores ou até na hora de almoço” (*Francisca*)

Estes “discursos” também chamam a atenção para um aspecto importante. A existência de tempos e espaços pré-definidos para reunir semanalmente, parece não ser suficiente. Tal parece decorrer do facto da cultura de colaboração ser mais fluida, o que acaba por verificar-se também em maneiras informais e relacionais que permeiam o fluir da vida da escola (Hargreaves, 1998).

2.5 Alguns constrangimentos sentidos para “pintar” a “tela”

Revestiram-se de natureza distinta os constrangimentos percebidos pelos professores entrevistados. Uns, de carácter mais conjuntural, ligaram-se à operacionalização dos projectos e consistiram na materialização de algumas

dificuldades na realização de certas actividades. Outros, com características estruturais, incidiram sobre a organização pedagógica da escola.

Os entrevistados perceberam como principais dificuldades, sentidas no terreno, a falta de recursos materiais e financeiros.

“ (...) Dificuldades, (...) dado o carácter prático deste projecto em particular, têm-se sentido um pouco mais em termos de recursos, em termos de espaço físicos, em termos de materiais (...).

(...) Dificuldades mesmo sentimos mais se calhar em termos de espaço físico, na sala de aula, dado quando estão a trabalhar em grupo, porque a turma também é grande, porque não fica nenhum lugar vago na sala de aula, pronto, tem sido mais a esse nível” (*Ana Paula*)

“ (...) Na requisição de material, é que é assim, estas coisas... a forma como estamos a desenvolver as actividades este ano há sempre imprevistos, há sempre novas actividades que surgem e podíamos fazer isto e podíamos fazer aquilo para isto e para aquilo, e às vezes não temos aquele mês de antecedência para requisitar o material. Também compreendo que é necessário algum tempo de antecedência para haver o material porque pode não existir, mas um mês às vezes é um bocadinho demais para nós, porque há sempre aquelas actividades que são vistas e programadas ali mais” (*Susete*)

Outras situações condicionadoras identificadas, relacionaram-se com a falta de tempo para o desenvolvimento das actividades e com a amplitude de alguns projectos que, numa fase inicial, se revelaram muito ambiciosos face às finalidades traçadas:

“A maior dificuldade, e aí não há nada a fazer, parece-me a mim, embora não queira ser assim tão pessimista, às vezes é a questão de tempo. Temos projectos que, das duas uma, ou simplificamos, pronto, não podemos ser muito ambiciosos, ou então não conseguimos levá-los à prática. Por exemplo, neste momento, não conseguimos acabá-los, se é que o nosso objectivo é acabar alguma coisa,... o tempo às vezes é que nos trai, porque nós estamos com o projecto em mãos, mas depois há outras coisas que são pertinentes e que vão entrando à frente e deixamos as coisas para trás, mas também não há problema, porque afinal de contas, no meu caso pessoal, eu estou com o oitavo ano na mão, posso perfeitamente levar esse projecto até ao nono, o que não se fizer este ano faz-se para o ano, porque, lá está, mais importante do que apresentar coisas feitas e cartazes nas paredes são os processos que levam a chegar lá” (*Maria da Luz*)

“ (...) Se calhar de início sonhámos um pouco alto demais, ambicionámos se calhar muito e realmente agora acabamos por ser um pouco limitados pelo tempo e por alguns recursos que acabam por não nos facilitar o desenvolvimento das actividades, mas penso que a nível negativo será mesmo o não conseguirmos arranjar mais espaço em termos temporais para desenvolver algumas actividades” (*Ana Paula*)

Também a questão dos pares pedagógicos na leccionação desta área em co-docência, emergiu nos discursos dos professores entrevistados. Para alguns professores trabalhar em regime de co-docência é uma dificuldade acrescida.

“ (...) Eu que nunca tinha trabalhado com pares pedagógicos e agora vejo-me com ‘n’ pares pedagógicos e, às vezes, pronto, como as pessoas são diferentes, têm feitios diferentes, às vezes não é muito fácil conciliar as coisas, outras vezes é óptimo. Para mim, o par pedagógico tanto pode ser uma facilidade como uma dificuldade, às vezes temos que nos adaptar, outras, não tanto.

(...) Eu acho que tem mais a ver mesmo com a maneira de ser das pessoas, porque há pessoas com quem não é muito fácil de trabalhar e há outras que já não é assim. Depois quando nós não conhecemos, como é o meu caso, por exemplo, que ando sempre a pular de uma escola para outra, quando nós não conhecemos as pessoas, pronto... temos sempre ali uma fase que nunca sabemos se avançamos, se podemos ser consideradas de uma maneira, se não avançamos podemos ser rotuladas noutra. É só nesse aspecto que senti dificuldades”
(*Susete*)

“A primeira dificuldade tem a ver com o facto de trabalhar em par pedagógico. Pronto, isso aí é sempre,... e lá está, trabalhar em par pedagógico com pessoas que nós não conhecemos. Se são pessoas conhecidas, uma pessoa já se sente muito mais à vontade até mesmo para marcar reuniões, para haver concertação e essas coisas. É mais simples e depois é o facto de não conhecer o colega e uma pessoa, e há aquele período de tempo até onde é que eu posso ir e até onde é que devo ir, não é? Mas isso é normal, não é? Qualquer trabalho em equipa implica que os membros se conheçam e até possam explorar melhor as capacidades um do outro, não é? Eu acho que é a maior dificuldade na Área de Projecto. E depois, exactamente, são as informações serem diferentes, eu encarar, por exemplo, o projecto de uma forma diferente que outro colega de outra área de formação académica encara o projecto. Os focos de interesse são diferentes, não é? Isso é, por vezes, difícil de gerir, mas claro que é superável e até enriquecedor, não é? Agora no início é sempre uma dificuldade, não é um obstáculo, é uma dificuldade que se supera, que se vai superando.

(...) As equipas para a Área de Projecto, deviam ser pessoas que se conhecessem (...)”
(*Matilde*)

Para outros professores, o facto de já não ser possível trabalhar em co-docência no âmbito do 3º ciclo⁵³, ao contrário das opiniões anteriores, é um factor negativo.

“ É lamentável que não haja um par de outra área disciplinar a fazer... além de ser muito difícil trabalhar com turmas de vinte e tal alunos e o trabalho de grupo, por si, já é um trabalho mais difícil, porque implica chegar a consensos e ultrapassar diferenças, etc, portanto faz imensa falta, uma colega pertencer, uma colega virada para uma área de letras ou de matemática ou outra área qualquer, porque podia também canalizar os trabalhos nesse sentido mas depois uma colega da parte artística EV, ET e EVT seria fundamental, noto grande dificuldade, neste momento, neste projecto é esse” (*Olinda*)

“ (...) Porque agora o facto da Área de Projecto ser dada por um professor, é capaz de, em termos de produto final, se tornar mais pobre (...)” (*Matilde*)

(...) Era mais fácil quando estávamos acompanhadas, porque é assim, nós temos uma formação académica que, queiramos ou não, está por trás daquilo que nós fazemos. Portanto, é natural que uma pessoa que tenha uma formação na área das Letras ou na área das Humanidades e outra que tenha uma formação na área das Ciências, é natural que elas se complementem, não é? E dentro de um projecto uma dá uma ideia assim, a outra vai às Humanidades e dá-lhe, digamos, dá-lhe cunhos, cunhos provenientes das áreas de onde vem. É evidente que quando o professor é apenas de uma área, acaba por... não direi limitar, mas,

⁵³ Esta situação veio a ocorrer no início do ano lectivo de 2002/2003, por determinação superior do Ministério da Educação que enviou a todas as escolas o ofício-circular nº 1/2002 do DEB, com novas orientações relativas à implementação da reorganização curricular no 7º ano do ensino básico.

necessariamente pensar a um e não a dois. Aí corta-se um pouco o trabalho de equipa, quer dizer, continua a ser um trabalho de equipa porque é um trabalho do conselho de turma, mas na altura em que temos que fazer a concretização de determinadas coisas, a dois era mais fácil, precisamente porque éramos de áreas diferentes” (*Maria da Luz*)

“ (...) Senti-me um pouco sozinha e o facto de estar a trabalhar com uma turma que está em grupo, em grupos é muito... o trabalho de grupo e estar sozinha e não sentir, não ter um colega que pudesse apoiar ao mesmo tempo os grupos, para mim é complicado. No início foi mais complicado, mas saber que tenho que apoiar um grupo e depois ao mesmo tempo o segundo grupo está a pedir apoio e eu não posso estar imediatamente ao pé do segundo depois o terceiro também, portanto, isto é... no início foi complicado. Ter um par pedagógico era importante para esta área” (*Belisa*)

Alguns entrevistados aludiram ainda a dificuldades associadas a comportamentos indutores de formas de colaboração passiva, traduzindo formas de estar nem sempre receptivas às “ideias novas”, à mudança.

“ É que as pessoas julgam que participar num projecto, significa entrar com os conteúdos das disciplinas, e pode não ser. As pessoas ainda estão muito ligadas à sua disciplina, aos conteúdos, aos pré-requisitos, e ‘os meus alunos não sabem isto, os meus alunos não sabem aquilo, aí Jesus que eu não consigo, não consigo dar o programa, cumprir o programa, aí meu Deus, e agora?’.

(...) Agora, o que se nota muito é, ainda, o amor à disciplina, à nossa disciplina e nós só trabalhamos em função da nossa disciplina: ‘aí Jesus que a minha Geografia fica para trás e depois como é que eu faço, não é?’. Pronto, também é evidente que isto leva-nos a outros pontos, a lógica dos testes e das provas globais, que se calhar deixam de ter tanta lógica como isso, mas isso aí já é outro aspecto.

(...) Agora, há professores que ainda resistem muito ao trabalho de projecto. Não sabem trabalhar em Área de Projecto” (*Maria da Luz*)

“ (...) Em termos negativos há sempre aquela sensação de ser uma coisa, pronto, uma pessoa não tem aquela segurança, não tem experiência, prática, em termos de actividades de projecto, não sabe se conseguiu atingir o que queria, e se não conseguiu atingir, como é que estão as coisas a decorrer. Há sempre aquela insegurança, que é natural num processo de projecto, não é?” (*Matilde*)

“ (...) De certeza absoluta que há professores que ainda não perceberam por onde é que nós estamos a caminhar e continuam com o mesmo tipo de prática e criam muitos obstáculos às alterações.

(...) Mas penso que os professores são os actores da mudança, vão ter que ser eles a adaptar-se à própria filosofia educativa, (...) e é complicado mudar as mentalidades, (...) sentem alguma insegurança quando é preciso mudar, adaptar-se a coisas novas” (*Leonardo*)

Tal poderá permitir deduzir que esta resistência a “ideias novas” está enraizada no modelo de socialização dos professores, emergindo, daí, o receio implícito de perderem a chamada “competência” tradicional, que corresponde, em muitos casos, a uma aplicação mecânica do programa disciplinar, de forma estandardizada e reprodutora.

Numa compreensão do fenómeno da socialização como um processo de “construção social da identidade” através da elaboração de “representações activas”

em interacção com a realidade, Dubar (1997: 100) propõe “*Estas ‘representações activas’ estruturam os discursos dos indivíduos nas suas práticas sociais ‘especializadas’, graças ao domínio dum vocabulário, à interiorização das ‘receitas’, à incorporação de um ‘programa’. Em resumo, graças à aquisição de um saber legítimo que permite, ao mesmo tempo, a elaboração de ‘estratégias práticas’ e a afirmação de uma ‘identidade reconhecida’*”.

É através da análise dos “mundos construídos” mentalmente pelos indivíduos, a partir da sua experiência social, que é possível reconstituir as identidades típicas de um campo social específico.

Assim, se adaptarmos o conceito de socialização ao campo mais restrito das ocupações profissionais, surge o conceito de «socialização ocupacional ou profissional». Como nos diz Dubar (1997: 135) “*Toda a profissão tende a constituir-se em ‘grupo de pares com o seu código informal, as suas regras de selecção, os seus interesses e a sua linguagem comum’ e a segregar estereótipos profissionais que excluem, realmente, os que não lhe são conformes*”.

Será, fundamentalmente, através da *interacção social* entre os membros do grupo ocupacional que se efectua o processo de aprendizagem dos papéis e dos estereótipos profissionais, revestindo especial interesse os contextos em que se processa a interacção, assim como o tipo e a frequência da mesma.

O nosso estudo permitiu diagnosticar que entre as mudanças organizacionais internas e as mudanças de práticas escolares, parece subsistir ainda uma rede complexa de relações tecidas por valores, por *habitus*, por representações que no fundo faz prevalecer diferentes culturas profissionais⁵⁴.

⁵⁴ Neste contexto, parecer-nos-ia interessante abordar a questão da diversidade de posturas com que os professores entrevistados encaram a profissão, apelando para a existência, no âmbito da cultura profissional, de subculturas que condicionam os processos de socialização e de construção das identidades profissionais. A este propósito, fazia sentido relacionarmos estes aspectos com a proposta de Hargreaves (1998) - a necessidade de estabelecer uma diferenciação entre o *conteúdo* e a *forma* ao tratar da(s) cultura(s) docente(s). O conteúdo dessas culturas seria formado pelo “conjunto de atitudes, valores, ideias, hábitos, crenças e formas de actuar partilhadas por um grupo de professores ou pela comunidade mais ampla da ocupação”. Dito de outra forma, o conteúdo manifesta-se na maneira como os professores *pensam, falam e actuam*. É neste âmbito que encontramos uma grande diversidade cultural entre os professores, pelo que, quando se fala de multiplicidade e heterogeneidade de culturas profissionais, é a ele que nos referimos. No entanto, tendo em conta o enquadramento do presente trabalho e por mera questão de limitação de espaço, não nos vamos debruçar sobre estes factores.

Como já vimos anteriormente, de uma certa concepção de escola decorrem práticas (desde gestão, administração e execução) que enformam o processo educativo. Muitas dessas práticas são o resultado de uma socialização prolongada do corpo docente; outras são uma adaptação possível às mudanças instituídas e mantêm traços residuais das práticas das primeiras; outras gerem as resistências individuais ou de grupo; outras são o questionar e a procura dos profissionais no terreno ou revelam também as crenças mais profundas e os paradigmas epistemológicos em que os professores estão ancorados.

Estas práticas atravessam vários momentos e diferentes espaços educativos. É necessário compreender que *“qualquer estrutura social ou organização suscita resposta dos indivíduos em termos de diferentes modalidades de adaptação à organização”* (Pinto, 1995: 162). Os indivíduos interagem numa estrutura. Se é verdade que a sua acção é limitada por essa estrutura, a verdade é que são os actores que dão vida a essa estrutura e a podem modificar.

Por estas razões, consideramos ser importante e necessária a estabilidade do corpo docente nesta escola, de forma a que, pela sua interacção continuada no tempo, se possam conhecer, integrar e envolver na comunidade. Mas não necessariamente uma excessiva permanência nesta escola, pois tal como nos alerta Vieira (1999b: 200), *“(…) também uma excessiva estabilidade pode ser um viveiro da uniformização rotineira e, portanto, um obstáculo à comparatividade de experiências e consequentemente à inovação pedagógica”*.

A estabilidade suficiente para que cada professor se "curricularize" mais no contexto desta escola e dos seus projectos, pense e faça mais o seu trabalho em termos curriculares, porque isso lhe permite novas perspectivas, isto é, um novo sentido para o que ele faz na aula.

Na linha de autores como Roldão (1999b) e Pacheco (2000), e como já vimos anteriormente⁵⁵, defendemos a ideia que a mentalidade curricular é determinante para a consecução dos objectivos do ensino básico.

Esta perspectiva que defendemos, encontra “eco” e consubstancia-se igualmente nos “discursos” dos professores entrevistados:

(...) Portanto, quando estou envolvida num projecto curricular, se não der o meu programa todo não estou preocupada com isso, eu estou preocupada com o projecto que eu

⁵⁵ Ver página 298 da nossa tese.

tenho a caminhar. E dá-me ideia que se todos os professores se desligarem da sua disciplina e se esquecerem um pouco os conteúdos e os requisitos, e os pré-requisitos e não sei quê, e se quiserem é participar na consecução do tal projecto que há-de ter um fim, há-de ter uma, ... há-de ter o quê? uma finalidade, pronto. Se assim for o professor não pergunta 'mas como é que eu participo no projecto? Mas, ... com que conteúdos? Mas, ... o que é que eu faço?'. Ele simplesmente está ali para o que der e para o que vier, (...), ou podendo participar de outra maneira qualquer, se lhe pedirmos. Agora, o que se nota muito é, ainda, o amor à disciplina, à nossa disciplina e nós só trabalhamos em função da nossa disciplina: 'ai Jesus que a minha Geografia fica para trás e depois como é que eu faço, não é?' (*Maria da Luz*)

"Eu penso que ainda continua um pouco a ser assim. Eu acho, mesmo assim eles têm as disciplinas curriculares, estão "presos" a elas, têm uma postura na sala de aula centrada muito na sua disciplina, na sua especialidade" (*Belisa*)

(...) As actividades da Área de Projecto comportam sempre um bocadinho de cada disciplina, porque se estamos a trabalhar as várias disciplinas concorrem, têm que concorrer, pelo menos sempre há pontos comuns, pontos de contacto e têm que concorrer para aquele projecto. Se aquele projecto partiu de um problema levantado pela turma todo o conselho de turma provavelmente está, provavelmente não, está de certeza, capacitado e está alertado para depois ir buscar os seus saberes e todos eles concorrerem para isso. (...) Vamos lá a ver, não é fácil, não é difícil. Ainda há professores muito agarrados à sua disciplina, à sua área. É um percurso que nós temos que percorrer, é o tal caminhar caminhando. Não vou dizer que é muito simples, não é muito simples" (*Francisca*)

No nosso entendimento, também a diversidade que continua a verificar-se em aspectos que se interrelacionam, como sejam a organização curricular nos três ciclos do ensino básico, o regime de docência dos professores e a sua cultura profissional, acabam por cimentar essa rede complexa de relações e de representações.

Com efeito, a organização curricular dos três ciclos apresenta diferenças relevantes:

- a) O primeiro ciclo está concebido como um ciclo integrado, no qual o processo de ensino e de aprendizagem privilegia a oferta ou criação de situações e experiências concretas, integradoras das várias disciplinas do tronco fundamental;
- b) No segundo ciclo o currículo está organizado em áreas multidisciplinares;
- c) No terceiro ciclo a organização do currículo é em disciplinas/grupos disciplinares que compreendem disciplinas com grandes afinidades entre si.

Por outro lado, a falta de unidade no ensino básico é também dificultada pelo facto de no segundo e terceiro ciclos prevalecer ainda uma cultura de professores

claramente disciplinar que, talvez por razões ligadas à sua formação e pelo prestígio que se tem atribuído aos especialistas em detrimento do que se liga aos generalistas, teima em centrar-se ainda e apenas no seu território - a "sua" disciplina - e não na sua área, no seu departamento curricular e nas suas turmas, tendendo a uniformizar a realidade e a subestimar a complexidade.

Como consequência desta prática, alguns professores ainda privilegiaram, o trabalho com os colegas da mesma disciplina em vez do trabalho com os colegas das mesmas turmas, o que, naturalmente, dificulta a integração curricular e, portanto um trabalhado centrado nas turmas, isto é, sobre os alunos concretos com que trabalham. Outros professores, continuam ainda a manifestar uma certa tendência para o individualismo.

“ (...) Os professores são enfim, não é, são assim, ... estão habituados a trabalhar sozinhos, não é, e isso vê-se na coordenação pedagógica. (...) Estão pouco habituados a trabalhar em equipa (...)” (*Matilde*)

“ (...) Os professores são muito individualistas, pensam também muito nas suas disciplinas (...)” (*Leonardo*)

Fernandes (2000: 139), a este propósito, refere que “*se a integração curricular é um objectivo atingível nos primeiros anos de escolaridade, um número significativo de factores constitui obstáculo a que esta se concretize nos anos mais avançados da escolaridade básica (2º e 3º ciclos) e secundário*”. Referimo-nos, designadamente, à forte pressão dos grupos disciplinares que se encontram organizados nas escolas em departamentos mais ou menos estanques e que assim pretendem manter-se, à pretensão de os níveis de ensino mais elementares definirem os seus objectivos e conteúdos em função dos níveis subsequentes, aos modelos de formação de professores, às formas de avaliação (sumativa) tradicionalmente utilizadas”.

Os significados que são atribuídos à integração curricular podem ser muito diferentes. A nossa forma de entender a integração curricular, neste contexto particular de análise, não se situa nem na lógica limitada de adicionar conteúdos de duas ou mais disciplinas numa única, mantendo separado o que caracteriza cada um dos saberes, nem na integração profunda de duas ou mais áreas de saber criando uma nova perspectiva, ou um novo olhar sobre uma determinada questão, como o faz, por exemplo, a sociolinguística, a bioética, a astrofísica (Fernandes, 2000: 138). Vemos a integração

curricular, na mesma perspectiva da autora, ou seja, como “*um contínuo aprofundar de possíveis articulações entre os saberes que podem tornar o ensino mais significativo para os alunos. Essas articulações podem passar por uma fase multidisciplinar primeiro, em que os conteúdos específicos de várias disciplinas são utilizados para abordar um determinado tema, até uma fase interdisciplinar, onde a perspectiva de análise já não é o somatório das disciplinas, mas algo de novo, diluindo-se as fronteiras disciplinares e passando os temas integradores e os projectos a fazer sentido por si próprios*” (Ibidem: 140).

Também sabemos que uma das questões mais delicadas relacionadas com a continuidade curricular “*tem a ver com a complexidade da transição de um ensino de base generalista e interdisciplinar para um ensino de matriz disciplinar ministrado por especialistas*” ” (Ibidem: 142). Ainda segundo esta autora, “*entre os professores há a consciência das dificuldades que levanta a construção da continuidade curricular, uma vez que esta exige tempo (de preparação e de concretização), recursos próprios e uma cultura colaborativa, que não é fácil de implementar*”.

Também parece ser esta a opinião dos entrevistados:

“ (...) Isso implicava uma mudança de mentalidades. Não estou a falar numa mudança de comportamentos, estou a falar numa mudança de atitudes, não é, profissionais, e muito sinceramente não me parece.

(...) Primeiro tem que partir da vontade das pessoas. Mudar as práticas.

(...) Eu acho que é assim, enquanto a Área de Projecto não se reflectir nas outras disciplinas e enquanto, por exemplo, a Área de Projecto e também o Estudo Acompanhado, não se reflectir nas outras disciplinas, não há motor para a mudança, porque eles só sentem necessidade de mudar quando realmente vê que há algo novo, não é, que se teve melhores resultados.

Pronto, lá está, para isso tem que haver, tem que se saber o que é que se está a dar nas disciplinas todas e o que é que se vai dar, isso é fundamental. É que para eu poder aproveitar, de certa forma, a Área de Projecto para haver uma maior articulação e colaboração.

(...) Eu mesmo disse que acabando o estágio não me importava nada de trabalhar numa equipa para fazer isso, e porque acho que é fundamental, que é importante para a escola, eu saber o que é que o meu colega está a dar e o meu colega saber o que é que eu estou a dar. Acho que é importante. E depois, por outro lado, acho que a Área de Projecto podia ser importante a nível de saber estar. Se se trabalhasse bem, no saber estar na Área de Projecto, isto para começar, os alunos saberem intervir, aprenderem a ter uma postura diferente, podia-se aproveitar esse enriquecimento que se fazia na Área de Projecto para as outras disciplinas. Isso para começar, para depois, pronto, depois entretanto a partir daí, ir alargando mais em termos das competências e essas coisas assim, sempre na lógica da colaboração profissional e da articulação curricular” (Matilde)

Para Marcelo (1995), os traços distintos duma cultura de colaboração seriam: a existência de *metas partilhadas*, a *implicação* dos professores na *tomada de decisões*, a possibilidade de um *trabalho conjunto* e as *oportunidades de aprendizagem* dos

professores favorecendo o seu desenvolvimento profissional. Segundo o autor “Os diferentes investigadores propõem que a cultura colaborativa supõe uma aposta em romper o isolamento dos professores mediante a criação de um clima que facilite o trabalho partilhado e que esteja fundamentado num acordo sobre valores e princípios da educação e numa concepção da escola como contexto básico para o desenvolvimento profissional” (Idem: 163).

Neste sentido, a cultura colaborativa não pode ser assim imposta, pois corre o risco de transformar em tarefas técnicas e superficiais, para cumprir um programa, que depois não se traduzem em mudanças efectivas na prática. A cultura de ensino compulsivamente orientada desde fora para o exercício da colaboração, desenvolve nos professores ideias, valores e normas caracterizadas pela adaptação acrítica e o “fazer de conta”.

Sabemos com Fullan (1993) e Hargreaves (1998) que a mudança das culturas requer tempo para a sua apropriação, perseverança para não sucumbir perante a incerteza e os conflitos, acompanhamento e apoio, e relações de colaboração em função da procura de metas e princípios comuns, o que não se coaduna com a pressa e a precipitação.

Tendo em conta as diferenças, estes autores sugerem que as tentativas para iniciar a colegialidade podem revestir na sua origem a forma de colegialidade forçada, mas na forma de “colegialidade induzida organizacionalmente” no interior da escola, ainda que com apoios externos, por contraposição à “imposta administrativamente”.

A este respeito, Escudero e Botia (1994: 148) pensam que “É preciso potenciar nas escolas relações mais estreitas e sistemáticas de cooperação, de crítica pedagógica conjunta, de procura da qualidade da educação, superando na medida do possível a burocracia e o dirigismo e uma certa abulia que imperam na educação. Precisamos defender um tipo de escola pública que se esforce por recuperar crítica e colegialmente os seus próprios espaços, tempos e compromissos ...”.

Esta é também a percepção de alguns dos professores entrevistados:

“ (...) Mas isso até já propus uma vez em Departamento, porque eu acho que era importante toda a gente saber o que é que é, quais são as competências das outras disciplinas, mais ou menos, portanto, quando eu chegasse, por exemplo, à coordenação pedagógica, ou então logo no início da coordenação pedagógica eu sabia, por exemplo, que os de Francês iam explorar as profissões, eu já sabia, portanto, quando eu fosse falar de profissões na minha disciplina, já sabia que o outro colega tinha falado nisso, não é, (...)

(...) Eu não sei o que é que os meus colegas dão, portanto, se eu não sei o que é que os meus colegas dão, é impossível estabelecer qualquer articulação.

(...) Eu acho que era importante saber o que é que se passa no outro lado e o que é que há em termos de conteúdos programáticos, eu acho que isso era fundamental. Para mim, os conteúdos, o seu conhecimento entre as diferentes disciplinas, é essencial, porque assim acho que podíamos até, em termos de visitas de estudo e dessas coisas, articular muito mais. Por exemplo, articulamos com Física e Química, mas é porque estamos numa escola que somos poucos professores, em que nos damos todos bem e em que ficamos todos a almoçar aqui e durante o almoço estamos a trabalhar, entre aspas, não é? Pronto, e então eu acho que era engraçado, ... era engraçado, pronto, acho que era importante saber quais as competências que eles vão desenvolver, que os outros estão ou vão desenvolver, de que forma é que eles vão desenvolvê-las. Acho que era muito importante" (*Matilde*)

" (...) Depois a articulação curricular, horizontal e vertical, interligando os saberes, contextualizando as aprendizagens, porque nada é estável, tudo se relaciona. Também ao nível dos agentes do saber, acho que há aqui uma grande inovação, pronto, deixa de ser a escola apenas a ditar conhecimentos de dentro para fora, os professores para os alunos, mas também o meio, a comunidade, a família, a transportar conhecimentos, portanto, a virem de fora para dentro. A escola depois aproveita esta matéria-prima, estes recursos e relacionam-se com os conteúdos programáticos e transforma tudo em currículo. Depois, há a perspectiva globalizante, na formação integral do indivíduo. O nível cognitivo com o nível das capacidades e apetências, com o nível das atitudes, tudo conjugado, creio também ter sido, esta perspectiva globalizante, uma das grandes inovações pedagógicas.

O papel dos Departamento Curriculares e das coordenações pedagógicas também é assim muito importante, fundamental. É aqui que devemos trabalhar o currículo, debater essas questões" (*Valéria*)

Esta questão remete-nos assim para o papel determinante que os departamentos curriculares⁵⁶ parecem ter na promoção da integração curricular. Para além de ser uma estrutura de coordenação vertical (ao longo de um ciclo de estudos), o cariz inovador do Departamento Curricular, parece residir na coordenação horizontal (intradisciplinar) de áreas de saber vizinhas (pluridisciplinares). Assim, os departamentos curriculares surgem como a estrutura organizativa capaz de operacionalizar uma perspectiva integradora do currículo, contribuindo para a emergência de uma "mentalidade curricular" e provocando a ruptura com a cultura organizacional baseada na especialização disciplinar, necessariamente fragmentadora.

A valorização social e profissional deste órgão, tende a recentrar a reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem numa perspectiva mais global e holística. Sem pôr em causa o lugar das disciplinas no currículo, parece ser importante que esta escola reflita sobre o agrupamento de professores do 2º e 3º ciclo, repensando que critérios deverão presidir à composição dos departamentos curriculares⁵⁷, ou seja, a sua eventual

⁵⁶ De acordo com o disposto no nº 2 do artº 35º do Decreto-Lei nº 115-A/98 e na alínea b) do nº 2 do artº 3º do Decreto-Regulamentar nº 10/99, a articulação curricular, nos 2º e 3º ciclos, é assegurada por departamentos curriculares, constituídos pela totalidade dos docentes das disciplinas e áreas disciplinares que os integram.

⁵⁷ Actualmente a nossa escola tem os 4 seguintes departamentos curriculares:

reconfiguração/reajustamento, tendo em vista o reforço da articulação interdisciplinar, parece-nos que essa mesma reconfiguração deverá ser feita em função da proximidade epistemológica ou metodológica das disciplinas envolvidas. Neste sentido, na nossa escola importa organizar a reflexão no seio de cada departamento, no sentido de se repensar o número de departamentos e subdepartamentos curriculares e a sua respectiva composição, em função de metas inter e transdisciplinares para o processo de ensino/aprendizagem, assentes em dinâmicas de trabalho cooperativo e em equipa.

Esta nossa posição, consubstancia-se, em larga medida, na linha de pensamento de Hargreaves (1998: 268). Assim, para obviar que os departamentos curriculares continuem “a acomodar compreensivelmente grupos diferentes”, sendo que “os que neles trabalham não se esforçam por atingir objectivos inatingíveis, ao nível da experiência comum ou do consenso de valores”, o que importa, “pelo contrário, é que tanto a identidade dos subgrupos como o facto de ser seu membro não se tornem fixos nem entrincheirados. Os departamentos podem continuar a existir, mas nem sempre na sua forma actual”. O “antídoto organizacional” mais adequado para esta situação, é que as fronteiras entre as disciplinas escolares se tornem “mais diluídas e as diferenças de status mais horizontalizadas. (...) A pertença a subunidades muda ao longo do tempo”.

Departamento curricular de Línguas	Integra a disciplina de Língua Portuguesa, de Francês e de Inglês
Departamento curricular de Ciências Sociais e Humanas	Integra a disciplina de História e Geografia de Portugal, de História, de Geografia e de Educação Moral Religiosa e Católica e de outras Confissões
Departamento curricular de Ciências Exactas e da Natureza	Integra a disciplina de Matemática, de Ciências da Natureza, de Ciências Naturais e de Físico-Químicas
Departamento curricular de Expressões	Integra as disciplinas de Educação Musical, de Educação Visual e Tecnológica, de Educação Visual, de Educação Tecnológica e de Educação Física

Relativamente aos subdepartamentos curriculares, a nossa escola tem os 10 seguintes:

- Subdepartamento curricular de Francês
- Subdepartamento curricular de Inglês
- Subdepartamento curricular de Geografia
- Subdepartamento curricular de Educação Moral Religiosa e Católica
- Subdepartamento curricular de Ciências da Natureza
- Subdepartamento curricular de Físico-Químicas
- Subdepartamento curricular de Educação Visual e Tecnológica
- Subdepartamento curricular de Educação Tecnológica
- Subdepartamento curricular de Educação Visual
- Subdepartamento curricular de Educação Física

Ainda na linha de pensamento do mesmo autor (*Ibidem*: 270), parece-nos pois fundamental que se reforce e consolide uma rede de relações funcionais que permitam entrecruzar os papéis e funções dos conselhos de turma com os departamentos curriculares e que se distribuam os professores por essas diferentes estruturas. Segundo a autora, *“o resultado é uma teia complexa de relações colegiais que se estende bem para além das alianças departamentais tradicionais e que minimiza os conflitos interdepartamentais, pois os professores reconhecem que o seu poder é fortalecido quando trabalham colectivamente. As relações humanas calorosas, de respeito mútuo e de compreensão, combinadas com tolerância a até o encorajamento do debate, da discussão e do desacordo, criam flexibilidade, capacidade de correr riscos e um melhoramento contínuo entre o pessoal docente, os quais, por sua vez, conduzem a resultados positivos entre os alunos e atitudes saudáveis entre os docentes, relativamente a mudanças e inovações que possam beneficiar os alunos”*.

Nesta direcção de análise, a Área de Projecto poderá assumir melhor os seus desafios e exigências pedagógicas, pois aqueles órgãos de gestão pedagógica assim organizados, não se restringirão a espaços de intervenção e de autonomia dos professores, prescrevendo o que estes deverão fazer, passando, antes, a ser espaços de debate, de reflexão e de aferição, onde se pode responder, em colectivo. Nesta linha de pensamento, compreender-se-á que tais órgãos de gestão pedagógica, neste contexto organizacional *“assumem, então, uma importância estratégica inestimável quer enquanto grupo de discussão quer enquanto grupo de apoio técnico e emocional, quanto mais não seja”* porque na Área de Projecto *“não existem nem respostas prévias nem tão-pouco decisões indubitáveis”* (Cosme, A. e Trindade, R., 2001a: 4)

A este propósito, sobressai assim uma outra ideia que se prende com o processo de regulação e controlo das actividades da Área de Projecto. Neste contexto, importa ter em conta, não só o modo como se estabelece o relacionamento entre esta nova área curricular não disciplinar e as restantes disciplinas e áreas disciplinares, mas também, o modo como, quer os Departamentos e Subdepartamentos Curriculares, quer os Conselhos de Turma, assumem o seu papel como *“dispositivos de regulação, acompanhamento e avaliação das actividades que possam ter lugar nesta área”* e ainda, o *“modo como, no 2º e 3º ciclos, se articulam tais funções com o papel dos professores directamente responsáveis pela realização de actividades nessa área”* (*Ibidem*).

Neste aspecto particular, a percepção de três professores entrevistados parece apontar para a necessidade de se reforçar uma articulação e regulação mais eficaz:

“Na última coordenação pedagógica, a directora de turma acho que tinha um inquérito que ia fazer o balanço das actividades, como é que os miúdos estavam a reagir, os encarregados de educação, etc. isso foi dado a conhecer ao conselho de turma e noutra coordenação também fizemos um balanço, mas não te vou dizer que em todas as coordenações se fala da Área de Projecto porque não é verdade” (*Belisa*)

“Primeiro estivemos a ver quais eram os conteúdos de cada disciplina que podiam servir ou não ao projecto e ao problema que os alunos têm levantado. Depois, fizemos uma interacção entre esses conteúdos, entre os saberes dos alunos, entre os não saber... aquilo que os alunos não sabiam e precisavam de saber e, tendo em conta tudo isto, aaa, partimos, se calhar, depois para a planificação e para, não digo uma planificação já elaborada de papel, para uma planificação oral, em que os alunos é que organizaram, fizeram aqueles mapas conceptuais, mas mentais, ainda sem chegarem ao papel, e pronto, coordenámos desta forma, entre disciplinas, conselho de turma, conteúdos, professores. Mas não sei se depois as coisas funcionam em articulação entre as estruturas intermédias – o Conselho de Turma, os Departamentos, os pares pedagógicos, sei lá.

(...) No meu ponto de vista não é fácil porque nas coordenações pedagógicas que nós temos semanalmente, há assuntos, às vezes, tão ou mais prementes que o projecto curricular de turma, em que a Área de Projecto não se encaixa. Esta semana, por exemplo, encaixar-se-á, daqui a uma semana ou daqui a duas semanas, talvez não e depois, em vez de conseguirmos conciliar todos ao mesmo tempo, professores de diferentes cadeiras do mesmo conselho de turma, acabamos por falar com o professor, director de turma, professores da Área de Projecto, alunos e quando vamos a ver, às vezes, surgem dificuldades por causa disso, porque depois (...) quando vamos fazer, perguntar aqueles ‘olha já concorreste neste sentido, naquele que tu planificaste relativamente à Área de Projecto, já conseguimos...?’, ‘ainda não, ainda não porque ainda não tivemos pontos de contacto’ e às vezes perdemos isso pelo meio. Talvez por menor coordenação, falta de articulação entre os diferentes órgãos” (*Francisca*)

“ (...) Eu acho que o grande problema das Nac’s está no funcionamento da coordenação pedagógica.

(...) Sinceramente eu acho que em termos de Nac’s, as Nac’s estão assim um bocado desprotegidas ou, têm pouca intervenção, não é? Por parte, por exemplo, do conselho de turma, acho que deviam ter uma intervenção mais activa, não é, pois funcionam quase como se fossem uma disciplina, mais uma disciplina, não são disciplina mas funcionam como se fossem mais uma disciplina.

(...) Também acho que era preciso, eu tenho quase a certeza absoluta que a maior parte dos colegas de uma turma não sabe o que é que se passa na Área de Projecto, o que é que estão a fazer na mesma turma. Eu falo em relação às turmas que lecciono, não é? Vai-se dando conhecimento de que eles estão a fazer isto, isto e isto, mas não há, pronto, ...em termos de participação activa dos outros colegas é muito rudimentar, é muito escassa” (*Matilde*)

Recorrendo agora a descrições que são exactamente as que tirámos nas nossas conversas informais com alguns colegas e em algumas das reuniões de trabalho que com eles tivemos, transcreveremos alguns excertos das anotações que fizemos aquando das mesmas e que se reportam a esta questão em particular. O discurso pode ser menos fluente e por vezes menos correcto sob o ponto de vista literário, mas ganha-se em rigor,

pois foi ali, assim mesmo, “tal qual”, naquele momento e daquela forma que tudo se passou.

Conversa informal com alguns colegas no final da sessão do Conselho Pedagógico do dia 17 de Outubro de 2001

“Neste primeiro ano de lançamento, a solução encontrada para assegurar a articulação das novas áreas curriculares não disciplinares, talvez tenha sido, foi uma boa solução. (...) Ter um coordenador para coordenar o funcionamento das 4 turmas do Projecto de Gestão Flexível do Currículo (GFC) resultou, é, foi uma boa ideia. Assim, as NAC’s também ficaram mais articuladas. A Coordenadora do Projecto reúne semanalmente com os Conselhos de Turma (CT), apresenta um relato de tudo o que era feito, foi desenvolvido nessas reuniões, para dar a conhecer aquilo que se ia planeando e as decisões tomadas pelos CT. Também havia tempos em que eram, foram apresentados esses planos no Conselho Pedagógico que também dava o seu parecer, se concordava, se não concordava.

(...) O Director de Turma, o par pedagógico e os professores e depois a nível da escola, houve outras estruturas, uma vez que estes projectos eram passados para planos, os planos eram levados, havia um contacto também entre a Coordenadora do Projecto e das NAC’s com o Presidente do Conselho Executivo que recebia esse relatório e reunia com a Coordenadora”

Reunião do dia 8 de Julho de 2002, pelas 9:30 horas com os Coordenadores dos Departamentos e Subdepartamentos Curriculares

“ (...) Já lá vão 40 minutos de reunião e a mesma parece que está a resultar. Os colegas, talvez pelo clima informal e abertura, estão a reflectir, expõem dúvidas, vão apresentando ideias, propostas. Surge uma proposta de retomar o modelo de coordenação das NAC’s, como já o fizemos em anos anteriores. Está certo que isso vai mexer com as horas do crédito global da escola. Tem que se fazer uma outra gestão. Vão cair outras coisas? Sim, por exemplo, algumas actividades de enriquecimento curricular. Faz ou não sentido?

(...) O debate está ao rubro. Há ideias fortes, convicções. As pessoas, parece que sabem o que querem. Fala-se em coordenação de ano e ciclo. ... Quem faz? ... Propõem uma coisa interessante. A coordenação deve ser feita pelos Directores de Turma desse ano e ciclo. Será que os DT’s vão aceitar a sugestão? ... Alguém diz “o melhor é eleger um porta-voz por ano”

(...) Os Coordenadores têm que articular com os Directores de Turma...

Reunião de trabalho do dia 8 de Julho de 2002, pelas 15:00 horas com os Directores de Turma e Pares Pedagógicos das Novas Área Curriculares Não Disciplinares

“Hoje é um dia em cheio de reflexões em torno das NAC’s, dos Projectos Curriculares de Turma (PCT), ...

... Também temos participação activa dos colegas. E ideias, propostas.

... Há que ter um saber prático no âmbito da direcção de turma e nas NAC's (pares pedagógicos).

... Melhor articulação entre o PCA e o PCT. Concordo claramente com esta ideia e com a outra.

Qualquer coisa como acabar, tentar eliminar alguma burocracia quanto à feitura, elaboração do PCT.

As pessoas concordam com as coordenações pedagógicas, é importante para perceber como se constrói e desenvolve o PCT e como funcionam e devem funcionar as NAC's. Mas eu pergunto, mas isto tem sido feito? Respondem que sim. Há convicção.

(...) Debate-se agora que os Coordenadores de Ano das NAC's reúnam antes do Conselho de Directores de Turma. Eu escrevo, mas também comento em voz alta, pedindo a palavra. "Cá está, parece sentir-se a necessidade de assegurar a regulação, a aferição das NAC's, não parece? Há um aprovar generalizado..."

... Fala-se agora que a Área de Projecto deve ser trabalhada nas Coordenações Pedagógicas. Eu anoto e averbo uma pequena anotação pessoa, qualquer coisa como um pequeno comentário: "Mau, mas afinal a "coisa" é ou não assim feita nas reuniões semanais? Ou será que quem disse isto sabe que nem em todas isso é feito?"

... Há quem avance com a ideia de que o trabalho do Director de Turma não deve estar afastado da AP. E outro colega defende a ideia (que não é minimamente contestada!) que o DT só deve leccionar a AP.

Conversa informal realizada com a Coordenadora dos Directores de Turma no dia 25 de Março de 2003 durante a viagem para Lisboa para participação num Fórum

"Parece ser oportuno retomar a experiência dos outros anos..."

...Porque não voltar a criar a figura de coordenador das NAC's?

Podia ser por designação do CE, ... mas também podia ser designação entre os DT's de cada ano. Com ou sem redução de componente lectiva, mas devemos ter coordenadores para melhor acompanhamento e articulação dos projectos, das actividades. Também para dar a conhecer nas reuniões de departamento, por exemplo, o que se vai fazendo."

Conversa informal realizada com alguns colegas na sala de reuniões do Conselho Executivo no dia 16 de Abril de 2003 por volta das 17:30 horas

"Talvez nem em todas as coordenações pedagógicas se dê a conhecer o que se está a fazer nas NAC's. (...) Não, falar, fala-se, agora, parece que podia ser mais profundo.

(...) Isto faz lembrar quando tínhamos coordenadores por ano. Chegámos a ter coordenadores com horas de redução que o crédito da escola permitia isso. Tivemos coordenadores que foram escolhidos entre os DT's do mesmo ano para dar um coordenador por ano. Este ano, não temos coordenadores.

(...) A escola, o CP, o CE, devem pensar para o ano ter coordenadores.

(...) Podiam ser voluntários, mas com directrizes, com orientações. Nem que só se fizessem reuniões mensais. Já era bom. Havia mais articulação.

(...) A articulação este ano existe, mas com coordenadores o todo era mais discutido, debatido, avaliado. Podiam-se trocar mais experiências. Ter mais encontros informais... “

Encontro Temático informal promovido pelo Presidente do Conselho Executivo, no dia 30 de Abril de 2003, pelas 15:00 horas, subordinado às questões relacionadas com o Projecto Educativo e Projecto Curricular do Agrupamento, com os Projectos Curriculares de Turma e que contou com a presença dos Directores de Turma, Coordenadores dos Departamentos e Subdepartamentos Curriculares e outros professores

“ (...) No próximo ano lectivo, é muito importante contar com coordenadores das NAC's para articular o trabalho entre as NAC's e os projectos curriculares de turma.

(...) Com a 'figura' dos coordenadores das NAC's, o trabalho do Director de Turma deixa de ficar tão sobrecarregado e a escola e as turmas ganham com isso. (...) Os coordenadores podem fazer eles mesmos, a articulação entre os CT e os Departamentos Curriculares.

(...) No RI deve ser introduzida essa 'figura', definindo-se as suas funções.

(...) Toda a escola talvez sentisse um reforço maior na coordenação global, na articulação do trabalho pedagógico.

(...) Nós até temos tido em conta o Projecto Educativo do Agrupamento. Também analisamos o Projecto Curricular do Agrupamento e nas reuniões de coordenação, quando estamos a trabalhar no projecto curricular de turma, tem havido esse cruzamento, essa ligação. A gente não se tem esquecido dessa visão global das coisas... (...) As finalidades desses dois documentos têm sido postas em prática, quando estamos a trabalhar as práticas nos PCT e nas NAC's.

(...) Talvez fosse importante ver como se podia trabalhar mais essas questões nos Departamentos Curriculares e até no CP.

(...) No ano que vem, podíamos dedicar mais algum tempo à troca de experiências a esse nível e aí, o papel dos coordenadores parece-me importante. As coisas ficavam mais ligadas, mais articuladas entre todas as estruturas intermédias de gestão da nossa escola”

Como vimos anteriormente no Capítulo II, na escola, pelas suas características de “sistema debilmente articulado”, entre as estruturas, órgãos e acontecimentos parece não existir uma união forte e uma coordenação eficiente e racional, podendo dar origem a desarticulação entre os diferentes elementos. Assim, revela-se ser importante repensar a prática instituída no sentido de reforçar espaços de debate, de reflexão, de regulação e de aferição.

Neste sentido e tendo em vista a optimização do contributo da Área de Projecto, visando a realização de aprendizagens significativas e a formação integral dos alunos, nomeadamente através da articulação e da contextualização dos saberes, parece-nos importante voltar a criar nesta escola o cargo de Coordenador da Área de Projecto. A gestão do crédito global da escola (aplicação do Despacho nº 10317/99), poderá permitir a atribuição aos coordenadores de uma redução semanal da componente lectiva. Atendendo à natureza transversal e integradora desta área, é nosso entendimento que aos coordenadores deveria competir:

- a) Coordenar e apoiar os directores de turma e os professores das turmas, na clarificação dos conteúdos subjacentes à concepção e realização de trabalho de projecto;
- b) Veicular informações e orientações conducentes ao sucesso na diferenciação, adequação e flexibilização desta área;
- c) Apoiar a divulgação de métodos de trabalho com vista à melhoria da autonomia dos alunos na realização das aprendizagens;
- d) Difundir as boas práticas, respeitantes aos trabalhos que forem sendo concretizados na escola, neste âmbito;
- e) Avaliar o grau de execução desta área, reflectindo sobre o impacto na formação integral dos alunos e a sua conformidade com os objectivos consagrados no Projecto Educativo e Projecto Curricular da Escola;
- f) Promover espaços de debate e reflexão abertos a todos os directores de turma e os professores das turmas;
- g) Elaborar, no final de cada ano lectivo, um Relatório Crítico da actividade desenvolvida sugerindo estratégias de acção consideradas pertinentes.

Esta solução que preconizamos parece enquadrar-se na argumentação sustentada por Alonso (1999: 326-327). Com efeito, a autora referindo-se aos coordenadores internos, avança com a ideia que *“na perspectiva que entende a escola como uma unidade organizacional ou ‘como uma unidade de ensino articulada’, a necessidade de uma boa coordenação interna que permita garantir a continuidade, consistência e coerência dos seus projectos de mudança é algo que se torna imprescindível. (...) Estas escolas caracterizam-se, entre outros traços, por possuir objectivos partilhados, pela utilização dos recursos e conhecimentos dos indivíduos em benefício de toda a escola e*

pela organização do trabalho como uma unidade de ensino articulada, sendo considerada a coordenação como um factor possibilitador desta construção de coesão e consistência (...)“.

Relativamente ao entendimento do papel dos coordenadores, ainda segundo a mesma autora, *“parece que estes devem possuir conhecimentos e competências no campo do desenvolvimento curricular, no âmbito da gestão dos processos de mudança e no campo das relações interpessoais, sendo entendida a sua função central como uma ajuda valiosa no sentido de ultrapassar”* a tradicional fragmentação disciplinar da escola, *“possibilitando uma maior integração e continuidade do currículo”* (Ibidem)

Na linha de pensamento da mesma autora (Ibidem: 327-328) que se apoia em Holly & Soutworth (1989), e com a finalidade de reforçar o nosso ponto de vista, parece-nos igualmente importante ressaltar algumas conclusões sobre o papel dos coordenadores e as condições para o desenvolvimento eficaz da sua função:

- (a) Os coordenadores precisam de formação nas áreas de desenvolvimento curricular e da gestão da mudança e da avaliação curricular, para além de um bom domínio das áreas e conteúdos do currículo;*
- (b) Os coordenadores precisam de desenvolver competências e atitudes necessárias para interagir e trabalhar em conjunto com os colegas, sendo nestas competências que assenta substancialmente o seu sucesso,*
- (c) Para além de ajudar os colegas na planificação e avaliação/reflexão do seu ensino, parece importante que os coordenadores possam observar e participar nas aulas dos colegas, por forma a ter uma visão mais aproximada do currículo em acção;*
- (d) Um bom conhecimento da cultura da escola parece ser um requisito fundamental para o exercício duma coordenação eficaz;*
- (e) Uma boa colaboração com o director é vista como dimensão indispensável, de modo a reunir as condições para o exercício da sua função: espaços e tempos para reunir, realização de encontros e oficinas de formação, disponibilização de recursos, reuniões com os pais, etc...*
- (f) Devem existir estruturas mais amplas de coordenação dos responsáveis internos de cada escola, de modo a que estes se sintam apoiados e incentivados a desenvolver um trabalho de qualidade.*

Também a ausência de uma política coerente de formação dos professores para a abordagem da Área de Projecto, tanto no campo da formação inicial como na formação

contínua, revelou-se, de algum modo, ter um certo peso específico para a eventual menor aceitação e sucesso desta nova área curricular disciplinar.

No aspecto particular da formação inicial, importa realçar a percepção que um dos professores entrevistados tem sobre este assunto, tanto mais que havia concluído a sua formação inicial no ano lectivo anterior:

“Os professores novos,... eu penso que em termos de formação de professores também não está a ser feita, não está a ser feito aquilo que devia ser feito, continua-se a ensinar os professores, eu acabei de ser formado o ano passado e não foi isto que me ensinaram, eu caí aqui nesta reorganização curricular e pedagógica e é tudo novidade para mim, portanto, eu ainda tive uma formação o ano passado, acabei de ser formado por uma Universidade, acabei de fazer uma licenciatura o ano passado, e esta forma de funcionar da escola, de organizar o currículo, de geri-lo, para mim é uma novidade. Portanto, em termos de formação de professores existe uma grande lacuna (...)” (*Leonardo*)

Este depoimento retrata, na nossa perspectiva, uma crua realidade. Muitos dos planos de formação inicial dos professores encontram-se desfasados relativamente às mudanças curriculares que a reorganização curricular preconiza, não preparando os futuros professores para contribuir para as transformações que nas escolas se estão a verificar.

No nosso modesto entendimento, urge assim, mobilizar as instituições de ensino superior que formam professores para a adequação dos seus planos curriculares e das metodologias de formação, em coerência com a inovação curricular que se pretende nas escolas.

Neste sentido, revemo-nos na linha de pensamento de Vieira (1999b: 366-370) quando este autor argumenta a necessidade de se “*construir uma pedagogia intercultural: formar para mudar, formar para inovar*” e defende que “*cada professor deve começar por dar um primeiro passo para o desenvolvimento do seu eu pessoal e profissional*” e “*melhorar os seus conhecimentos e atitudes em relação às diferentes características socioculturais dos seus alunos*”, preconizando assim “*uma formação em antropologia social e cultural enquanto contributo académico para melhorar as performances de ser professor*” para “*chegar a uma antropologia da educação (...) como contributo para a formação docente. (...) Trata-se, primeiro, de observar, entender, compreender a heterogeneidade cultural dos alunos, da escola ou em particular duma turma, para depois construir a «ponte de prata» como diz Iturra (1991a), entre os saberes quotidianos e o currículo escolar*”.

Paralelamente é de considerar os argumentos aduzidos por Alonso (1999: 78), quando se refere à exigência da criação de *relações de parceria* entre as instituições de formação e as escolas, seja no âmbito da formação inicial ou contínua, ou à "*especial relevância que se reveste, na formação inicial, a colaboração entre a universidade e as escolas de práticas (...), compartilhando os mesmos critérios numa procura de coerência de intervenções nos processos de formação/socialização dos futuros professores*", ou ainda, na formação contínua a importância que adquire "*a colaboração entre as Instituições Superiores de Formação, os Centros de Formação de Associação de Escolas e as escolas*". Assim, concordamos com a autora (*Idem*:302) quando afirma que esta medida pode ser encarada "*como uma forma de possibilitar uma melhor integração entre a formação teórica e prática, entre formação e investigação, entre desenvolvimento profissional e o desenvolvimento da escola, ultrapassando o academicismo e autocentração tradicional da Universidade e da formação que proporciona aos professores*".

A mesma autora chama-nos ainda a atenção para o facto de, "*entre nós, haver ainda um longo caminho a percorrer, pois a maior parte das parcerias entre universidade e escolas ficam reduzidas a nível da formação inicial em torno da realização das Práticas Pedagógicas, numa perspectiva limitada, em que a parceria é feita mais a nível individual com alguns professores cooperantes, que colaboram na formação durante um período, do que a nível da escola como um todo*". Esta situação parece, na linha de pensamento da mesma autora, "*por vezes dar a ideia de ser uma espécie de aluguer de salas de aula e de professores cooperantes para a realização das práticas pedagógicas em lugar de um contrato capaz de mobilizar ambas as instituições em torno de um projecto comum de formação e de mudança*" (*Idem*: 303-304)

Um outro aspecto importante que julgamos que não deverá ser igualmente ignorado, prende-se, na nossa opinião, com a necessidade de se potenciar o processo de acreditação dos cursos de formação de professores com base nos parâmetros de qualidade e perfil geral de desempenho profissional definidos pelo Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto⁵⁸.

⁵⁸ Esta ideia é também defendida por Alonso (2001a: 68) e, em particular, por Varela Freitas, L. e Varela Freitas, C. (2002: 115-116).

No âmbito específico da formação contínua, em termos globais, ficam duas ideias centrais valorizadas pelo colectivo dos professores entrevistados: a primeira, identifica como aspectos mais carenciados aqueles que emergem da falta de formação em liderança pedagógica, planeamento estratégico, gestão e desenvolvimento curricular, trabalho interdisciplinar e metodologias de ensino activas, o que entre outras coisas, coloca a questão do desenvolvimento dos projectos numa perspectiva de integração de saberes; a segunda ideia, é que esta escola, através do conselho executivo, estabeleceu um plano de formação interna que veio a cumprir e que permitiu aos docentes um certo enriquecimento profissional nessas mesmas áreas, contribuindo para a resposta local aos problemas e desafios que a mudança de práticas lhes colocou. No entanto, como nem todas as escolas terão talvez esta preocupação e como, em particular, a mobilidade dos docentes é grande, parece-se-lhes importante que este tipo de formação contínua, nestas áreas específicas, seja efectivamente assegurado “*em contínuo*”, aos docentes que venham a leccionar esta área curricular não disciplinar e não apenas para dar resposta pontual a qualquer reforma ou mudança.

Esta ideia faz-nos lembrar uma das propostas de Vieira (1999b: 359) quando se refere que “*há que pensar na formação contínua sempre, e não apenas para adequação a uma reforma que se impõe normativamente. A formação contínua não pode ser vista como uma reciclagem*”.

Parece ganhar aqui também expressão, a ideia consensualmente reconhecida, que os professores são o factor decisivo no êxito ou fracasso de qualquer reforma do ensino, pelo que, neste sentido, as modalidades de formação devem obedecer à valorização da identidade profissional dos docentes, no sentido de prefigurarem uma recomposição da formação docente, tendo em atenção a emergência de equipas pedagógicas, o desenvolvimento da capacidade dos professores para pensar à escala do estabelecimento de ensino e a aprendizagem de metodologias de trabalho colectivo (Canário, 1991), o que implica “*pensar numa nova forma de fazer a formação contínua, uma forma baseada essencialmente na investigação, mas também “na reflexão” e na “reflexão pessoal”*” (Vieira, 1999b: 360).

Como refere Hutmacher (1992: 54), a renovação das práticas não se decreta, mas antes, inventa-se, conquista-se e constrói-se colectivamente, ao passo que a formação de adultos não se faz no «consumo» mas na «produção» de saberes (Nóvoa, 1992).

Nesta óptica, parece-nos pois importante que no campo específico da formação contínua e profissional dos professores, essa formação seja centrada na escola, que acentue a dimensão reflexiva e articule as dimensões pessoal e organizacional, que se desenvolva num quadro de dinâmica de formação-acção e de incentivo às actividades a desenvolver.

A nossa leitura da situação, encontra também eco nas ideias de Cosme, A. e Trindade, R. (2001: 46-48), quando defendem “*o princípio através se visa instituir um tempo contínuo de formação – o da acção pensada, compreendida e justificada congruente com a necessidade de, por um lado, promover a criação de espaços que potenciem a reflexão conseqüente e partilhada dos sujeitos em formação, enquanto condição necessária ao processo de transformação das suas práticas profissionais e, por outro, permitir que as pessoas possam vivenciar, elas próprias, uma situação equivalente àquelas que se espera que os seus alunos vivenciem no seio da Área de Projecto*”⁵⁹.

Ainda segundo os mesmos autores (2002: 4), importa ainda reconhecer que “*através, por exemplo, da construção quer dos projectos curriculares de escola quer através da construção dos projectos curriculares de turma*” que envolvem quer os Departamentos e Subdepartamentos Curriculares quer os Conselhos de Turma, é igualmente possível concretizar tempos contínuos de formação, onde ser professor implica “*que devamos ser capazes de aprender a construir colegialmente o percurso que vai das respostas desejáveis às respostas possíveis*” (*Ibidem*).

Julgamos que ao longo dos capítulos anteriores deixámos explícita a ideia da importância de melhorar a qualidade da educação proporcionada nas escolas, no sentido de *oferecer a cada aluno um currículo e condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades e experiências prévias*, única forma de possibilitar o sucesso educativo para todos numa escola marcada pela diversidade. Reconhecendo que o conceito de qualidade é difícil de definir, pela natureza sistémica (OCDE, 1992), sabemos hoje, no entanto, que a consecução de uma “*cultura da qualidade*” depende, em grande medida, do cruzamento de quatro factores fundamentais: o *desenvolvimento curricular*, o

⁵⁹ Por nos parecerem interessantes, aconselhamos a análise das propostas que estes autores apresentam no âmbito do “*estabelecimento dos mecanismos e instrumentos de produção, regulação e expressão do projecto de formação*”. (Cf. *Ibidem*: 47-48)

desenvolvimento organizacional, o desenvolvimento profissional e a melhoria das aprendizagens dos alunos.

É nosso entendimento que no campo específico do *desenvolvimento profissional*, quer as linhas orientadoras constantes da legislação em vigor (Decreto-Lei nº6/2001) anteriormente referida quer a documentação de apoio publicada pelo Ministério de Educação⁶⁰, parecem apontar claramente para o *desenvolvimento profissional* através de processos de investigação, experimentação e reflexão, num contexto de colegialidade e colaboração, em modalidades diversificadas de formação.

A ser assim, poderemos admitir que a metodologia comum aos vários ciclos de reformas, que se tem traduzido, em ignorar o professor como pessoa e ignorar o estabelecimento de ensino como organização social, como muito bem sintetizaram Fullan e Hargreaves (1992), é posta em causa, parecendo não se ignorar a globalidade do professor, a globalidade das escolas e a interdependência entre estas duas dimensões. Tal sugere uma estratégia «ecológica» que combine e torne concomitantes estas duas dimensões: professores e escolas mudam ao mesmo tempo, num processo que é interactivo.

Nesta direcção de análise, inovação e formação “andam de mãos dadas”, são, como defende Alonso (2001), processos indissociáveis e dialécticos, indiciando que os professores e as escolas aprendem agindo, investigando, reflectindo, avaliando, ou nas palavras de Canário (1996), “*formam-se mudando*”.

A tradicional ineficácia da formação, as dificuldades em fazer o «transfer» das situações de formação para as situações práticas fica a dever-se, principalmente, à dupla exterioridade (em relação às pessoas e em relação às organizações) que tem marcado modos escolarizados, dominantes na formação contínua de professores. Torna-se necessário por um lado, encarar os professores como profissionais que se formam, num trabalho colectivo de inteligência dos seus processos de trabalho e, por outro lado, encarar as escolas como «lugares onde os professores aprendem» (Santos Guerra, 2001).

Trata-se, então de construir dispositivos de formação que permitam otimizar as potencialidades formativas dos estabelecimentos de ensino. Reside aqui a razão

⁶⁰ A este propósito aconselha-se a leitura do Documento Orientador das Políticas Educativas para o Ensino Básico – ‘Educação, Integração, Cidadania’ (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, 1998) e da Brochura “Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, Medidas e Implicações” (Ministério da Educação/Departamento da Educação Básica, Maio de 2001).

fundamental para a pertinência e o sentido da adopção de uma estratégia formativa «centrada na escola», considerando-a como unidade estratégica de mudança numa perspectiva de formação reflexiva (Schön, 1992) que articule as dimensões pessoal e organizacional. A formação é então encarada como um processo individual e colectivo, em contexto, de transformação de representações, de valores e de comportamentos, por parte dos professores que colectivamente aprendem, produzindo novas formas de acção individual e colectiva.

Recorrendo à consulta dos dossiês de formação existentes na escola, podemos comprovar o “discurso” dos entrevistados que apontava para a preocupação que o Conselho Executivo sempre teve em contribuir para a formação dos docentes da escola. Com efeito, foi possível verificar que esta escola fez, de facto, uma aposta na formação interna dos seus professores do 2º e 3º ciclos, centrada no contexto da escola, parecendo ter consubstanciado, em particular, a sua prática face à necessidade em ultrapassar a concepção tecnicista e academista do desenvolvimento profissional, em que o professor é apenas um mero receptor mecânico de formação, para um modelo, uma concepção de matriz cultural e construtivista que, numa perspectiva colaborativa e cooperativa, permitisse que os professores pudessem desenhar o seu processo de desenvolvimento como resposta local aos problemas e desafios que a mudança de práticas lhes foi colocando no seu contexto de trabalho.

Esquemáticamente, apresentamos de seguida a formação que foi realizada desde a introdução da Área de Projecto no currículo desta escola:

Quadro nº 34 - Formação de professores centrada no contexto da escola

Ano Lectivo	Modalidades	Áreas de formação	Destinatários da acção	Síntese dos Conteúdos
1999/2000	Projecto (25 horas) acreditada pelo Centro de Formação com 3 créditos	Gestão Flexível do Currículo	Todos os professores do 2º e 3º Ciclos do Agrupamento	<p>Currículo e desenvolvimento curricular - conceitos</p> <p>GFC - conceito e conteúdo</p> <p>Competências e aprendizagens nucleares / perfil terminal de formação</p> <p>Organização, funcionamento e competências dos Departamentos Curriculares</p> <p>O papel das lideranças</p> <p>A importância dos níveis intermédios de gestão nas decisões curriculares</p> <p>A AP como construtor de currículo e de aprendizagens transversais essenciais</p> <p>Como planificar, intervir e avaliar Atitudes e Valores</p> <p>A avaliação dos alunos: que alterações nas metodologias e nas práticas / que metodologias e práticas para AP, EA e FC.</p>
2000/2001 (Setembro a Dezembro)	Projecto (25 horas) acreditada pelo Centro de Formação com 3 créditos	Projecto Educativo da Escola	Todos os professores do 2º e 3º Ciclos do Agrupamento	<p>O Projecto Educativo como plano de acção</p> <p>O Projecto Educativo do Agrupamento de Colmeias no contexto actual do sistema educativo</p> <p>Pressupostos e condições para a sua construção</p> <p>Os princípios orientadores e os problemas a que se pretende responder</p> <p>Etapas de construção</p> <p>Práticas de gestão estratégica a desenvolver no nosso Agrupamento</p>
2001/ 2002 (Setembro a Dezembro)	Círculo de Estudos (17 horas) acreditada pelo Centro de Formação com 1 crédito	Gestão Flexível do Currículo e reorganização curricular	Todos os professores do 2º e 3º Ciclos do Agrupamento	<p>Currículo, gestão curricular – conceitos e perspectivas;</p> <p>Do Projecto Educativo do Agrupamento ao Projecto Curricular de Turma – conceitos e processos práticos de construção, operacionalização e implementação;</p> <p>Novas áreas curriculares (FC / EA / AP) e utilização educativa das TIC's – Das perspectivas actuais às práticas possíveis;</p> <p>Desenvolvimento de competências e gestão dos programas: conceitos e práticas</p>
2001/2002 (Setembro a Dezembro)	Círculo de Estudos (17 horas) acreditada pelo Centro de Formação com 1 crédito	Estruturas intermédias de gestão: Que liderança(s)?	Todos os coordenadores das estruturas intermédias de gestão do Agrupamento	<p>Organização, funcionamento e competências das estruturas intermédias de gestão:</p> <ul style="list-style-type: none"> - o papel das lideranças e o desenvolvimento de capacidades de liderança, de coordenação e condução de equipas; - a importância dos níveis intermédios de gestão nas decisões curriculares; - a programação anual da actividade departamental.

A par destas situações, também a sobrecarga de trabalho, o desempenho de novas funções que esta nova área curricular não disciplinar trouxe aos professores e aos directores de turma, foram outros aspectos não ignorados no discurso dos entrevistados. Já não são só as funções burocrático-formais e de coordenação do processo de ensino da turma que estão em jogo, pois para o Director de Turma, desenham-se novas tarefas e responsabilidades no âmbito da gestão e desenvolvimento curricular e na liderança pedagógica do grupo turma.

“ (...) O próprio director de turma que dantes acabava por ser um professor que dava a sua disciplina e que depois tratava do problema das faltas e dos problemas disciplinares, e pouco mais e, enfim, sabia-se as notas que eles tinham nas diferentes disciplinas para se dizer aos pais, aos encarregados de educação, agora, não pode ser assim, ele tem que intervir inclusive, não direi nas aulas dos colegas, mas tem que intervir no trabalho dos colegas, através da delineação de estratégias adequadas para resolver problemas a Francês, a Inglês, a Matemática, «como é que estamos», «o que é que vamos fazer», «como é que podemos resolver este problema», porque apesar da transdisciplinaridade que nós defendemos, nós continuamos a ter disciplinas autónomas, não é? Portanto, temos que também estar atentos, agora, temos que ter uma relação com essas disciplinas e com aquilo que se faz em cada uma delas, temos que ter uma ideia diferente daquilo que tínhamos no passado. Eu no passado trabalhava para a geografia e acabou-se, agora não” (*Maria da Luz*)

“ (...) E depois o Director de Turma que vai gerir, e que vai puxar a si o Conselho de Turma, porque é um trabalho cooperativo e sem haver equipa, trabalho de equipa, também não se consegue nada. O trabalho do Director de Turma tornou-se assim, mais exigente na gestão do currículo e dos professores. Há que gerir o projecto curricular de turma, as NAC, a articulação entre as disciplinas” (*Sandrina*)

Estes registos denotam que a implementação desta nova área curricular não disciplinar levou a alterações de hábitos, crenças e rotinas no tocante ao trabalho do professor.

Não esquecendo a experiência que a esta escola tem vindo a construir no âmbito da reorganização curricular do Ensino Básico, parece tornar-se necessário reconhecer e afirmar que o papel relevado para o Director de Turma no contexto pedagógico-curricular “*não é tanto a dimensão burocrática e legal*”, mas, em particular, e na linha de pensamento de Peixoto, M. J. e Oliveira, V. (2003: 47), “*a área das estratégias de liderança, comunicação, gestão relacional e de formação curricular – no fundo, as que lhe permitem assumir a coordenação das reuniões do CT, órgão chamado a intervir na área do currículo, cada vez mais com um sentido menos prescritivo e uniforme*”. Uma das inovações mais evidentes que esta escola parece ter sentido tem a ver com a transferência da gestão do currículo para quem o aplica, o que levou à assunção de uma

maior responsabilidade por parte de todos os órgãos de gestão da escola, com particular incidência nos professores a quem cabe a gestão e o desenvolvimento curricular. Tal situação exige, com efeito, uma transformação das práticas pedagógicas, orientadas para um trabalho de natureza mais sistemática e colaborativa.

A construção do Projecto Curricular de Turma veio colocar o Director de Turma numa “*posição de peça-chave (...). Parece, pois, evidente, que o novo contexto exige ainda mais ao Director de Turma*” (Idem: 50). Sendo a elaboração do Projecto Curricular de Turma concebida pelo Conselho de Turma, enquanto órgão responsável pela organização das actividades como um todo coerente, definindo um perfil de competências e assumindo prioridades curriculares de acordo com as necessidades e as realidades vividas pelos alunos (Cf. DEB: Documento de trabalho/versão 06.07.00), “*ao Director de Turma, que preside às reuniões do CT, ‘além de exercer uma importante função junto dos alunos, encarregados de educação’, exige-se-lhe agora que assuma ‘...uma liderança clara e assertiva, que crie condições facilitadoras do trabalho em equipa, de forma a que os docentes tenham uma acção concertada e geradora do sucesso educativo’ ” (Ibidem).*

Por outro lado, também a necessidade de orientar as práticas educativas de âmbito transversal inerentes à operacionalização quer da Área de Projecto, quer das outras duas novas áreas curriculares não disciplinares (Estudo Acompanhado e Formação Cívica), fazem destacar o protagonismo central que o Conselho de Turma assume neste contexto, perante cada uma das dimensões da gestão do currículo: “*reconstrução, diferenciação, adequação e construção curriculares*” (Roldão, 1995: 19). Embora a concretização das novas áreas curriculares não disciplinares não esteja orientada de forma exclusiva e obrigatória para a actuação directa do Director de Turma, o certo é que todas elas acabam por ser objecto de desenvolvimento coordenado entre todos os professores do Conselho de Turma, órgão a que ele preside.

Neste sentido, “*a sua função de gestor/coordenador curricular da turma implica desenvolver no grupo de professores da turma um sentido de equipa e consolidar a sua consciência de grupo responsável pela turma, em conjunto, e não apenas a título individual, de acordo aliás com o que a legislação estabelece relativamente ao Conselho de Turma*” (Ibidem: 17).

No cumprimento desta orientação, o Director de Turma desempenha assim “*um papel crucial enquanto gestor e coordenador dos processos de desenvolvimento*

curricular, sensibilizando os docentes e fomentando oportunidades para a reconstrução, diferenciação, adequação e construção curriculares; promoverá actividades, roteiros de formação e sensibilização para temáticas implicadas no trabalho a desenvolver com os pares, com os alunos e com os EE; proporá processos de comunicação bem como formas de circulação de informação e de documentos necessários à actuação consistente dos pares; orientará reflexões em torno da essencialidade do que há a trabalhar com os alunos; procurará consensos capazes de concertar atitudes; assumirá a função de animador educativo, dinamizador e coordenador de projectos a criar pelos docentes e/ou alunos da turma; impulsionará a discussão e a selecção de actividades de complemento educativo” (Peixoto, M. J. e Oliveira, V., 2003: 69).

A ser assim e nesta direcção de análise, importa pois reconhecer algumas medidas que possam contribuir para um melhor desempenho do Director de Turma. Assim, situando-nos na linha de pensamento dos mesmos autores (*Idem*: 75-76) e tendo como pano de fundo, as práticas organizacionais que a nossa escola tem desenvolvido no âmbito específico da direcção de turma no quadro da reorganização curricular, consideramos ser importante a adopção das seguintes medidas estratégicas:

- Continuar a assegurar que a titularidade da direcção de turma, obedeça a um conhecimento fundamentado e criterioso dos destinatários;
- Continuar a não incluir a direcção de turma em horários construídos na lógica de completamento das horas lectivas a atribuir a um docente;
- Continuar a proceder à selecção dos Directores de Turma, tendo em conta os requisitos profissionais e de natureza humana consentâneos com as responsabilidades a assumir;
- Continuar a apostar na continuidade pedagógica da direcção da turma ao longo de todo um ciclo, sempre que a avaliação do trabalho desenvolvido corresponda aos interesses dos alunos;
- Continuar a apostar em termos organizacionais, na permanência de docentes, vocacionados para o exercício do cargo de Director de Turma, por forma a construir a estabilidade necessária à constituição de equipas mais especializadas para a gestão e desenvolvimento do currículo e para a formação interna de outros professores;

- Adoptar um princípio de flexibilidade na gestão dos horários de atendimento por parte dos Directores de Turma, aos pais e encarregados de educação, de forma a fomentar um seu maior envolvimento e participação;
- Promover jornadas de reflexão nas reuniões do Conselho de Directores de Turma;
- Continuar a apostar na elaboração, no início de cada ano lectivo, de plano anual de acção, da responsabilidade de todos os Directores de Turma e que integre um conjunto de tópicos e de acções/actividades a abordar, ao longo do ano lectivo, nas reuniões de Conselho de Directores de Turma;
- Assegurar a construção de um plano de formação interna com temáticas e competências relacionadas com o exercício da direcção de turma.

2.6 A “tela” e o desenvolvimento da sua “pintura”

Perspectivámos aqui a “leitura” da metacategoria Área de Projecto e Desenvolvimento Curricular, procurando assim recolher a opinião dos entrevistados acerca da modalidade curricular em que se inscreve, os processos de avaliação utilizados e o clima de trabalho vivido nas actividades dos projectos.

Teoricamente considerada com potencial, a maioria dos entrevistados, considerou-a, na prática, como qualquer coisa “à parte” do processo normal do ensino-aprendizagem. A este propósito, pareceu-nos interessante o ponto de vista apresentado pela *Francisca* quando se refere a “*saberes de cutelo*” e à obrigação de agora com esta área “*trabalharmos em leque, com os alunos, com a escola*”

“ Mexe com a organização da escola, mexe muito com a organização da escola, porque ajuda os professores a pensar não na escola como uma transmissão de saberes único, saberes científicos, como nós tínhamos antigamente, de cutelo, era um saber de cutelo, obriga-nos realmente a trabalharmos em leque, trabalhamos em leque, com os alunos, com a escola, a própria escola apercebe-se que há movimentação dentro de um projecto (...), são saberes científicos que não ajudam o aluno a desenvolver-se autonomamente para uma vida futura, (...) esta área de projecto, quanto a mim, é uma das melhores áreas, a nível das Nac's, não a formação cívica, não o estudo acompanhado mas a área de projecto é, dentro das Nac's, é aquela que melhor serve... é aquela que melhor serve de organização temporal, espacial, até psicológica do aluno, no sentido de 'o que eu quero saber, o que eu quero fazer, eu vou caminhando até chegar a uma finalidade, o que é o produto final' “ (*Francisca*)

A proximidade verificada entre o plano das intenções e a realidade, que se traduziu num conjunto de actividades disciplinares inter-relacionadas, fez emergir a concepção do “currículo como projecto” (Zabalza, 1992b), pautado pela construção de um saber amplo, integrado e descompartmentado.

Das observações efectuadas foi possível identificar a realização de actividades que serviram como instrumentos da formação pessoal e social dos alunos, bem como da articulação da escola com o meio, através da oferta à comunidade envolvente de produtos com expressão cultural e artística desenvolvidos nesta área curricular não disciplinar.

Ligado de forma intrínseca ao processo de desenvolvimento curricular dos projectos está a avaliação do desempenho dos alunos. A avaliação constitui, segundo com Marsh e outros (1990), citado por Fonseca (1997: 220), uma das fases principais da organização de projectos. Para aquele autor, a avaliação deverá ser sobretudo formativa, como forma de contribuir para o sucesso educativo dos alunos e para uma aprendizagem significativa. De acordo com a alínea b) do ponto 28 do Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho, a informação resultante da avaliação sumativa expressa-se de forma descritiva na Área de Projecto, conduzindo também à atribuição de uma menção qualitativa. Ainda segundo o ponto 29 do mesmo Despacho, na Área de Projecto “*a avaliação sumativa utiliza elementos provenientes das diversas disciplinas e áreas curriculares*”.

O discurso dos diferentes actores escolares entrevistados (alunos, professores e pais/encarregados), permite percepcionar que os trabalhos desenvolvidos na Área de Projecto foram considerados na avaliação final.

Para efeitos dessa avaliação foi construído e operacionalizado um dispositivo de avaliação da Área de Projecto (ANEXO F), que tivemos oportunidade de ver utilizado pelos professores entrevistados nas reuniões a que assistimos.

Quanto ao clima de trabalho que foi sendo vivenciado na “tela” e que permitiu o desenvolvimento da sua “pintura”, ou, dito de outra forma, o clima de trabalho nas actividades da Área de Projecto, segundo as representações dos actores escolares apontam para três aspectos essenciais:

- a) Relação pedagógica humanizada.
- b) Progressiva emergência de uma cultura de participação e de colaboração entre os professores.

- c) Promoção de um clima social positivo, configurado por boas relações aluno/aluno, um bom nível de aceitação e satisfação na realização das tarefas pelos alunos e uma motivação acrescida.

Com efeito, é esse sentido dos seus “discursos” dos alunos:

“ (...) Estamos mais em grupo e a conversar, a ter ideias e a fazer trabalhos mais interessantes, ...mais práticos (...).

Com os professores (...) falamos mais com eles e eles falam mais connosco, entre os alunos, nós falamos das ideias, e eles deixam a turma estar a falar” (*Benjamim*)

“ Eu estou a gostar. (...). Falamos muito entre todos e os professores” (*Gil*)

“Conversamos mais, somos um grupo unido. Os alunos e os professores” (*Ivete*)

Mas também os dos professores e dos pais:

“ (...) Ao princípio, certos alunos não estariam assim muito motivados, mas depois, quando as tarefas foram sendo divididas e os primeiros trabalhos começaram a despontar, o entusiasmo e o gosto por estas actividades surgiu logo” (*Francisca*)

“ (...) Penso que o relacionamento em relação a outras disciplinas é capaz de também ser diferente, porque trabalha-se mais em equipa e há disciplinas que pelo carácter da disciplina em si, não é tão propício aquela afectividade na relação entre o professor e aluno e penso que a Área de Projecto também tem sido importante a esse nível. É um espaço... eles sentem como um espaço mais aberto, sentem uma maior proximidade essencialmente” (*Ana Paula*)

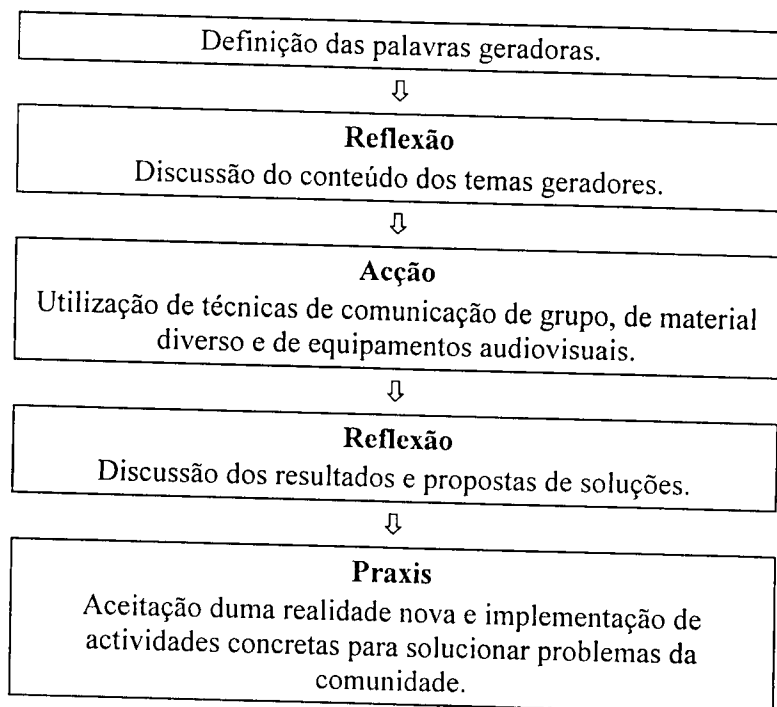
“É bastante positivo, e eu aqui acho que é muito importante que estas actividades se realizem” (*Marta*)

A nossa observação das actividades de Área de Projecto, comprovaram também estes mesmos aspectos.

A metodologia de trabalho utilizada, baseada no trabalho de projecto e no trabalho em grupo, foi certamente um factor que contribuiu para a grande adesão e satisfação demonstrada pelos alunos. A participação dos alunos na tomada de decisões e na planificação e gestão dos projectos, que foi proporcionada pelos professores, tornou o clima social vivido na Área de Projecto muito aberto e agradável, transformando a modalidade de aprendizagem mais livre e dinâmica, constituindo, certamente, uma motivação acrescida dos alunos.

Com efeito, para o aluno, o mais importante poderá ser o *aprender a aprender* e o *aprender a ser*, já o constatámos anteriormente. Por isso, o ensino tem de ser activo, dialogal e participativo. Paulo Freire introduz o conceito de “*praxis*” que define como um processo que começa pela reflexão. Eis o percurso que o investigador concebeu para atingir esse “*estádio*”. A adaptação e apresentação esquemática é da nossa responsabilidade:

Esquema nº 5 – Processo



Para que isto aconteça, a Área de Projecto deve ser desenhada à volta de “*blocos temáticos*” de investigação interdisciplinar. Entendemos por “*bloco temático*” (em consideração à teoria anteriormente apresentada), “*uma unidade de investigação conjunta e participativa que, em torno de um tema problematizador, facilita a compreensão de conhecimentos e a aquisição de técnicas de trabalho, tendo em vista uma posterior aprendizagem autónoma*”.

Nas reuniões de coordenação pedagógica que observámos, também constatámos que os professores tinham tempo para reflectir em conjunto, sobre outras estratégias de actuação em domínios como a realização de um trabalho em equipa ou a planificação de formas de intervenção em problemas identificados.

Se se desejava um novo aluno, alguém com capacidade para intervir e mudar as suas representações e práticas sociais, as expectativas foram sendo trabalhadas no sentido de não saírem goradas.

Também constatámos a preocupação que de um problema se fizesse um projecto e que as práticas pedagógicas extravasassem o domínio escolar. O trabalho de projecto foi implementado e praticado, pois vimos frequentemente procurar o acordo em torno de um tema ou problema, para, posteriormente, seguir as fases de execução subsequentes: o tratamento pelo grupo, o trabalho de campo, a avaliação do processo, o tratamento da informação, a preparação do relato, a apresentação dos trabalhos, o balanço e a avaliação⁶¹.

A maioria das coordenações disciplinares não nos pareceu ser débil e verificou-se haver um processo de aprofundamento progressivo da integração entre as disciplinas em torno de temas globalizadores protagonistas da interdisciplinaridade⁶².

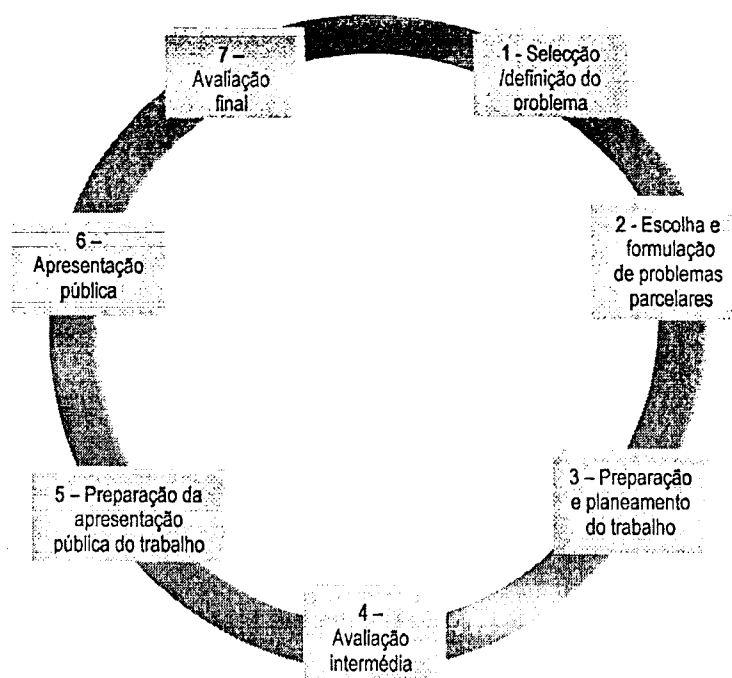
Os professores, conforme já o afirmámos anteriormente, promoveram a mudança. Não se acomodaram. Não se ficaram pelo saber teórico. Souberam associar o saber com o saber-fazer.

O recurso frequente à metodologia de projecto, cujo ciclo se apresenta no esquema 6, sistematiza a esta perspectiva, permitindo-nos inferir que, na maioria das aulas de Área de Projecto, não se verificaram estratégias repetitivas e pouco estimulantes.

⁶¹ Para uma abordagem mais aprofundada sobre esta metodologia, recomenda-se a leitura das seguintes obras: Lisete Barbosa et al. (1994) *Gerir um Trabalho de Projecto. Um Manual para Professores e Formadores*. Lisboa: Texto Editora; Elvira Leite, Manuela Malpique e Milice Ribeiro dos Santos. (2001). *Trabalho de Projecto*, Porto: Edições Afrontamento; Leite, C.; Gomes, L. e Fernandes, P. (2001). *Projectos Curriculares de Escola e Turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA; Cosme, A. e Trindade, R. (2001). *Área de Projecto. Percursos com sentidos*. Porto: Edições ASA; Trindade, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: Edições ASA.

⁶² Sobre os conceitos de multi, pluri, inter e transdisciplinaridade recomenda-se a leitura de Olga Pombo et al. (1993). *A Interdisciplinaridade. Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.

Esquema nº 6 – Fases da metodologia de projecto utilizada nas aulas de Área de Projecto



Nas aulas de Área de Projecto, parece assim não se terem verificado fracas expectativas em relação ao seu sucesso.

A Área de Projecto não viveu fechada sobre si própria e reconheceu a comunidade local como parceiro.

As aulas de Área de Projecto não se centraram na obediência às expectativas dos professores.

Não se percepcionou a transferência da perspectiva de auto-aprendizagem para a necessidade de corresponder ao modelo de aluno pertença do professor. Assim, o processo pedagógico e de autonomia não foi nenhum atentado à auto-estima dos alunos, antes pelo contrário. Os professores ajudaram a desenvolver nos alunos capacidades para intervir e mudar as suas representações e práticas sociais. Em nossa opinião, o aluno não foi visto como um sujeito condenado a um destino socialmente predeterminado.

Aprender não foi algo artificial, desligado da experiência dos alunos e da sua cultura. O que se foi aprendendo parece ter servido para se confrontar a realidade, resolver problemas, encontrar soluções, compreender o que se passava na escola, no meio local, no mundo.

Aprender, neste contexto específico, tal como o “lemos” e observámos, não adquiriu um sentido artificial e artificioso.

Nas aulas de Área de Projecto, as exigências não foram menores. A leitura do “quadro de técnicas utilizadas” e do “quadro roteiro de observação” poderão ajudar a compreender esta nossa percepção.

Quanto ao “quadro de técnicas utilizadas”:

Quadro nº 35 - Técnicas utilizadas na Área de Projecto

OBJECTIVO EDUCATIVO	TÉCNICAS UTILIZADAS	
Aprofundar a discussão de um tema ou problema chegando a conclusões (consenso).	Grupos pequenos Grupo de integração vertical/horizontal	↑
Desenvolver capacidade de ideias em prazo curto com alto grau de originalidade e desinibição.	Tempestade cerebral	↑
Desenvolver capacidade de observação e a crítica do desempenho global.	Grupos de verbalização e observação	↑
Conseguir que todos os participantes expressem as suas opiniões.	Pergunta circular	↑
Apresentar diversos aspectos de um mesmo tema ou problema para fornecer informação e esclarecer conceitos.	Assembleia de alunos	↑
Desenvolver a empatia ou capacidade de desempenhar os papéis de outros e de analisar situações de conflito.	Dramatização	↑
Desenvolver a capacidade de estudar um problema em equipa, de forma sistemática.	Estudo orientado em equipas	↑
Debilitar o dramatismo e aumentar a flexibilidade mediante o reconhecimento da diversidade de interpretações sobre um mesmo assunto.	Diálogos sucessivos	↑
Aprender a trabalhar em equipa na solução de problemas.	Método de projectos	↑
Meditar, colectivamente, sobre um tema importante com a ajuda de obras e pessoas para consulta, a fim de chegar a uma tomada de posição.	Reflexão	↓↓
Enfrentar as pessoas com ideias opostas para que da sua confrontação surjam contributos para orientar as opiniões do público presente.	Debate Painel de oposição	↓↓
Desenvolver a capacidade analítica e preparar-se para saber enfrentar situações complexas mediante o estudo colectivo de situações reais ou fictícias.	Estudo de casos	↓↓

Aprender fazendo e resolvendo problemas com a intervenção de recursos humanos competentes e o benefício da discussão grupal.	Oficina ou Laboratório (<i>Workshop</i>)	⇓⇓
--	--	----

Fonte: Juan Diaz Bordenave et al. *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Vozes, Petrópolis, 1983, p. 152. (Adaptação)

Legenda:

↑ Técnicas utilizadas	⇓⇓ Técnicas raramente utilizadas
-----------------------	----------------------------------

Relativamente ao “quadro roteiro de observação”:

Quadro nº 36 - “Roteiro de Observação” - Aulas e Actividades da Área de Projecto

CÓDIGO	CATEGORIA	
Discurso dos professores	Flexível	◆◆◆◆◆◆
	Negociador	◆◆◆◆◆◆
	Encorajador	◆◆◆◆◆
	Transmissor	◆◆◆
	Investigador	◆◆◆◆◆◆
	Motivador	◆◆◆◆◆◆
	Indiferente	◆
	Autoritário	◆◆
Discurso dos alunos	Resposta	◆◆◆
	Iniciativa	◆◆◆◆◆◆
	Intervenção	◆◆◆◆◆◆
	Contestação	◆◆
	Ironia	◆
	Provocação	◆
	Ausência de discurso	◆◆◆
Silêncio ou Confusão	Pausas prolongadas sem trabalho	◆◆
	Interrupções diversas	◆◆
	Indisciplina	◆
	Comunicação difícil de captar	◆◆
	Início tardio das actividades	◆

Quadro nº 36 (Cont.) - “Roteiro de Observação” - Aulas e Actividades da Área de Projecto

CÓDIGO	CATEGORIA	
Estratégias mais utilizadas	Os alunos, em grupo, realizam tarefas indicadas pelo(s) professor(es).	◆◆◆
	Os alunos realizam, em grupo, tarefas da sua escolha.	◆◆◆◆◆◆
	Os alunos trabalham, individualmente, tarefas indicadas pelo(s) professor(es).	◆◆◆
	Os alunos trabalham, individualmente, tarefas da sua escolha.	◆◆◆◆◆◆
	O(s) professor(es) explica(m) a matéria a todos os alunos.	◆◆
	O(s) professor(es) escolhe(m) o assunto e deixa(m) a(s) aula(s) decorrer(em) ao ritmo dos interesses e das questões levantadas pelos alunos.	◆◆◆◆◆◆
Estratégias de formação mais utilizadas baseadas nas relações com o meio	Recorreu à realidade do meio para manter os alunos motivados.	◆◆◆◆◆◆
	Utilizou o meio com intenção única de variar as práticas.	◆◆◆
	Incrementou as relações com a comunidade para animar a vida da turma.	◆◆◆◆
	Procurou a colaboração de elementos externos com o intuito de aprofundar áreas de conhecimento.	◆◆◆
	Privilegiou a colaboração da turma em actividades de iniciativa externa.	◆◆◆◆◆◆
Estratégias de avaliação privilegiadas	Testes	◆
	Trabalhos individuais	◆◆
	Trabalhos de grupo	◆◆◆◆◆◆
	Apreciação da participação oral	◆◆◆◆
	Participação em trabalhos de projecto	◆◆◆◆◆◆
	Uso constante da avaliação formativa durante o processo, com informações aos alunos dos resultados alcançados e a previsão de novas experiências, se necessário, para melhorar o comportamento professor/aluno e novas motivações.	◆◆◆◆
	Auto-avaliação dos alunos, como um recurso para melhorar a atitude do professor ou para atribuir a informação ao aluno.	◆◆◆◆◆◆

Quadro nº 36 (Cont.) - “Roteiro de Observação” - Aulas e Actividades de Área da Projecto

CÓDIGO	CATEGORIA	
Procedimentos e selecção de experiências pelos alunos	Fazem o levantamento dos temas/problemas em conjunto com os alunos.	◆◆◆◆◆◆
	Ajustam os procedimentos e experiências, tomando como base os interesses e necessidades dos alunos.	◆◆◆◆◆◆
	Incentivam a troca de ideias, a discussão e a pesquisa/investigação.	◆◆◆◆◆◆
	Estabelecem uma relação de cooperação com vista à melhor planificação dos temas.	◆◆◆◆◆◆
	Organizam a formação com procedimentos que se orientam para o trabalho de projecto e a intervenção no meio local.	◆◆◆◆◆◆
	Recorrem sistematicamente a soluções expeditas de última hora e assumem atitudes conformistas.	◆
	Seleccionam materiais de estimulação e pesquisa/investigação (textos, recursos visuais, audiovisuais, etc.).	◆◆◆
Práticas privilegiadas pelos professores	Exposição da matéria.	◆◆
	Interpretação de documentos e material audiovisual	◆◆◆◆◆◆
	Utilização de mapas, quadros, gráficos, diagramas, dados estatísticos.	◆◆◆◆◆◆
	Consulta de jornais, livros, índices, dicionários, enciclopédias.	◆◆◆◆◆◆
	Organização de trabalho de pesquisa (inquéritos, levantamentos, inventários, questionários, etc.).	◆◆◆◆◆◆
	Visitas guiadas.	◆◆◆◆
	Exposições e campanhas de informação na comunidade.	◆◆◆◆
	Análise de mensagens.	◆◆
	Debates com especialistas.	◆◆
	Actividades para detecção dos recursos existentes na comunidade local.	◆◆
	Actividades de contacto.	◆◆◆◆
	Elaboração de projectos individuais de pesquisa e intervenção.	◆◆
	Elaboração de projectos de grupo vocacionados para a intervenção no meio local.	◆◆◆◆◆◆
	Elaboração de projectos colectivos que pressuponham a participação na comunidade.	◆◆◆◆◆◆

Fonte: Jean-Marie de Ketele et al. *Observar Para Avaliar*. Livraria Almedina, Coimbra, 1985.
(A construção da grelha é da nossa autoria)

Legenda:

◆ Nunca	◆◆ Excepcionalmente	◆◆◆ Poucas vezes
◆◆◆◆ Bastantes vezes	◆◆◆◆◆ Frequentemente	◆◆◆◆◆◆ Quase sempre

Para além da observação participante que levou à construção da nossa opinião e das percepções possíveis que colhemos junto dos actores-alunos entrevistados que intervieram na sua concretização, aplicámos ainda, a outros alunos, um questionário anónimo sobre a Área de Projecto (ANEXO G), para confirmar e objectivar um pouco mais algumas das nossas inferências. Interessava-nos pois, tornar mais sólidas as conclusões do nosso estudo.

Assim, solicitámos a alguns professores das turmas do 5º ao 8º ano de escolaridade que não leccionavam a Área de Projecto que aplicassem o inquérito a 5 alunos escolhidos de forma aleatória. Para evitar que aos alunos já entrevistados fosse aplicado o inquérito, fornecemos a cada um dos professores a indicação do aluno que na respectiva turma já havia sido oportunamente entrevistado.

O inquérito contemplava 3 questões essenciais. Uma procurava saber como tinham sido as aulas de Área de Projecto em relação às outras disciplinas, solicitando-se que os alunos assinalassem com uma cruz (x), cada uma das seguintes opções: Iguais **ou** diferentes; Mais úteis **ou** menos úteis; Mais activas **ou** mais paradas; Mais monótonas **ou** mais interessantes; Mais fechadas **ou** mais abertas; Mais agradáveis **ou** mais desagradáveis; Mais livres **ou** mais constrangidas; Mais banais **ou** mais originais; Mais pesadas **ou** mais leves. A outra questão, pretendia saber se a Área de Projecto era ou não diferente das outras disciplinas, solicitando-se a justificação da resposta. Finalmente, a terceira questão, apresentava situações que podiam ter acontecido nas aulas de Área de Projecto, solicitando-se aos alunos que assinalassem com um (V) as afirmações verdadeiras e com um (F) as afirmações falsas. As situações apresentadas eram as seguintes: Foram utilizados instrumentos e técnicas de trabalho mais aliciantes; Foi um espaço onde se dialogou muito mais; Houve mais confrontação com outros valores humanos, sociais e culturais; Foi uma ajuda para as outras disciplinas; Não havia testes de avaliação; Houve mais intervenção e troca de experiências e saberes; Aumentou muito mais os conhecimentos; Torna as pessoas mais críticas e intervenientes; Valorizou as experiências positivas de cada um; Não é preciso estudar; Há outra liberdade e uma forma mais aberta de lidar com os professores.

O inquérito foi aplicado a todas as turmas do 2º e 3º ciclo, cuja área curricular não disciplinar de Área de Projecto, constava do seu currículo escolar, tendo respondido um total de 70 alunos, sendo 40 do 2º ciclo do Ensino Básico e 30 do 3º ciclo do Ensino Básico.

O resultado desse inquérito, acabou por evidenciar as tendências já enunciadas pelos alunos entrevistados e ainda outras bem interessantes. Assim, para a esmagadora maioria dos alunos, a Área de Projecto *foi diferente das outras disciplinas*, por ser *mais livre, mais agradável, mais aberta, mais útil e mais leve*. A maioria das opiniões dão relevo ao seu lado *mais activo*, à sua *originalidade* ou ao ser *mais interessante*. Muitos dos alunos consideram que *foi uma ajuda para as outras disciplinas* e que os tornou *mais críticos e intervenientes*.

A Área de Projecto foi, no fundo, diferente das outras disciplinas do currículo para todos eles, porque *foi um espaço onde se dialogou muito mais*, onde havia *outra liberdade e uma forma mais aberta de lidar com os professores* e, onde foi possível, *haver mais intervenção e trocar algumas experiências e saberes e não houve testes de avaliação*. Estes factores parecem ter sido determinantes para "fazer a diferença" entre a Área de Projecto e as outras disciplinas.

Enfim, para quase todos os alunos que responderam ao inquérito, a Área de Projecto foi para eles, tal como para os outros alunos entrevistados, como que um alívio semanal, uma "fuga" das "secas" que se costumam apanhar em algumas das outras aulas, e por isso mesmo, também um espaço *de alegria e de criatividade*. Por vezes *um divertimento*, um espaço de *contentamento*, ou um tempo de *projectos*, onde se *valorizou as experiências positivas de cada um*, onde se *utilizaram instrumentos e técnicas de trabalho mais aliciantes e houve mais confrontação com outros valores humanos, sociais e culturais*. Mas também onde foi possível *aumentar muito mais os conhecimentos*.

3. O terceiro esboço da tela: as cores reais utilizadas na matização da interpretação do processo

3.1 Os valores percebidos e as atitudes representadas na “pintura” da “tela”

A Área de Projecto, como já o dissemos anteriormente, estrutura-se à volta de temas organizadores que permitem introduzir no programa de estudos uma considerável flexibilidade. Poder-se-á, por esse motivo, dar relevância a conhecimentos pertencentes a campos diversificados do saber e que tenham uma ligação estreita com contextos da vida do dia-a-dia dos alunos. Pode-se partir de uma situação ou problema da vida real para a apreensão de um conceito ou de uma teoria.

Em nosso entender, é possível iniciar um tema organizador pela análise de um problema da vida quotidiana cujo estudo seja reconhecido como importante por todos os alunos, seguindo-se, por exemplo, um trabalho individual ou de grupo para o aprofundamento dos conhecimentos necessários à resolução do problema em questão. Mas um outro tema organizador já poderá organizar-se à volta de assuntos com relevância para o indivíduo e a sociedade.

O “programa” vai ainda mais longe. Pretende esvaziar o “*paradigma escolar*” da área disciplinar e evitar que ela se feche sobre si mesma. Alvitra a Educação para o Desenvolvimento e uma pluralidade de *menus*, projectos e mesmo práticas de desenvolvimento social que podem passar pela inventariação de problemas colectivos locais, até à sua possível solução pela intervenção, sensibilização ou mobilização de recursos e vontades da comunidade. E aqui cabe tudo - a animação, a animação sócio-cultural e a intervenção sócio-educativa.

Na Área de Projecto, o objectivo do trabalho educativo não se formata só no contexto do desenvolvimento pessoal, ele abrange um sem número de outras dimensões da acção humana, visando a autonomização gradual de todos os participantes, possibilitando-lhes, por exemplo, a participação em programas de desenvolvimento, de conservação do ambiente, de protecção gradual do consumidor, ou seja, no desenvolvimento local como processo educativo.

Nesse sentido, qualquer que seja a abordagem escolhida, o planeamento e a organização da formação devem ser feitos tendo em conta as ideias prévias dos alunos e os seus interesses, pelo que se considera fundamental que estes se possam manifestar

sobre os assuntos a debater, nada impedindo que a questão central seja subdividida em subquestões que poderão ser investigadas por pequenos grupos.

Subjacente a esta perspectiva, é importante que os alunos sejam incentivados a verbalizar os seus pontos de vista pessoais relativamente aos problemas, a preverem as implicações das ideias envolvidas e a apresentarem, quando possível, soluções viáveis para um problema em estudo e alguma forma de intervenção na turma e na escola, ou ainda, na comunidade envolvente.

Face a esta realidade, parece justificar-se, assim, não haver requisitos prévios que impliquem um tratamento rígido dos temas e o “programa” (o seu plano curricular), a elaborar pela escola, limitar-se a apresentar sugestões. Como tal, a organização da formação por temas organizadores, não pressupõe uma ordem óptima dos mesmos, nem uma sequenciação única na abordagem dos conhecimentos que integram cada tema. Tudo dependerá da maturidade e interesses dos alunos, da capacidade dos professores, das questões centrais escolhidas, dos contextos que se têm em conta e dos recursos da escola e da comunidade.

Para além desta faceta, funciona também como núcleo aberto partilhando os saberes das outras disciplinas ou áreas disciplinares do currículo. Pode assumir uma postura desformalizadora se inter-comunicar com o núcleo eventualmente mais duro das disciplinas através de uma relação interdisciplinar.

Esta é a forma como interpretamos a nova área curricular não disciplinar – Área de Projecto. Este parece ter sido também o entendimento que esta escola teve. Num primeiro momento, começou por esboçar as orientações gerais para a gestão da Área de Projecto, no seu Projecto Curricular da Escola (ANEXO J).

Num segundo momento, tendo como referência flexível, essas linhas orientadoras, a escola, na prática e no contexto dos projectos e actividades das turmas, veio a gerir a Área de Projecto, de uma outra forma. (ANEXO L).

No âmbito da operacionalização da Área de Projecto foi possível identificar as seguintes quatro etapas desenvolvidas nessa área (enquanto decorreu o nosso trabalho de campo) no quadro-síntese que se transcreve de seguida:

Quadro nº 37 - Concretização da Área de Projecto

ETAPAS		OPERACIONALIZAÇÃO
Contexto motivador	<ul style="list-style-type: none"> • Definir a situação problema 	<ul style="list-style-type: none"> - Foram tidos em conta os interesses dos alunos. - Serviu para criar motivação nos alunos: <ul style="list-style-type: none"> • pesquisa na Internet.
Estruturação do Projecto	<ul style="list-style-type: none"> • Clarificar a situação problema • Desdobrar a situação problema • Dividir a turma em grupos • Construir o dispositivo de avaliação da Área de Projecto • Perspectivar o produto final a produzir • Identificar os recursos humanos e materiais necessários 	<ul style="list-style-type: none"> - Em algumas turmas o projecto foi desdobrado, quer pela natureza mais complexa do seu conteúdo, quer também porque se revelaram susceptíveis de ser desdobrados: <ul style="list-style-type: none"> • em problemas parcelares (para cada um dos grupos, sem ignorar o problema global). • em perspectivas de tratamento. - Constatou-se a existência de: <ul style="list-style-type: none"> • Grupos funcionais. • Um líder em cada grupo. • Grupos diversificados. - Constatou-se a existência de dispositivos de auto-avaliação do trabalho de grupo (cumprimento das tarefas). - Constataram-se diversos tipos de apresentação: <ul style="list-style-type: none"> • computador • vídeo • livro/brochura • cartaz - Foram identificados pelos alunos e professores os recursos humanos e materiais necessários
Concretização do Projecto	<ul style="list-style-type: none"> • Construir o guião orientador • Construir uma ficha de selecção de informação • Desenvolver técnicas de tratamento de informação 	<ul style="list-style-type: none"> - Foram construídos pelos alunos e pelos professores das várias áreas diversos guiões, como por exemplo: <ul style="list-style-type: none"> • Guião de tópicos • Guião problematizador • Guião bibliográfico • Como fazer citações (fonte, autor, página,...)
Apresentação do produto final	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver técnicas de comunicação/apresentação 	<ul style="list-style-type: none"> - A produção, foi original e pessoal. - Deu resposta ao problema. - Deu visibilidade ao produto – divulgação.

No âmbito da operacionalização da Área de Projecto foi igualmente possível identificar um conjunto de experiências de aprendizagem, na linha das categorias identificadas por Trindade, R. (2002: 58), que foram potenciadas por via da

concretização de actividades desenvolvidas na Área de Projecto (enquanto decorreu o nosso trabalho de campo) e que se descrevem no quadro-síntese seguinte:

Quadro nº 38 – Quadro-síntese das actividades/experiências de aprendizagem desenvolvidas na Área de Projecto

Experiências de aprendizagem	
Actividades de investigação	<ul style="list-style-type: none"> • Visitas de estudo • Actividades de observação • Resolução de problemas • Situações-problema • “Tempestade de ideias”
Actividades de cooperação	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades de aprendizagem em grupo • Animação e gestão do trabalho de grupo • Diário de Turma
Actividades de intervenção	<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia de projecto
Actividades de publicitação da informação	<ul style="list-style-type: none"> • Relatórios • Portofólio

Tivemos oportunidade de assistir a algumas aulas, com o consentimento dos professores e alunos. Raramente avisávamos as nossas idas e sempre fomos autorizados a observar as sessões. Sentávamo-nos numa das carteiras ao fundo da sala e aí escrevíamos tudo o que se passava. Tentávamos narrar os acontecimentos sucedidos que se centravam na actividade geral do grupo e no comportamento dos professores. “*A narração e a figura que a acompanha*” são uma boa forma de investigação, como diz Goetz e LeCompte. Indicam além do mais, “*quem estava presente, parte do que ocorreu, donde e quando e as inter-relações entre os elementos*”⁶³. De regresso a casa tentávamos sintetizar o que se havia observado numa “*grelha-roteiro de observação*” (ANEXO N).

Desde o início das primeiras aulas de Área de Projecto, digamos que a sua essência não foi subvertida. É certo que, os professores e a escola assumiram a responsabilidade de construir a programação, o plano curricular de cada ano de

⁶³ Goetz e LeCompte (1988). *Etnografía y Diseño Cualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Ediciones Morata, p. 133.

escolaridade, sem prévia auscultação com os alunos. No entanto, veio a verificar-se a sua posterior negociação, na fase de enquadramento com os temas que os alunos vieram a escolher. Assim, a partir deste momento em concreto, os professores negociaram tarefas, não fixaram os conteúdos arbitrariamente e não se tornaram como os únicos detentores e depositários exclusivos do modelo de formação. As suas acções exerceram-se preferencialmente sobre as motivações das pessoas em formação, nunca e antes sobre as suas próprias motivações e disponibilidades, o que implicou que aquelas não fossem relegadas para a periferia do processo educativo.

Neste contexto, os professores não se revelaram interessados em “*comunicar o máximo do que sabem aos alunos da forma mais estruturada possível*”, tendo antes, manifestado muito mais interesse pela ideia central que “*(...). Ensinar, entretanto, não é só transmitir, não é somente transferir conhecimentos de uma cabeça a outra (...), é ajudar a criar novos hábitos de pensamento e acção, conduzir à problematização e ao raciocínio e não à absorção passiva de ideias*” (Bordenave, 1983).

Os professores souberam ajudar a concretizar projectos de intervenção educativa que permitiram não só “*valorizar o protagonismo dos alunos*”, mas também “*favorecer a construção de situações de trabalho significativo*”, como ainda “*estimular as relações interpessoais no decurso desse processo*” (Trindade, 2002: 57)

A parte difícil da Área de Projecto é o esforço que tem de ser desenvolvido para conhecer os interlocutores com vista à identificação dos seus problemas. Depois é estimular o diálogo, contrariando a tendência para a acomodação pessoal.

Os professores nesta fase conseguiram entender que, por maior que seja o entusiasmo do professor em incentivar a participação activa dos alunos, o seu sucesso vai depender sempre, em última análise, de saber organizar as actividades que facilitem essa participação.

Temos de aceitar que os professores fizeram um esforço para motivar os alunos. Os professores parecem ter compreendido que “*a ocorrência de aprendizagens depende da qualidade*” do tipo de relações interpessoais “*a estabelecer com os professores, os colegas e outros actores, igualmente significativos, no decurso de tarefas em que todos se possam envolver*” (Trindade, *Idem*).

Nestas sessões, conseguimos ver o professor facilitador, animador, regulador das actividades do grupo.

A este propósito, Trindade (*Ibidem*: 58), citando Niza, remete-nos para o “*facto de se considerar que o aluno se educa a si mesmo depende, por sua vez, da possibilidade de se ‘conseguir que o papel (instrutor) do professor se aproxime o mais possível do zero, de tal modo que, em vez de desempenhar o papel de motor e elemento da engrenagem pedagógica à semelhança do homem do rickshaw, passe antes a concentrar-se no seu papel de organizador do meio social de aprendizagem*”.

Em nosso entender, está aqui bem retratada a situação da ineficácia de todos os métodos à base de obrigações e ameaças, porque extrínsecas e bloqueadoras do processo de aprendizagem. A atitude do professor deve exprimir-se na sua capacidade de transformar profundamente o carácter escolar da aprendizagem e o modelo do seu próprio processo escolar que impeça a participação dos alunos.

(Re)inventou-se uma nova relação de poderes na sala de aula, por via da Área de Projecto, que raramente correspondeu, a uma atitude de gestão imposta e para a conformidade escolar.

Das palavras dos professores entrevistados ressalta a escassa dificuldade que tiveram em gerir a inovação que lhes foi imposta oficialmente. A influência do modelo escolar não se fez sentir com muita intensidade e a proliferação de práticas escolarizadas foram, em parte, diluídas pela forma como a Área de Projecto foi sendo trabalhada. O que se conseguiu ser posto em prática parece não se ter afastado muito do que lhes foi proposto. Houve a preocupação de se cultivar a interdisciplinaridade e o “*trabalho de projecto*” e de intervir no meio, o que significa que, tanto a escola foi à comunidade, como a comunidade foi à escola. Revelam-se como pontos positivos: as relações pessoais criadas; o clima de confiança conquistado passo a passo, gerador de uma renovada predisposição para o diálogo; as relações interpessoais e informais que se estabeleceram e que ajudaram, por vezes, a atenuar algumas diferenças de estatuto; um cenário minimamente (re)criado em que todos acabaram por aprender algo. A Área de Projecto chegou a ser, nas palavras de um deles, “*o lado lúdico do currículo*”.

Os professores aprenderam que a formação se pode fazer centrada na prática e na própria escola, bem como na experiência que se vai adquirindo. Constatou-se igualmente a possibilidade que tiveram e que veio a ser concretizada, de teorizar as práticas.

A Área de Projecto foi um espaço e um tempo “novo”, onde se foi construindo solidariamente e com humildade, o saber-prático feito de experiências, de avanços e

recuos, de inseguranças e de algumas frustrações e muitas alegrias. Esta foi, na nossa opinião, uma das facetas mais positivas da Área de Projecto.

Das palavras dos professores entrevistados transparece que, em certa medida, os alunos também os souberam compensar, foram o motivo da sua satisfação e da sua realização. Tal percepção leva-nos até Ana Benavente (1990a: 197):

“A fonte de bem estar na profissão é o trabalho, encarado mais como uma relação efectiva com o público de que como prática de uma profissão”

Na nossa modesta opinião, esta também foi a merecida compensação para os professores da Área de Projecto.

No clima dessas aulas, construiu-se uma relação de proximidade, de ajuda e de apoio. A dimensão interpessoal existiu no contexto organizacional desta nova área disciplinar não curricular.

E, evocando Dominicé (1990: 20), como “*As relações interpessoais fazem parte da dinâmica que permite definir a formação*”, podemos inferir que os professores actores da Área de Projecto construíram, aí, a sua própria inovação.

Conforme referimos no Capítulo III e, em particular, no Capítulo V, a introdução da Área de Projecto na matriz curricular do Ensino Básico parecia corresponder a uma decisão que visava promover a criação de um espaço educativo onde os alunos pudessem assumir um papel mais activo em todos os níveis de implementação dos projectos em que estivessem envolvidos. A sua dimensão inovadora adviria, portanto, deste compromisso em função das suas implicações epistemológicas e pedagógicas, do estatuto e da função do professor neste âmbito e da problemática dos recursos a mobilizar para que tal protagonismo se concretize.

Vimos e observámos, de facto, mudanças, a sua dimensão inovadora.

Mas, a mudança foi construída pelos actores (e não pelo decreto que regulamenta a Área de Projecto). Sentimo-nos perto dos métodos activos preconizados para esta área. Estivemos envolvidos em climas da pedagogia não tradicional. Observámos grupos de alunos não neutralizados e permanentemente passivos, jamais ouvintes que só davam por si quando já estavam cansados. As suas intervenções e participação directa nas tarefas e actividades das aulas, foram sempre muito activas e dinâmicas. Raramente se

viu perturbada a ordem pedagógica. Não se verificou indisciplina, desordem, comunicações paralelas e parasitas.

A energia gasta pelos professores não foi tendente a fabricar a passividade dos alunos. Negociou-se sempre a utilidade, a quantidade e a acessibilidade das mensagens que estavam a transmitir, não fazendo nascer assim uma contra força oposta às suas pretensões.

Foi o sentir, ver a escola de outra cor e com muito mais optimismo.

Com efeito, neste contexto, uma educação muito escolarizada, que privilegie como únicos pilares o saber e a disciplina, rejeite a sua capacidade de escolha, esqueça a descontinuidade criada por padrões culturais diversos, prescreva muitos deveres e reconheça poucos direitos, arrisca-se a viver situações de crise. Pelas descrições dos entrevistados ela existe nas “outras disciplinas”, mas não na Área de Projecto. E, assim, aqui, parece não ser necessário atacar o núcleo duro da relação pedagógica com a indisciplina. Não é necessário contestar as práticas.

Desta forma, também o professor não sente necessidade de reforçar o seu lugar simbólico central⁶⁴. Não domina, promovendo a comunicação numa só direcção. Aqui, todos os outros sentidos não são marginais e condenáveis.

Os professores não se esqueceram que os esforços, as experiências pessoais, os ritmos, as diferenças culturais devem ser valorizados e rentabilizados como recursos educativos dos sujeitos e dos grupos em aprendizagem.

A organização negociada, espontânea e com preparação prévia dos temas, como com frequência se constatou, foi propícia ao desenvolvimento do sentimento de colaboração, cooperação e de co-responsabilização.

Reconheceram-se as sinergias entre o acto de conhecer e o acto de agir, valorizou-se o eixo aluno-saber, em vez dos eixos professor-saber ou professor-aluno.

⁶⁴ São os jogos entre os “*fantasmas do professor*” e os “*fantasmas do aluno*”, que como disse Postic, assentam no pressuposto de que não há “*submissão sem resposta*”. O poder do professor é vasto e goza de autonomia no espaço pedagógico. “*Ele tem, antes do mais, um poder exclusivo sobre o conhecimento em tudo o que diz respeito à sua disciplina, incluindo elementos do currículo oculto: dá a palavra ao aluno se e quando quer, e reserva-se o direito de julgar o seu discurso. Mas, frequentemente, o professor exerce poder sobre a pessoa do aluno, vigiando e corrigindo comportamentos seus em nada relacionados com o seu programa. Dir-se-ia que há um ‘tique’ característico do professor, que consiste em julgar continuamente os alunos a respeito de tudo*”. (Bártolo Paiva Campos. *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*. Universidade Aberta, Lisboa, 1990, p. 164-165).

Configuraram-se espaços pedagógicos de socialização, onde pela transformação das representações, a conquista da (auto)valorização, da (auto)segurança, da (auto)estima, e do (auto)conceito positivo em relação ao acto de aprender foram realidades, acabando-se assim por potenciar a igualdade de oportunidades, possibilitando a todos os alunos, o acesso a conhecimentos, habilidades, procedimentos. Na sala de aula, tudo se tornou igualitário.

Foi este clima que permitiu que muitos alunos, pelo seu envolvimento e interesse, motivassem os restantes e neles despertassem o desejo de também participar. Assim, o trabalho não foi de um ou, de alguns alunos, mas de todos, e nunca foi feito pelos professores.

Postman e Weingartner dizem-nos que *“não existe maneira de ajudar o aluno a ser disciplinado, activo e profundamente empenhado, a não ser que ele consciencialize um problema como sendo um problema, ou o que quer que seja para aprender, valha a pena ser aprendido. É estéril e ridículo tentar delegar o poder de pesquisa aos alunos, iniciando estudos que não tenham interesse para eles”*⁶⁵. Nas aulas de Área de Projecto que observámos, os professores compreenderam isso mesmo.

Educar não foi *“domesticar, doutrinar, nem servir-se dos alunos”*. Educar foi *“facilitar a libertação”*. (Santos Guerra, 2003a: 169), foi *“fazer algo “fixe” na escola”* (Ibidem: 163). Para isso criou-se *“um clima de participação, de diálogo e de negociação”* que fez *“os alunos sentir a escola como algo seu, como algo querido, como um lugar de aprendizagens imprescindíveis”*. (Ibidem)

As aulas de Área de Projecto não foram *“um lugar destinado a ensinar a aprender”* de onde saíram *“pessoas que se aborrecem com a aprendizagem”* (Santos Guerra, 2003a: 163)

3.2 Os elementos chave para a “pintura” da “tela”

Quanto à organização e coordenação das actividades da Área de Projecto, principalmente as fases de escolha do tema dos projectos das turmas e posteriormente, a concretização das actividades, os actores escolares entrevistados sublinharam a

⁶⁵ Citação in Marília Tomaz. “O Papel do Professor de Didáctica à Luz da Teoria das Construções Pessoais de George Kelly”, in *Actas do 2º Encontro de Didácticas e Metodologias de Ensino*, Isabel Pinheiro (org.), Universidade de Aveiro, 1991, p. 670.

relevância do desempenho dos Directores de Turma e dos professores da Área de Projecto. Sendo a turma o órgão estruturante por excelência da Área de Projecto, aos primeiros, coube assumir a liderança dos projectos curriculares de turma e aos segundos, a dos projectos da Área de Projecto neles integrados, sendo que, nos casos em que o Director de Turma também era simultaneamente o professor da Área de Projecto, o papel de liderança ficava mais concentrado nele. Essa liderança consistia em promover a participação diversificada de actores escolares e despertar-lhes a sentido de equipa, bem como coordenar a planificação e desenvolvimento das actividades.

Outra figura que foi igualmente considerada relevante, na óptica dos professores e dos pais entrevistados, foi o Conselho Executivo. Por este órgão passou a motivação e sensibilização geral para a reflexão participada sobre a reorganização curricular e as mudanças a operar na escola e, em particular, para a organização, planificação e implementação da Área de Projecto. Neste órgão, a pessoa do presidente, foi ainda particularmente referida como o principal responsável pela visão estratégica implementada e desenvolvida na escola e pelas várias acções de formação que dinamizou internamente para os professores.

“Internamente tivemos também acções de formação dadas mesmo pelo Presidente do Conselho Executivo da escola. (...) Foi uma acção verdadeiramente bastante interessante. Aliás, nessa acção houve também oportunidade de haver reflexão-partilha de experiências que os professores estavam a viver no dia a dia do projecto” (*Dália*)

“O Conselho Executivo, acho que tem dado muito boas orientações e revelado uma grande disponibilidade e abertura para tudo o que seja necessário, em termos de esclarecimento de alguma dúvida, de formação interna, de sessões informais de reflexão e de disponibilidade. (...) as acções de formação que o Presidente do Conselho Executivo dinamizou foram bastante úteis” (*Teolinda*)

“Eu penso que em termos de Conselho Executivo, para além das linhas orientadoras que eu já falei, que foram definidas, também se verificou a definição de uma orientação educativa, com balizas, que se encontram no Projecto Educativo da Escola e no Projecto Curricular da Escola, no nosso caso, do Agrupamento. Também deve houve a tal promoção dos encontros formais ou informais, por parte do Conselho Executivo, e que eu sinceramente acho que se devem manter, e a formação adequada, que também foi e continua a ser uma preocupação deste Conselho Executivo. Acho que o Presidente do Conselho Executivo tem todo o mérito nesse aspecto, pelo trabalho de preparação e formação dos professores da nossa escola que tem desenvolvido” (*Sandrina*)

“(…) Essencialmente dando formação (...)” (*Olinda*)

“(…) O facto do Presidente do Conselho Executivo ter estado também um pouco como formador nestas temáticas e já foram feitas algumas reuniões que eu penso que foram importantes, não só para quem já cá estava e conhecia um pouco a dinâmica da escola, mas

para quem vem de novo. E este ano, o Presidente do Conselho Executivo fez logo no início do ano, reuniões, aquelas sessões informais de carácter não obrigatório até, muitas delas, em que deu a conhecer a experiência já da escola e penso que isso também tem ajudado, penso que são dois factores que têm realmente contribuído para que a coordenação pedagógica corra melhor” (*Ana Paula*)

Os entrevistados também dão relevo à actuação deste órgão na difusão e tratamento de informação e agenciamento de meios e recursos para atingir fins.

“Portanto, eu acho que é fundamental que o Conselho Executivo seja a nossa rede, e, é claro, nós temos que ser, ... como é que se diz?, temos que ser razoáveis nos pedidos que fazemos, temos que ter a consciência dos limites que o Conselho Executivo tem em termos económicos, em termos de espaço, em termos até de materiais didácticos, não é? Porque as nossas escolas não estão equipadas a cem por cento, e todos nós sabemos isso, mas dentro daquilo que há, nós não sofremos, e estou cá desde o ano passado, (...) nunca senti o mínimo de oposição ou de resistência a algum projecto que tivéssemos querido desenvolver, pelo contrário, a abertura é total, limitam-se a pedir-nos prazos e planos, projectos bem esclarecidos, bem elaborados, sobre aquilo que pretendemos e as coisas acabam sempre por acontecer e acabamos sempre por receber o feed-back que precisamos, não é?”

(...) E creio que o Conselho Executivo também, portanto, deu-nos a possibilidade de participarmos no Projecto da CENTIMFE. Ora, quando eu ouvi falar desse projecto, ele também foi discutido em coordenação pedagógica, mas eu achei que ali estava uma ótima oportunidade para pôr na prática aquilo que afinal de contas nós defendemos teoricamente. E aí, eu verifiquei duas coisas, para já, ... e já vou aos pais, para já a flexibilidade do próprio Conselho Executivo, (...) por exemplo, na alteração de horários, no reajustamento de todo um plano que já estava feito e que demora sempre muito tempo a fazer, portanto, e no reajustamento desse plano para poder encaixar esta ida dos miúdos ao CENTIMFE e, portanto, lá está, aproveitando as potencialidades, neste caso, regionais, não é? (*Maria da Luz*)

“O Conselho Executivo também tem sido importante pela coadjuvação na concretização dos projectos, eu falo aqui em termos de disponibilização verbas, e também em termos de produto final, quando os houve.

(...) Também algumas opções tiveram por base alguma leitura que foi sendo feita e que nos foi sendo também entregue e facultada pelo Conselho Executivo, que foi produzindo documentos para reflexão e análise e adquiriu uma vasta bibliografia para a biblioteca da escola” (*Sandrina*)

“O Conselho Executivo também apoiou o nosso projecto, autorizando que os alunos pudessem vender os produtos deles aqui na escola” (*Esmeralda*)

“(…) Informação aos professores, esclarecendo dúvidas, (...) mostrando disponibilidade para colaborar em tudo o que é necessário, dentro dos limites da escola, não é?” (*Olinda*)

“Tem dado todo o apoio possível, porque quando precisámos de procurar um sítio para fazer a nossa quinta, os alunos elaboraram o pedido e o pedido foi aceite. Ainda não está em prática, porque as condições actualmente quanto ao campo da escola, ainda não permitiram, mas nunca houve qualquer entrave, qualquer obstáculo para a concretização das actividades, pelo contrário” (*Valéria*)

“Eu penso que o papel do Conselho Executivo foi mais indirecto, isto é o que eu senti. Foi mais na disponibilização de recursos materiais, humanos, de espaços físicos, na escola, agora, não colocar entraves, no desenvolvimento do projecto, assim directamente não sei responder, porque não participo nas reuniões dos Directores de Turma, não participo em reuniões, só na qualidade de professora, não é?” (*Elisa*)

“Foi, foi um apoio sempre como tem sido sempre, não é? Nós precisávamos de autorizações até para duas ou três actividades que fizemos e tivemos sempre a abertura do Conselho Executivo e, noutros anos também (...), senti toda a abertura do conselho executivo e apoio, sempre que nos dirigimos a ele” (*Maria Manuel*)

“Acho que tem tido uma grande abertura e uma grande vontade, também de colaborar e de ajudar em tudo o que seja necessário. Até ao momento presente, tudo o que foi necessário, todas as informações ou esclarecimentos ou, às vezes, a ajuda de alguma angústia, de alguma dificuldade que uma pessoa sinta, até ao momento presente, acho que tem dado um contributo muito importante. Diariamente é contactável e está sempre disponível para apoiar e motivar” (*Teolinda*)

3.3 O clima de escola e o desenvolvimento da “tela”

Como o clima da escola pode funcionar como um factor facilitador ou condicionador do sucesso dos projectos, procedemos à identificação da percepção dos entrevistados sobre o clima social da escola e à sua possível relação com o modo como a Área de Projecto se desenvolveu, como a “tela” se foi pintando.

Decorrente do cruzamento dos dados recolhidos nos relatórios de observação com a opinião dos entrevistados, é possível caracterizar o clima social da escola como positivo, com bom relacionamento e abertura, nele predominando boas relações, cooperação e coesão entre os professores.

Esta é a “leitura” unânime de alunos, professores e pais/encarregados de educação:

“Eu, por mim, eu gosto, (...) comparando com outras acho que esta escola até é boa. (...) No geral eu gosto de estar nesta escola” (*Dinis*)

“É fixe, porque gosto das colegas, dos «stores»” (*Isabel*)

“O clima da escola em geral, eu acho que é bom, é bom. Não... os alunos sentem-se bem, e eu sinto-me como... como mãe sinto-me segura, acho que as coisas decorrem de forma agradável.

(...) Eu acho que de uma maneira geral a atitude dos pais em relação à escola é positiva. Eu acho que isso se verifica porque, pronto, nós vemos,... nós estamos aqui numa zona onde há muita escolha, nós temos muita escolha, há muita, temos uma escolha razoável para por os nossos filhos, temos colégios, estamos perto de Leiria, temos várias opções e no entanto, verifica-se que a maior parte dos alunos, por exemplo, da minha localidade, que tem saído do 4º ano, tem optado pela escola das Colmeias e eu acho que isso reflecte que os pais têm uma atitude positiva e que se interessam, que estão motivados para pôr os filhos cá e que sentem que esta escola é uma boa opção para os filhos” (*Heloísa*)

“É óptimo, isto só por uma palavra, e agora, isto é se calhar é uma utopia, mas eu acho que esta escola tem capacidades para ser uma escola modelo. Não parece que seja assim tão impossível como isso (...) porque esta escola em sete anos, e eu, é assim, eu desde o dia 25 de Setembro de 1995, ou 23 de Setembro, salvo erro, acompanhei sempre a vida desta escola,

sempre, e eu acho que esta escola tem evoluído em tantos aspectos, que eu acho que é extraordinário.

(...) Todos os pais, mesmo depois de terem deixado de ter cá filhos, continuam a dizer que esta escola que tem de facto tido atitudes muito positivas. Aliás, esta escola, já teve problemas de comportamento de alguns alunos, que foram de tal ordem bem sucedidos, que me parece que se calhar não seria assim em todos os sítios. Não tenho conhecimento que seja assim em outras escolas, às vezes há situações bem complicadas e que às vezes deixam-se arrastar... inclusivamente eu, ainda agora tive um aluno que veio de uma escola de Lisboa que me disse assim «Ah, lá não é nada assim». Então é mais fácil, perguntei eu. «Não, é muito pior», disse o aluno. Pronto, são meios diferentes, formações diferentes, mas os alunos aqui, há um relacionamento entre professores, funcionários, alunos que é extraordinário, e os pais que saem, gostam de vir aqui. Nós temos sempre uma participação de muitos pais, quando são as assembleias de associação de pais, há uma grande participação. Em termos de associados 50% dos pais, são associados da associação de pais, o que é extraordinário. Em termos de aproveitamento, também me parece que é bastante bom até porque alunos que saíram do 9º ano o ano passado, foram confrontados com alunos de outras escolas e os resultados não estão a ser nada inferiores, pelo contrário. Eu estou a ficar surpreendida, parece-me que até já em relação a outras escolas secundárias onde eles estão, já tentei saber se havia algum estudo feito, alguma estatística e parece que não tem nada a ver o facto, portanto, o caso de alguns alunos serem mais inferiores, não tem nada a ver de ser desta escola, porque de outras escolas, e foram considerados até estabelecimentos particulares, em que os alunos até estão com um nível inferior a de escolas, a esta escola, por exemplo. Não há ressentimentos da parte dos pais, os pais, apesar dos pais às vezes pedirem pequenas exigências, que até nem são muito. Eu lembro-me de algumas situações em que os pais exigem determinadas coisas que não têm grande cabimento, mas essa situação foi sempre resolvida pontualmente com a escola., às vezes coisitas até absurdas que eu acho que não havia razão dos pais estarem com tantas exigências, mas sempre foi resolvida, portanto, os pais não têm realmente razão para se dizer que, de facto, não são ouvidos. O ambiente aqui é bom, é bastante bom, os pais gostam desta escola” (*Marta*)

Em termos globais, o clima da escola foi percebido como aberto e facilitador do desenvolvimento de projectos.

“Estamos numa escola com um clima muito aberto, que estimula, aposta na participação das pessoas. Temas e projectos são trabalhados pensando em aprendizagens significativas para os alunos. Mas também, eu acho que aqui os professores também têm espaço para aprender e desenvolver a sua profissionalidade” (*Teolinda*)

“Eu acho que a nossa escola aposta muito na capacidade de trabalho dos docentes que tem e como tal, nas relações interpessoais, na capacidade que os docentes têm de decidir, de ponderar sobre as suas decisões, de reflectir e de trabalhar em conjunto. No interior da escola temos tido essa percepção, que há uma abertura muito grande em relação aos projectos, às iniciativas. Aqui fazemos uma grande aprendizagem. Não há imposições, pronto, há limites, fronteiras, nós sabemos até onde é que podemos ir, mas acho que de alguma forma é uma escola diferente, a mim que me surpreende pela positiva, porque nos dá hipótese de sermos imaginativos e termos sempre um enquadramento legal para a nossa imaginação, entre aspas. Por isso, acho que é uma escola que aposta na descentralização do poder, apesar das linhas orientadoras virem sempre do poder, pronto, e acho que tem de ser sempre por aí, porque nós não nos podemos também que não podemos fazer aquilo que nos apetece, não é? Nós temos que ter, que saber quais são as linhas que podem reger o nosso trabalho. Há muitos momentos em que nós paramos para fazer reuniões formais e informais (isto é uma constante na entrevista, formalidade e informalidade), há momentos em que reflectimos, há trabalho que nós estamos a pensar que está correcto e ao debatermos vemos que não e começamos de novo, e há sempre uma busca para, penso que o objectivo principal é sempre servir os alunos, pronto, e tentamos sempre apesar, das burocracias que existem, e que se calhar algumas são

necessárias, nós tentamos sempre minimizá-las e remediar um bocado, através dessas conversas formais e informais.

(...) Acho que há muita abertura, e acho que os constrangimentos que surgem, pela abertura e pelo clima que existe podem ser ultrapassados. Acho que este ano há um bom clima de trabalho, pronto, para além de haver amizade e solidariedade entre colegas, acho que se trabalha bem, acho que temos uma equipa forte” (*Sandrina*)

“Tudo indica, até agora, que o clima será favorável, aliás, até agora, até à implementação do projecto, o clima, por vezes podia haver divergências, mas o clima no fundo era um clima aberto, de discussão, de debate e de aceitação de algumas situações e por isso há sempre a oportunidade para implementar a mudança, num clima deste tipo” (*Dália*)

Relativamente à relação do clima nas actividades da Área de Projecto com o clima da escola, a totalidade dos entrevistados referiram-se à alteração positiva provocada pela Área de Projecto que se traduziu em melhor comportamento dos alunos entre si, nível de satisfação e de motivação mais elevados.

O clima social das aulas de Área de Projecto era diferente – mais coeso, participativo, responsável e entusiástico.

“ (...) Implica um menor formalismo, portanto, acho que é muito prático, ou deveria ser, muito mais prático, as aulas, portanto, normalmente, infelizmente é assim, as aulas são essencialmente teóricas, mais expositivas, com recurso a um outro método de mais leve, mas basicamente continuam a ser aulas assim, não é? E na Área de Projecto é o outro lado, muito mais informal, onde são permitidas algumas liberdades que habitualmente numa aula tradicional não são, não são permitidas. Ou, não são permitidas tão frequentemente” (*Olinda*)

“ (...) É sempre diferente. É. Por mais que nós não queiramos e que queiramos que realmente as coisas funcionem todas da mesma maneira, mas não, na Área de Projecto realmente há outro tipo de trabalho.

Primeiro, lá está, porque não há um professor a expor como nas outras disciplinas, não é? Não há um professor a expor, acho que aí, logo aí, há uma diferença muito grande. E depois porque se faz muito relevo ao diálogo, porque eles, acho que até os alunos têm muito mais à vontade connosco a nível da Área de Projecto, do que nas outras disciplinas. Acho que têm. Mesmo eles parece que ficam diferentes, não somos só nós professores, os alunos ficam diferentes, estão muito mais à vontade connosco a nível de uma Área de Projecto do que, por exemplo, na minha disciplina. Pronto, eu não posso falar porque realmente é um bocadinho diferente das outras, mas realmente há ainda diferenças, não deveria haver mas há, há uma abertura muito maior” (*Esmeralda*)

“É diferente, porque eles estão a trabalhar em algo que eles próprios escolheram, é esse o problema, portanto, eles como que têm uma relação afectiva com as aprendizagens, foram eles que as escolheram. Ao passo que, nas outras disciplinas, a aprendizagem é-lhes imposta, os conteúdos têm que ser aqueles, é aquilo que tem de ser abordado nesta aula, naquela aula: As matérias, queiramos ou não, são sempre simpáticas ou menos simpáticas para os alunos, depende do grau de dificuldade que eles têm na recepção. Na Área de Projecto não, eles fazem, afinal de contas, aquilo que gostam de fazer. Claro que se diz assim “então nunca fazem aquilo que não gostam, não gostam porque não sabem, se nunca fazem aquilo que não gostam nunca aprendem aquilo que não sabem”. Não, não é bem assim, porque eles sabem o que não gostam de fazer, mas curiosamente como é de uma forma voluntária, vêm perguntar como é que se faz, e aceitam que o professor lhes explique. É engraçado” (*Maria da Luz*)

“Eles gostam das actividades que desenvolvem, e parece-me que são importantes, que de facto é importante o trabalho desenvolvido e parece-me que decorrem de forma razoável, positiva, porque é uma aula mais aberta onde eles têm uma participação mais activa, é onde eles próprios podem escolher os projectos que querem desenvolver, e eu acho que isso lhes agrada sobremaneira” (*Heloísa*)

Em jeito de resenha final, poderemos deduzir que, mesmo antes da implementação da Área de Projecto, existia um clima social positivo, aberto e colaborativo, facilitador da planificação e execução de projectos. A implementação e desenvolvimento desta nova área curricular não disciplinar tem reforçado qualitativamente esse clima, particularmente, no comportamento dos alunos, nas relações entre os professores e na relação escola-comunidade.

3.4 Na “tela” como se “pintou” a relação escola/família

A participação dos pais/encarregados de educação na vida da escola deve ser vista em duas perspectivas: como um direito que lhes assiste na orientação educativa da escola e na assunção de responsabilidades relativas à educação dos filhos.

No entanto, a escola, como organização altamente especializada, onde o profissionalismo docente é dominante, apresenta-se como um território onde os pais/encarregados de educação têm grande dificuldade de intervenção numa situação de paridade social. Muitas vezes, a sua participação parece limitar-se a aspectos marginais, ou conduz a atitudes pouco estimulantes e até situações de conflito.

A relação escola-família foi percebida à luz da legislação vigente. Assim, deu-se ênfase às relações entre os órgãos de administração e gestão da escola e a direcção da associação de pais e encarregados de educação. Percebemos “olhares” e “vozes” dos pais confirmativos de uma relação existente muito agradável, sem conflitos, aberta. As representações apontam nesse sentido:

“Ora bem, tenho alguma experiência porque acompanhei, deste o início desta escola, sempre a vida desta escola, em termos de encarregado de educação. Sempre estive muito perto, e posso dizer que a relação entre a escola e os encarregados de educação foi sempre ótima. Sempre foram muito boas, a escola sempre esteve muito aberta a todas as solicitações dos encarregados de educação, parece-me que nunca ninguém disse que alguma vez tivesse tentado vir aqui falar com alguém, com o Conselho Executivo, ou algum professor, dentro das necessidades que encontrava e que alguma vez lhe fosse negada essa conversa, essa participação, portanto, acho que sim, de facto tem sido muito próxima, muito boa as relações entre os pais e a escola.

(...) Sinceramente, nós temos um à vontade mesmo em termos de conhecimentos, de abertura, isso é extraordinário. A escola abre-nos as portas, explica-nos as coisas, esclarece-nos sempre” (*Marta*)

“Eu acho que as relações, neste momento, entre os encarregados de educação e a escola, estão mais ou menos abertas. É uma relação, que tende a ser uma relação franca, em que cada vez mais os pais, não se sentem muito acanhados em vir à escola, estão mais ou menos à vontade, mas no entanto continua ainda a ser um bocado aquela relação «eu venho porque venho saber do meu filho ou da minha filha» e, se calhar, pouco mais do que isso, quando poderia ser outro tipo de relacionamento mais abrangente e até mais interessante e que resultasse de outra forma em termos de participação na comunidade educativa.

(...) É muito importante que haja cada vez mais uma inter-ajuda, um intercâmbio frequente entre os encarregados de educação e a escola, porque ao fim ao cabo nós deixamos na escola os nossos filhos tanto tempo que é importante que saibamos o que é que de facto eles fazem, o que é que eles desenvolvem, como é que os podemos ajudar e de que forma. É importante que haja da parte da escola uma abertura tal que eu me sinta à vontade não só naquela horinha de atendimento ao encarregado de educação, mas para que, em qualquer momento que eu sinta que um dos meus filhos está com problemas, ou que alguma coisa não está a correr bem, saiba que posso vir e que tenho alguém que me ouve, que me atende e que tem em conta essas situações. Isto, tem acontecido nesta escola e é bom que continue a acontecer, que se reforce este espírito” (*Heloísa*)

A representação parental, consignada no Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio (Decreto-Lei sobre Direcção, Gestão e Administração das Escolas) – que não introduziu, no entanto, “*nada de qualitativamente novo*”, apesar de vir a abranger “*todos os níveis e graus de ensino*” e que “*manteve o princípio de que os encarregados de educação são membros de pleno direito dos vários órgãos que integram*”⁶⁶ – foi aceite de forma natural quer pelos pais quer pelos docentes, tendo sido muito estimulada e solicitada por parte do órgão de gestão. No entanto, parecem não ter gerado ainda as dinâmicas que promovessem práticas no terreno orientadas para o reforço e a diversificação de modalidades de envolvimento e participação das famílias na vida escolar, apesar de, na óptica de um dos encarregados de educação entrevistado, os elementos do Conselho Executivo estarem:

“ (...) Sempre disponíveis para fazer reuniões, para nos receber sempre que o desejamos. Geralmente, dois dias antes de cada Conselho Pedagógico, a nosso pedido, o presidente do conselho executivo reúne sempre connosco” (*Marta*)

Participar, ainda é entendido, por um grande número de pais como “estar presente”, e, este “*estar presente*”, quase exclusivamente para tratar de assuntos que se prendem com o aproveitamento, comportamento e faltas dos seus filhos.

⁶⁶ Cf. a este respeito, Silva, P. (1999: 101-102).

Assistir a uma reunião, assistir a uma festa, ajudar em termos económicos a realização de uma actividade escolar, entre outros, são com frequência considerados comportamentos de participação.

“Eu acho que nesta escola os pais já têm uma participação grande, porque, pronto, eles vêm, participam nas assembleias de escola, participam no conselho pedagógico, participam em todas as festividades significativas da escola, como fins de ano, festas de Natal, outras situações pontuais de individualidades que venham à escola. Por norma há sempre pais presentes, mas parece-me que isso ainda está um bocado mais ligado à direcção da associação de pais. Portanto, vêm aqueles pais que são mais activos e mais colaborantes, mais participativos e que dinamizam a Associação de Pais e que estão em cima de todos os acontecimentos. Mas a maior parte dos pais, aquele grosso da coluna, digamos assim, o encarregado de educação vulgar, não é, acaba por não ter uma participação tão activa”
(*Heloísa*)

Mas, a verdadeira participação, para José Diogo (1998: 66), citando outros autores, é mais que isto, é tomar parte nas decisões que digam respeito a uma pessoa ou grupo.

A opinião generalizada dos professores acerca da participação dos pais como parceiros activos é configurada numa ideia técnica assente em princípios de competência pedagógica. Nesta óptica, a relativa pouca aceitação de participação dos pais/encarregados de educação é justificada pela pouca informação e falta de formação destes agentes, a que se alia o argumento de que os pais se demitem da educação dos filhos.

“(…) Nós só tivemos a oportunidade de falar com os pais na recepção, houve aquela iniciativa que eu acho que foi ótima de falar com os encarregados de educação e os pais sobre as novas áreas curriculares, mas não vieram todos os pais e,... aliás, eu acho que vieram poucos pais, não é, e muitos encarregados de educação estão um bocado distantes disto. Noto que há encarregados de educação, quando vêm falar comigo, que estão preocupados em saber qual é o projecto, que é que eles estão a trabalhar, em que é que podem colaborar,... tem havido, mas não todos” (*Maria Manuel*)

Muitas serão as causas que o determinam e justificam as razões da fraca participação dos pais/encarregados de educação, parecendo haver sintonia sobre as mesmas por parte dos entrevistados.

Pensamos que, entre elas, estarão os estereótipos existentes nas escolas e professores, em relação às representações sociais dominantes.

Por outro lado, o facto de aos pais, durante tantos anos, apenas ter sido dado o papel consultivo, poderá justificar algum desinteresse e desencanto até.

A falta de informação e formação, poderão também estar na origem do alheamento que hoje se constata na grande maioria das escolas.

“ (...) Eu acho que tem de passar talvez por uma formação, porque de facto, se os pais participarem na escola, têm que ter alguma formação, e algum conhecimento, porque os pais não podem chegar aqui e dizer vamos fazer assim, ou vamos fazer isto, ou vamos fazer aquilo, tem que ter alguma formação de base, e saber o que é que vão fazer e porque é que vão fazer, porque senão vão interferir com a vida da escola e podem até atrapalhar. Os pais devem sentir-se como parceiros da escola, porque, já viu, os pais chegarem aqui e não podem vir para aqui dar ordens, tem que... os pais acima de tudo, na minha opinião, têm que saber e confiar na escola, saber confiar na escola e nas pessoas à frente da escola, portanto, por isso é que elas estão cá” (*Marta*)

Poderá ainda justificar este tipo de postura dos pais, a *representação* que têm da escola, a qual, durante muitos anos, apenas solicitava a sua presença para comunicar o aproveitamento e comportamento, normalmente maus, dos seus filhos/educandos.

Para os pais entrevistados, as principais razões que explicam a nível geral esta situação parecem prender-se com a falta de uma cultura de participação, com as condições de vida e com a pouca solicitação da escola ou, o tipo de solicitação a que escola, por norma, recorre.

“Eu penso que de facto a participação dos pais ainda é muito diminuta, e parece-me que os pais também são mais chamados à escola, a maior parte das vezes, para saberem coisas más. Isto porque são sempre chamados quando os filhos têm um comportamento, digamos que foge um bocado ao padrão dito normal, ou porque estão com dificuldades e as notas estão a ficar muito más e, então o encarregado de educação também se sente assim numa posição, quer dizer, só vou lá para saber coisas más e acho que se a escola, tivesse uma outra atitude, que chamasse os pais também para dizer coisas boas, e periodicamente, digamos assim, e que fossem chamados e lhes dissessem ‘olhe o seu filho neste momento, na turma, está a desenvolver este projecto ou aquele e o seu filho está a colaborar bem’, e para outras actividades a desenvolver na escola, talvez os pais comessem a vir mais, não sei.

Onde eu tenho visto mais participação dos pais na escola é, nomeadamente, naquelas situações que eu já falei de pessoas e individualidades virem à escola e festividades e comemorações.

Quer dizer, eu penso que a informação que está na generalidade dos encarregados de educação, não é ainda a que seria desejável, porque, é como eu digo, eu acho que vem muito a direcção da associação de pais, vêm aqueles pais que por norma são mais interessados e perguntam e querem saber, mas dá-me impressão que a grande maioria dos encarregados de educação ainda não foi cativada, se calhar” (*Heloísa*)

“Os pais, normalmente, parece-me que participam mais dentro de algumas preocupações, de alguns problemas que surjam, nomeadamente mais por alguns problemas que às vezes surgem, pequenos problemazitos que surjam, não tanto voluntariamente. Não colaboram tanto quanto muitos podiam, mas vêm sempre que são solicitados. E quando são solicitados para algum trabalho, alguma ajuda e colaboração, também vêm. Agora, voluntariamente, se calhar, nem vêm muito, só que eu acho que isso, pronto, eu acho que os pais não têm, por vezes, não participam mais na vida da escola, porque também não têm formação para isso. Agora, a participação... portanto, não têm formação porque também nunca lhes foi dada, e nós sabemos que vivemos num meio rural, em que há... portanto, talvez a média dos pais, metade, sei lá,

dos pais não têm mesmo formação básica para estar assim ao lado dos problemas e das solicitações que a escola impõe” (*Marta*)

Podemos ainda deduzir pelos dados recolhidos que as condições de vida são um factor explicativo da e para a não participação dos pais/encarregados de educação. Não só pela falta de horários compatíveis e pela ausência de mecanismos legais que permitam a sua dispensa dos empregos, como ainda, também pelas condições sociais das famílias mais pobres⁶⁷.

“ (...) Claro que não se pode pedir muito a participação, ou frequentemente. Deve atender-se às limitações que às vezes os pais apresentam, não é, os pais também têm algumas limitações, por causa dos empregos e outros, por falta de meios financeiros” (*Marta*)

No contexto do desenvolvimento dos projectos da Área de Projecto, verificou-se uma maior participação, ainda que as actividades participadas pelos pais/encarregados de educação se tenham cingido, fundamentalmente, a um papel de apoio logístico.

“ (...) Para angariar fundos depois para um acampamento, que tem a ver também com o PCT, e a família ajudou, sem dúvida” (*Esmeralda*)

“Os pais também, sem dúvida fornecendo tintas, pincéis, pastas de chumbo” (*Olinda*)

“ (...) Os encarregados de educação, família, com a cedência de produtos para o projecto” (*Valéria*)

“Quando foi aquela feira dos produtos locais, aí foi importante a participação dos pais, o fornecerem os produtos, a presença deles” (*Rosa*)

⁶⁷ A este propósito Silva, P. (1993; 2000) confirma a ideia generalizada de que o nível de envolvimento dos pais, depende da sua posição social, registando-se um menor grau de envolvimento das famílias com menores recursos económicos e culturais (ponto de vista não generalizado, obviamente), referenciando alguns efeitos perversos resultantes do facto de nem todos os pais terem o mesmo tipo de participação. Entre outros, sublinha os seguintes: são as famílias social e culturalmente mais próximas da cultura da escola que melhor correspondem aos requisitos da mesma e dos professores, verificando-se uma «clivagem sociológica»; a relação escola-família pode então inadvertidamente, funcionar como um mecanismo de reprodução das desigualdades escolares e sociais; o perigo do sobreenvolvimento de muitos pais da classe média na educação escolar dos seus filhos, tanto na escola como em casa, tende a criar resistências nos professores e a aumentar a ansiedade nas crianças e jovens (A este “perigo” Pedro Silva diz que Annette Lareau lhe chama o “lado negro” do envolvimento parental).

3.5 O envolvimento dos pais na “pintura” da “tela”

Pensamos que para os alunos e pelos alunos, seria bom que os pais saíssem do estado de letargia em que se encontram e se envolvessem mais na escola. Esta é também a aspiração dos dois elementos da Associação de Pais entrevistados.

“Depois, dentro daquilo que lhes é solicitado, colaborar dentro da formação que têm e porque eu acho que sim, que se pode ganhar muito com a participação dos pais na escola. Eu gostaria que a participação fosse muito maior e activa” (*Marta*)

Os passos das entrevistas apontam para o desenvolvimento de estratégias que superem a escassa participação dos pais na escola. Esta é também a nossa convicção. Com efeito, para que a participação destes parceiros, se incremente e venha a ser uma realidade efectiva, plena e eficaz (porque viável), deixando de ser uma mera figura de retórica, afigura-se ser necessário que sejam tomadas e reforçadas algumas atitudes com carácter urgente.

Consubstanciando-nos na linha de pensamento de Pedro Silva (1993;1996), justifica-se assim *“cada escola definir a sua política em relação às famílias”, “equacionar (...) quais as melhores estratégias para aprofundar a relação com as famílias”*.

No entendimento dos dois entrevistados, tem sido essa a prática do órgão de gestão da escola:

“Porque já se fez aqui algumas coisas em que se podia dar alguma formação aos pais e que a escola está de tal maneira aberta que os próprios pais podiam ter mais, vir mais à escola, se bem que eles vêm bastante à escola, apesar de tudo. Vêm bastante à escola, só que é assim, eu acho que os pais às vezes não vêm porque também têm um certo receio, um certo acanhamento, portanto, precisam de ter, de facto, algum conhecimento, alguma participação, e acima de tudo, um gosto muito grande, muito grande pela vida escola, porque dessa vida depende a formação dos filhos, dessa vida, dessa escola também depende a formação dos filhos.

(...) Houve muitas actividades, têm havido imensas actividades de informação e de formação, os pais às vezes é que talvez também não, enfim, não comparecem, mas tem havido” (*Marta*)

Neste domínio de intervenção, foi possível constatar que esta escola através dos órgãos próprios (em particular, o conselho executivo e o conselho pedagógico), tem promovido acções que visam a descentração da escola em detrimento da retórica de se dizer que esta faz parte da comunidade. Com efeito, e de acordo com a opinião dos

professores e pais entrevistados, parece ser possível perceber o esforço que a escola tem feito nesse sentido, numa atitude e postura norteada pela abertura e expectativa. No entanto, esta parece ser uma área que merece continuar a ter uma aposta formal, contínua e sistemática, pelo que se afigura ser importante continuar a promover um conjunto de acções / actividades que ajudem a criar no quotidiano “pontes” entre a escola e a comunidade, de forma a que todos se sintam parceiros responsáveis no êxito e sucesso dos alunos.

Os pais entrevistados, também apresentam as suas sugestões tendentes a estreitar ainda mais, não só os laços de proximidade entre a escola e os pais e encarregados de educação, como em particular, o seu maior esclarecimento e a sua eventual maior participação no âmbito da Área de Projecto:

“Acho que de facto, é uma sugestão, que os pais talvez pudessem ser convidados a participar, de uma forma organizada e disciplinada, claro, a participar nessas actividades da Área de Projecto. Porque, de facto, se a experiência for boa, e eu sei que a experiência seria boa, eles próprios transmitiam uma ideia para o exterior boa e viam os alunos a trabalhar. Isto tinha que ser minimamente organizado, mesmo que fosse depois dos pais saírem do trabalho. Assim, os pais podem sugerir, lá está, os tais locais a visitar, materiais a utilizar, temas a tratar (...).

(...) No apoio a materiais, na escolha dos temas, por exemplo, na recolha de materiais, nos locais a visitar, por vezes os pais também dizem os locais a visitar, acho que é extremamente interessante, os pais por vezes têm um conhecimento diferente, não é maior mas é diferente da escola e podem sugerir locais a visitar, materiais a utilizar, porque eu sei que o projecto aqui da escola, este ano, é o ambiente, portanto o respeitar o ambiente, que é um projecto que nunca deve deixar de ser deixado de lado, acho que é uma coisa que tem muito para se explorar, é extraordinário o tema. Se a escola, os professores solicitarem mais colaboração, por exemplo para esta área, os pais podem, muitas vezes, até conduzir e motivar, quer em casa quer na escola, olha podem visitar determinado local, fazer uma determinada recolha e apresentar sugestões, apresentar sugestões, lá está, nós não podemos dizer que vêm os pais todos assistir, mas se calhar também era interessante pensar em fazer, com este tipo de actividades, se calhar era interessante convidar os pais, escalonar pais, no caso de não poder ser todos num dia, não era? Mas, sei lá, durante duas ou três semanas, dois ou três pais, convidar dois ou três pais a assistir, a ver o que é que os miúdos... neste tipo de aulas, neste tipo de projectos, acho que era muito interessante, porque estas aulas acho que se proporcionavam a isso, em que os pais iam assistir ao que os miúdos fazem para despertar depois mais tarde as consciências, esse facto é interessante, e aí a escola, eu acho, que ia ganhar muito, porque os pais também se interessavam mais e achavam que os miúdos faziam alguma coisa de concreto e de útil para a sociedade. Claro que isto tem sido feito, mas, isoladamente, porque os pais precisavam estar mais despertos” (*Marta*)

“Eu acho que há poucas reuniões, poucas reuniões de pais por turmas, por exemplo, sei lá, o director de turma tem uma reunião com os encarregados de educação no início do ano mas, pronto, no início do ano também ainda é assim tudo muito por alto, o director de turma não conhece os miúdos, é uma apresentação, digamos assim, breve, e a relação é um bocado fria, fica por ali. Depois, vêm, no final do período, saber da avaliação mas também é tudo um bocado a correr, levam os boletins, os pais estão cheios de pressa, querem-se ir embora e também os professores têm que dizer as informações mais detalhadas a este e aquele e é tudo muito a correr. Acho que se houvesse assim encontros entre directores de turma e encarregados de educação de determinada turma, para explicar determinadas situações, mesmo

agora nestas áreas curriculares novas, pronto, que pudessem explicar melhor aos pais e pô-los mais dentro dos assuntos, talvez fosse uma forma deles virem, mas não sei.

Se calhar, porque acho que nos outros anos a coisa, se calhar, foi mais aligeirada e talvez daí senti que se calhar alguns pais ainda não estão assim, ... eu própria falo por mim, acho que às vezes que tenho pouco conhecimento do que se passa a nível desta nova organização curricular, destas novas áreas e como é que isso funciona e como é que isso vai depois ser avaliado e ter peso ou não na avaliação dos nossos filhos. Acho que isso devia ser melhor esclarecido.

(...) No meu caso concreto penso que a informação que me chegou, eu acho que ainda não é suficiente. Mais, pronto, agora a Área de Projecto é uma área com muito peso na avaliação dos alunos inclusive que pode sujeitar o aluno à retenção, e eu acho que a maioria dos encarregados de educação não tomou muito consciência disso e, pronto, é assim, as disciplinas que têm um nível quantitativo preocupa os encarregados de educação e, pronto, nós sabemos, vemos é um quatro, é um cinco e ficamos preocupados se é um três, é um dois, há aquela preocupação de estar atento e ver se é necessário ajudar ou como é que é. Na Área de Projecto, como a avaliação é qualitativa, acho que acaba por se diluir um bocado e não se dar... e tem que ser a escola, parece-me, que a incutir no encarregado de educação que é muito importante e que tem de estar atento também sobre isso e esclarecê-lo um bocado mais sobre isso.

(...) Mesmo há pouco quando eu falava naqueles encontros que poderia haver entre o director de turma e o encarregado de educação, era importante que os directores de turma nos esclarecessem do que é que, o que é que se previa nesse ano para aquela turma «olhe, este ano, para os vossos filhos, vão desenvolver este ou aquele projecto e em determinada altura poderá ser solicitada a vossa colaboração» de maneira que nós tivéssemos uma informação mais clara do que se passa realmente nesta área” (*Heloísa*)

Assim, tendo como pano de fundo, não só a perspectiva e as propostas dos pais entrevistados, mas particularmente, a linha de pensamento de Silva, P. (1999; 2000), de Medina, T. (2002), de Peixoto, M. J. e Oliveira, V. (2003: 72), e ainda, as estratégias definidas por Rey (1994), citado por Peres (2000: 217-218) para “*repensar o intercultural, na comunidade, na escola e na turma*”, pensamos que o maior desafio que hoje se coloca aos professores e aos pais, empenhados em querer aprofundar a democratização do ensino, “*é o desenvolvimento da relação escola-família, numa base de envolvimento activo de uns e outros no processo educativo, de reconhecimento e valorização das diferentes culturas e saberes, no quadro de uma escola intercultural em que professores e pais se assumem como agentes de mudança social, exercendo em pleno os seus direitos e deveres de cidadania numa sociedade democrática*” (Medina, T., 2002: 124).

Assim, uma questão fundamental, parece ser “*passar de concepções restritivas da participação das famílias para concepções de parceria*” (*Idem*). Há que “*evitar, no entanto, o funcionamento em circuito fechado entre os representantes dos pais e a direcção das escolas, como por vezes tende a acontecer. É importante que as estratégias de aproximação sejam equacionadas em conjunto*” (Silva, P., 1999: 103). Há que procurar percorrer um caminho diário de pequenos e/ou grandes passos que

visem um maior empenhamento e relacionamento dos professores e das escolas com os pais e as suas associações, a criação de condições reais que permitam e estimulem a participação, a análise crítica e a partilha de conhecimentos e saberes distintos, sendo que a sua vivência permitirá experiências de integração e a descoberta de que o outro não é tão outro como isso, propiciando processos de reflexão e recontextualização sobre as suas concepções, representações, hábitos e atitudes, exigindo novos estilos de comunicação e interacção e desenvolvendo um novo e fundamental “*espaço de intercompreensão*” (Perragaux, 1994, citado por Peres, 2000: 205).

Não cabendo no registo aqui adoptado a discussão de alguns dos caminhos a seguir e as possíveis atitudes a tomar que estimulem a participação real e efectiva dos pais, optaremos por lançar, de forma sucinta, algumas interrogações que parecem poder contribuir para a reflexão e legitimação de eventuais processos de parceria a desenvolver entre esta escola e os seus professores e os pais e as suas associações, no sentido de serem encontradas as melhores respostas possíveis⁶⁸:

- Porque não continuar a convidar a escola, nos diversos níveis e graus, a reflectir sobre o que há a fazer para consolidar uma atitude inter-participativa que envolva a família e a escola no processo educativo, e, em particular, na Área de Projecto?
- Não haverá vantagens em manter o horário diário flexível já existente para atendimento de pais/encarregados de educação pelo órgão de gestão da escola? E não será possível equacionar um horário mais flexível por parte dos directores de turma, admitindo-se a possibilidade de atendimento de alguns pais num outro horário?
- Não será possível reforçar a realização periódica de acções/actividades específicas de sensibilização e de informação/formação (teóricas e práticas) para pais/encarregados de educação dos alunos, para a abordagem de temáticas diversas tais como: currículo e gestão e flexibilidade curricular, técnicas e instrumentos de avaliação, critérios gerais de avaliação, programas das

⁶⁸ A este propósito, parece-nos importante consultar as interrogações que Medina, T. (2002: 124-130) lança quando aborda a questão “*Como estimular a participação dos pais?*” e onde faz referência às “*reuniões/contactos com os encarregados de educação*”, ao “*conselho de turma*”, ao “*conhecimento da escola*” e às “*associações de pais*”.

disciplinas escolares, competências essenciais e transversais, regulamento interno da escola, problemas sociais, etc.?

- Não haverá vantagens em continuar a assegurar a realização de reuniões mensais entre o Conselho Executivo e a Associação de Pais para reflexão sobre o funcionamento da escola?
- Não poderá ser importante reforçar a acção dos Professores e Directores de Turma na orientação/apoio aos pais?
- Porque não continuar a solicitar a participação dos pais e dos alunos nas decisões sobre o Projecto Educativo e o Projecto Curricular do Agrupamento, o Regulamento Interno e as actividades de enriquecimento curricular a promover pela escola?
- Não poderá compensar largamente o esforço de continuar a produção e distribuição do Boletim Informativo mensal da escola pelos pais/encarregados de educação e Associações de Pais?
- Não haverá vantagens em continuar a proceder, no início de cada ano lectivo, à recepção, por anos de escolaridade, dos pais e encarregados de educação, pelos professores das turmas e órgão de gestão?
- Não será possível incentivar mais à participação dos pais e encarregados de educação em jornadas culturais, na Área de Projecto e em outros projectos, a levar a cabo pelo respectivo conselho de turma, sendo que esse conjunto de acções deverão ser desenvolvidas com as famílias e não para as famílias?
- Não será possível introduzir mudanças no âmbito da formação inicial dos professores, reequacionando, dentro da medida do possível, algumas das suas áreas, apontando, em particular, para uma formação mais reflexiva e sócio-psico-pedagógica que permita a construção de um professor intermulticultural?
- Porque não repensar o conceito de encarregado de educação a partir da análise das funções e das responsabilidades que lhe incumbem (por natureza, os pais são os encarregados de educação dos seus filhos)?
- Não será útil estabelecer medidas legislativas nos domínios da flexibilização dos horários de trabalho dos pais de modo a poderem participar na vida da escola, da

concessão de descontos de todas as despesas da família efectuadas com a educação, em matéria de impostos, e, na criação de centros de Formação de Pais?

- Porque não assegurar a possibilidade dos pais escolherem as escolas para colocação dos seus filhos?

3.6 Como se fez a gestão estratégica da “tela” no âmbito da organização e gestão da escola

A organização e gestão da escola afigura-se como um aspecto fulcral de implementação da Área de Projecto, uma vez que a escola, numa perspectiva autonómica, é considerada uma unidade básica de gestão, com um papel importante na coordenação e regulação do sistema e um lugar estratégico para a introdução de mudanças e inovações.

Assim, considerámos ser importante identificar a percepção dos actores escolares sobre a organização da nossa escola e sobre a operacionalização de políticas de acção (programas) inerentes à construção da Área de Projecto, numa perspectiva de gestão estratégica.

No que diz respeito à percepção da organização escolar foi possível verificar a existência de duas vertentes: uma mais geral, referente ao funcionamento da escola em si, e, uma outra, focalizada na operacionalização da Área de Projecto.

A organização do programa da Área de Projecto, na opinião generalizada dos entrevistados, foi eficiente na programação e organização das actividades. Também as observações efectuadas comprovam e reforçam esta situação. Relativamente às reuniões semanais de coordenação pedagógica, na abordagem da Área de Projecto, notou-se a adopção de uma estratégia de funcionamento global, coordenada e concertada, também ela extensiva à planificação e gestão dos projectos.

Na nossa perspectiva, pretendeu-se não transmitir o saber de forma fragmentada. Foi o abrir as janelas da interdisciplinaridade. Foi o procurar as *“pontes entre diferentes enquadramentos ou matrizes disciplinares, numa tentativa para estabelecer relações de colaboração que possam promover a articulação de visões complementares, (...) encontrar um espaço plural, mas comum, refazer uma totalidade”* (Pombo, 1993: 26).

Foi o concretizar a “*organização de conteúdos em que há uma valorização de um grupo de disciplinas que se inter-relacionam. (...) O estabelecimento de processos de comunicação entre as disciplinas até à integração de conteúdos e conceitos fundamentais que proporcionem uma visão global das situações*” (Leite, C.; Gomes, L. e Fernandes, P; 2001: 69).

Assim, a perspectiva interdisciplinar que está subjacente à Área de Projecto não se reduziu, pois, a um esforço para encontrar um tema comum com pontos de convergência, admite o princípio do ensino mútuo.

Neste trabalho não basta juntar os professores, semanalmente numa reunião de coordenação pedagógica, é preciso que cada um saia do canto reservado ao seu saber e faça um esforço de permanente procura e diálogo para entrar no domínio do outro.

“Uma pesquisa interdisciplinar não indica pluralidade e justaposição; ela evoca antes um espaço comum, um factor de coerência entre os vários saberes. Os docentes das várias disciplinas devem estar animados de uma vontade comum e de boa vontade. Cada um aceita fazer um esforço fora do seu domínio onde ele não é exclusivo. Todo o participante numa pesquisa interdisciplinar que quer construir a transdisciplinaridade admite o princípio de um ensino mútuo” (Salema, 1993: 22)

Pela observação das aulas e pelas constatações retiradas das reuniões de coordenação pedagógica, nem sempre tudo pareceu passar-se muito longe das perspectivas explicitadas. Com efeito, apesar de algumas reuniões terem sido cheias de lugares comuns e também de uma miscelânea de assuntos que nada tiveram a ver com temas organizadores e com interdisciplinaridade no âmbito dos projectos curriculares de turma, onde nem sempre estiveram presentes todos os professores, pudemos, no entanto, constatar que, na maioria das reuniões realizadas, foram debatidos e trabalhados pontos de encontro ou sequências lógicas. Afirmamos, sem receios, que houve coragem e dinâmica de muitos professores para encarar a “coisa nova” dos projectos curriculares de turma e da Área de Projecto, que apesar de dar muito trabalho, de necessitar de muitos materiais e de um registo sistemático, não foi encarado como coisa difícil, irrealizável, imperceptível. Além de tudo o mais, constatou-se ainda que muitos professores procuraram auto-formar-se e envolveram-se na partilha de ideias e experiências. A integração das “partes disciplinares” no projecto, em geral, e na Área de Projecto, em particular, foi viabilizada porque houve entre os professores desses conselhos de turma, a recriação das relações e interacções que estabelecessem novas

comunicações mútuas susceptíveis de agendar e agenciar novos e reflectidos encontros de índole interdisciplinar.

A coordenação do funcionamento global da Área de Projecto revelou-se eficaz não só pela existência de mecanismos formais de coordenação e controlo, mas também e, em particular, pela dimensão informal que se foi desenvolvendo entre os professores fora do contexto das reuniões semanais de coordenação pedagógica:

A supervisão e o controlo sobre a execução do programa da Área de Projecto, permitiu assim uma margem de manobra e de flexibilidade

As competências de avaliação do processo foram partilhadas e desenvolvidas em contextos formais e informais. Assim, quer o Conselho Pedagógico quer os Conselhos de Turma, foram procedendo às avaliações programadas. Informalmente, entre os professores do mesmo conselho de turma, quer na sala de professores ou noutros espaços da escola, esses mecanismos de coordenação também se concretizaram. Um outro aspecto importante que parece ter contribuído para o exercício de uma autoridade não difusa e para mecanismos de coordenação eficazes, foram as sessões informais de inter-formação (actividades de formação relativamente ao processo de gestão curricular de turma no âmbito da reorganização curricular e da gestão flexível do currículo) e de formação interna (acções de formação temáticas, em voluntariado, abertas a todos os colegas) promovidas pelo presidente do Conselho Executivo. Por outro lado, o apoio, a disponibilidade, o envolvimento do Conselho Executivo parece ter sido orientado não para controlar a conformidade, mas para promover e estimular espaços de debate e de reflexão, de desenvolvimento profissional.

Foi dada expressão à palavra “autoridade” no sentido que Santos Guerra (2003a: 41-43), a descreve: “*A palavra “autoridade” provém do verbo latino auctor augere, que significa «fazer crescer»* “. Foi essa a autoridade educativa que se sentiu nesta escola. Segundo a opinião generalizada dos entrevistados, o Conselho Executivo fez “*com que todos se sintam integrados na escola*”, tornou “*possível que todos participem, contribuam, pensem e decidam*”. Foi aquela equipa “*cuja porta está sempre aberta, cujo exemplo é a mais bela e autêntica forma de autoridade. Não é quem sabe tudo mas quem ajuda os outros a saber.*” (Santos Guerra, 2003a: 43)

3.7 Como foi utilizada a “tela” pelas estruturas intermédias de gestão no âmbito da organização e gestão da escola

Também considerámos relevante, para o nosso estudo, identificar as representações dos actores escolares, relativamente à utilização do programa da Área de Projecto pelos órgãos de gestão intermédia da escola, numa perspectiva estratégica em articulação com o Projecto Educativo e Curricular de escola.

A gestão estratégica não se perspectiva aqui como um sistema de planificação estratégica que, em termos puros e operacionais, se assume com um elevado grau de racionalidade, cuja aplicação numa organização com a especificidade da escola se revela problemática, mas como um processo de desenvolvimento e aprendizagem organizacional. A gestão estratégica, encara-se, neste sentido, como um factor de desenvolvimento e promoção de uma “cultura organizacional estratégica”, que num ambiente aberto e flexível, potencie mudanças organizacionais, para superar o isolamento, a fragmentação e a falta de adesão dos professores e conduza a práticas pedagógico-didácticas inovadoras e à envolvimento da comunidade na vida da escola.

A representação dos actores escolares aponta para a existência de um projecto educativo e de um projecto curricular de escola, potencializado numa lógica de articulação estratégica visível com a Área de Projecto.

A ideia central que subjaz é que o Projecto Educativo traduz uma orientação educativa autónoma, global e integradora.

Entrecruzando os discursos assumidos pelos entrevistados, com as conversas informais que tivemos com muitos professores e com as observações que fomos registando, brota uma imagem nada virtual, antes pelo contrário, bem real e que dá visibilidade à capacidade que a escola teve para aproveitar margens de autonomia que o sistema lhes facultava. A escola, de forma participativa e reflexiva, foi descobrindo caminhos ... caminhando, e foi capaz de construir instrumentos de orientação educativa flexíveis, abertos e próprios, enquadrados com a sua própria identidade local, configurados no Projecto Educativo e no Projecto Curricular de Escola.

Assim, em relação à escolha do tema geral do Projecto Educativo, perpassa a ideia de que o mesmo foi amplamente debatido e veio a corresponder às necessidades formativas reais dos alunos. A identificação dos objectivos, estratégias e actividades, entre outros aspectos, a atingir com o programa da Área de Projecto estão expressas nas

“orientações para a gestão” desta nova área curricular não disciplinar que integram o projecto curricular de escola, revelando-se consentâneas com o Projecto Educativo, tendo sido também elas debatidas nas estruturas intermédias de gestão.

Quanto ao funcionamento da Área de Projecto, emerge a ideia dominante no discurso dos actores da importância que teve a existência de um plano estratégico condutor da sua concretização.

Em síntese, e no cruzamento de todos os dados recolhidos, ficamos com a ideia que o órgão de gestão da escola traçou e implementou uma “estratégia” (Estevão, 1998), expressão operacional de uma política de desenvolvimento global da Área de Projecto assente num programa de acção algo inovador, potenciador de mudanças e baseado nas características culturais da escola.

CONCLUSÕES: AS “CORES” REAIS NA “TELA” FINAL – O ESBOÇO POSSÍVEL

Na nossa escola indagámos o modo como os actores escolares (alunos, professores e pais/encarregados de educação) se apropriaram de um determinado tempo e espaço educativo e fizemos esforços para tentar saber como os viram, como os viveram e que significado acabaram por lhe conferir.

À medida que íamos trabalhando os dados resultantes dos testemunhos que os envolvidos faziam sobre o vivido e com a ajuda das observações que efectuámos, fomos tentando construir pontes com a Área de Projecto e os pilares diferenciação pedagógica que para nós constituíam o cerne inovador da textura desta nova área curricular não disciplinar. Havia que ir detectando os desvios entre o “decreto sem vida”, a “retórica do discurso oficial” e as práticas na Área de Projecto, o que implicaria, pelos memos, reconhecer ou não, na prática, o ponto mais alto da nossa proposta – a ruptura assumida com o “paradigma escolar” e para cujo desanuviamento muito podia contribuir a Área de Projecto, área desformalizadora para onde confluíam traços de dispositivo de diferenciação pedagógica.

Foram interpretações difíceis de fazer sobre tudo o que vimos e ouvimos. Arcamos, por isso, com o peso da responsabilidade de todos os que arriscam analisar, como que agindo sobre a realidade, as crenças, as opiniões, as aspirações, as expectativas ou a observação do comportamento dos actores.

Ao interpretar os discursos e os depoimentos, fomos tirando as conclusões possíveis. A intenção de enriquecer o conteúdo das “vozes” e dos “olhares” dos actores envolvidos neste estudo, levou-nos também, por vezes, a complementá-lo com a nossa percepção dos acontecimentos e reflexividade sobre o nosso próprio “olhar”.

Aqui se regista o olhar dos olhares dos outros, dado pelos próprios.

Os “pintores” e as suas acções na “tela”

A forma como o processo de construção e elaboração do Projecto Educativo e do Projecto Curricular de Escola foi desenvolvido, fez emergir formas de liderança democrática e participativa, assente em projectos de acção partilhados pelos actores da

comunidade educativa. Nesta fase, o processo de tomada de decisões decorreu do confronto e negociação entre os actores. Não se verificaram indícios de controlo, influência ou omissão de conflitos de interesses entre os actores, uma vez que o grupo dominante – os professores, não utilizaram estratégias com recurso ao poder e influência que detêm no interior da escola, para conduzir o processo, de acordo com os seus objectivos ou interesses. A definição da política educativa da escola e a sua gestão e organização, foi, de facto, um processo amplo e aberto de negociação e partilha.

Quanto ao processo de concepção do programa da Área de Projecto, desde a escolha do tema e à definição dos princípios que lhe estão subjacentes, foi um processo também partilhado pela escola, ainda que principalmente por alunos e professores, verificando-se uma escassa participação dos pais neste processo, apesar de solicitada a sua participação. Em termos organizacionais, este processo disseminou-se pelos seguintes órgãos formais: Conselho Pedagógico, Departamentos e Subdepartamentos Curriculares, Conselhos de Turma e Assembleia de alunos. O Conselho Pedagógico assumiu a liderança e o controlo da fase inicial do processo, configurando e estabelecendo as pontes necessárias entre os Projectos Educativo e Curricular de Escola e o programa da Área de Projecto. No decurso do processo, a liderança e o controlo passou a ser partilhada entre a assembleia de alunos e os conselhos de turma, visando a integração do programa da Área de Projecto nos respectivos Projectos Curriculares de Turma.

Na fase de implementação da Área de Projecto, não se verificou fragmentação do corpo docente em grupo de interesses, ainda que possa ter havido pontos de vista divergentes acerca da importância da Área de Projecto e da dificuldade na conciliação da execução desta nova área curricular com as restantes disciplinas. No entanto, a cultura organizacional e a experiência da escola, no âmbito dos projectos de gestão flexível do currículo, os procedimentos organizacionais e funcionais propostos pelo órgão de gestão, o empenho, a abertura, disponibilidade e informalidade deste órgão, levaram à consensualidade possível.

Na fase de execução dos projectos da Área de Projecto (escolha, planificação e realização de actividades), desenvolveram-se formas de participação democrática de alunos e professores, com elevada interacção social. Os professores, salvo casos pontuais, assumiram um papel colaborativo e reflexivo, pautado por comportamentos de interesse, envolvimento e abertura. As resistências à Área de Projecto foram ténues e

pouco consistentes, tendo contribuído para isso o clima de abertura vivido na escola e a informalidade das relações estabelecidas.

A participação dos pais/encarregados de educação foi fraca e restrita a aspectos marginais dos projectos (ajuda nas tarefas, apoio logístico, etc). Assim, a concepção e planificação pertenceu aos professores e alunos, cuja participação se caracterizou mais pela emergência de dinâmicas e lideranças individuais do que por formas mecanicistas de actuação.

A dinâmica de mudança e de inovação, que a Área de Projecto pretendia introduzir, ao nível organizacional da escola e da transferência para uma comunidade alargada de parte da responsabilidade pelo processo educativo, foram situações progressivamente conseguidas.

A pesquisa que o processo de construção dos projectos da Área de Projecto proporcionou, permitiu, subsidiariamente, identificar aspectos relevantes da relação Escola-Família e da problemática do envolvimento dos pais na escola.

Relativamente à questão da relação Escola-Família, as ideias dominantes centraram-se na dificuldade da acessibilidade dos pais à escola. Decorrente do modelo de funcionamento da escola, que se perfila distinto dos modelos de cariz técnico-burocrático, sentiu-se uma preocupação em assegurar a promoção e desenvolvimento de condições que traduzissem a possibilidade de intervenção dos pais/encarregados de educação, de forma paritária. Neste aspecto, há a registar a disponibilidade e intencionalidade concretizada do órgão de gestão, em proporcionar aos pais, uma análise crítica e uma partilha de conhecimentos e saberes distintos, a vivência de experiências de integração, propiciando processos de reflexão e recontextualização sobre as suas concepções, representações, hábitos e atitudes, promovendo estilos de comunicação e interacção constantes. No entanto, apesar disso, foram identificados alguns obstáculos ao envolvimento dos pais/encarregados de educação na escola, derivados da organização do tempo escolar, das condições de vida destes actores e da distância cultural que ainda existe entre professores e famílias.

Os dados indiciam a necessidade de reforçar e intensificar a socialização dos pais, relativamente aos papéis a desempenhar na escola, quer ao nível deliberativo (administração e gestão da escola), quer ainda ao nível da intervenção no processo educativo dos seus educandos.

A nossa investigação, em termos gerais, revelou que o conceito de comunidade educativa alargada, abrangente e interventiva, ainda persiste em ser mais figura instituída na retórica dos diplomas legais em vigor, do que prática instituinte. Neste aspecto em particular, a Área de Projecto, apesar de ter sido programada e desenvolvida em contextos de democracia participativa, poderia, no entanto, ter sido construída mais numa perspectiva de integração comunitária da escola. Esta questão, porém, não põe em causa, uma outra forma de legitimação que a Área de Projecto adoptou nesta escola – o fomento de zonas de intervenção autónomas.

A “tela” em acção

A análise do modelo organizativo do programa da Área de Projecto, que a nossa escola veio a adoptar, permitiu inferir a recorrência à proposta institucionalizada pelo diploma legal.

Os dados indiciaram, contudo, uma apropriação da Área de Projecto reveladora de uma prática instituída pela escola tributada num conceito de escola criativa, ou seja, a escola “sentiu-se” como autora de mudanças e adaptou criativamente os normativos legais, de forma a que eles se ajustassem à sua própria visão. Foi à descoberta das “marginalidades” das leis, o seu “outro lado”. Não se tratou de formular uma apologia das transgressões, mas apenas reconhecer a necessidade de uma certa margem de tolerância para não abortar as vias de mudança estrutural na escola (Etkin e Schvarstein, 1992; citados por Santos Guerra, 2001: 61).

Ao nível da execução dos projectos, os dados da pesquisa revelaram que algumas das potencialidades teóricas desta nova área curricular não disciplinar constituíram-se factores dignos de evidência. Neste domínio em particular, são de destacar, nomeadamente, o confronto dos alunos com situações activas na escolha dos temas, conteúdos e assuntos, a utilização de novas tecnologias educativas, o papel atribuído à Área de Projecto, com uma função estratégica impulsionadora de mudanças na escola, ao nível da prática educativa e na concepção do ensino como um projecto, ou seja, na recontextualização pedagógica da escola.

Com efeito, os dados permitiram identificar um conjunto de aspectos de ordem estrutural, relativos à organização e funcionamento da escola, e de ordem conjuntural que contribuíram para a assunção dos objectivos e finalidades preconizados pela trama

conceptual da Área de Projecto. De entre esses aspectos, destacaram-se, a existência de um espaço temporal autónomo para a Área de Projecto, a promoção de uma articulação horizontal dos programas e a sua extensão, traduzida num trabalho interdisciplinar, a realização de formação interna dos professores em áreas como a liderança pedagógica, desenvolvimento e gestão curricular, coordenação pedagógica, metodologias de ensino activas, avaliação. Em termos conjunturais, evidenciou-se a adaptação dos projectos aos programas disciplinares. A interdisciplinaridade e transdisciplinaridade não foram “*mais retórica que prática*” (Vieira, 1999c: 22)

Como dificuldades, foram identificadas, de natureza mais conjuntural, a escassez de recursos materiais e financeiros.

Em termos de definição curricular, a Área de Projecto foi percebida pelos actores entrevistados, como um conjunto articulado e multifacetado de projectos e actividades estruturadas nas necessidades, problemas e motivações dos alunos e da comunidade onde a escola se insere.

O clima de trabalho nas actividades dos projectos foi um dos aspectos mais positivos apontado, ressaltando a boa aceitação e satisfação dos alunos na execução dos trabalhos, a relação pedagógica humanizada existente e a emergência de uma modalidade de aprendizagem mais livre e dinâmica.

Globalmente, a Área de Projecto assumiu-se pelo holismo, consubstanciado num agrupamento de actividades interdisciplinares e significativas, articuladas entre si e planificadas conjuntamente. Enquanto área curricular não disciplinar, assumiu-se como um projecto de gestão curricular global, autónomo e integrado no Projecto Educativo e no Projecto Curricular de Escola, como também nos respectivos Projectos Curriculares de Turma. Introduziu-se assim um modelo de desenvolvimento curricular mais orientado para a especificidade dos alunos e adequado ao contexto das condições locais, pondo de lado um currículo mais centralizado, uniforme e estandardizado, baseado numa lógica disciplinar.

A relação dos “pintores” com a “tela”

Os alunos aceitaram de forma simples, clara e com satisfação as actividades da Área de Projecto. A maioria dos docentes também. Apenas uma pequena franja de docentes apresentou uma atitude de cepticismo e rejeição por esta área curricular não

disciplinar. Neste contexto particular, os professores parecem sentir mais segurança no trabalhando no seu campo disciplinar do que em espaços comuns de indeterminação. É a questão da ausência de rotinas que aludimos anteriormente⁶⁹, consubstanciando-nos nas ideias de Vieira (1999c).

Para o comportamento de adesão da maioria dos professores parece ter contribuído, por um lado, a visão estratégica da escola que foi sendo adoptada ao longo dos tempos, uma atitude de reflexão participativa sobre os projectos de gestão flexível do currículo que desenvolveu e aderiu antes da imposição da reorganização curricular e da Área de Projecto, numa lógica burocrática, assente numa mudança imposta por decreto e por outro lado, o empenhamento e envolvimento do órgão de gestão da escola, em particular, na pessoa do seu presidente, que foi criando condições de compreensão, adesão e de realização dos projectos, assegurando, nomeadamente, a dinamização de encontros informais para reflexão das práticas pedagógicas e monitorizando acções de formação acreditadas, centradas no contexto escolar e orientadas para a gestão curricular, para as lideranças pedagógicas e para as novas áreas curriculares não disciplinares.

Esta “estratégia” pareceu ser muito importante, por reconhecer que as mudanças são muito lentas e só o fruto do contágio, do trabalho em comum entre os professores que já estavam na escola e os que entraram de novo, pode abrir “outros caminhos”. Como os professores que chegam de novo à escola vêm com outras representações, outras práticas, outras perspectivas, é preciso respeitar essas representações e dar-lhes tempo para perceberem que pode haver outras lógicas na escola.

Estas práticas parecem consubstanciarem-se em Croizier e Friedberg (1997) que defendem que a mudança nas organizações é um fenómeno político dependente da aprendizagem dos actores e que, por outro lado, envolve um “compromisso ideológico” (Escudero, 1989).

Com efeito, a pesquisa permitiu identificar a existência de um modelo organizacional aberto, assente numa cultura organizacional colaborativa e reflexiva, envolvendo a participação dos alunos, funcionários, professores e pais/encarregados de educação na construção conjunta de projectos curriculares visando a articulação da escola com a comunidade.

⁶⁹ Ver página 298 da nossa tese.

No olhar e na “voz” dos actores foi ainda possível perceber que a valorização da formação integral dos alunos, a interacção social dos mesmos e a dinâmica projectual proporcionada à escola, foram considerados aspectos favoráveis desta área curricular não disciplinar. Como aspectos desfavoráveis foram identificados a sobrecarga de trabalho.

A “tela” e a organização e gestão da escola

No contexto da organização e gestão da escola, o processo de desenvolvimento da Área de Projecto decorreu numa lógica de funcionamento baseada numa orientação estratégica, integradora e globalizante. As necessidades da escola não foram avaliadas de forma empírica e inconsistente. A Área de Projecto apresenta uma articulação coerente e forte com o Projecto Educativo e o Projecto Curricular de Escola.

Os dados indicaram que o órgão de gestão da escola, o Conselho Pedagógico, o Conselho dos Directores de Turma, os Conselhos de Turma produziram normas e valores colectivos, articulados e partilhados impulsionadores do desenvolvimento da Área de Projecto num quadro de acção estratégica, diversificado e contextualizado, potenciador de mudanças. Neste aspecto, foi visível, no capítulo da liderança, o papel do Conselho Executivo, em particular do presidente do Conselho Executivo, em termos da definição de intenções e na motivação promovida junto dos restantes actores.

A investigação permitiu ainda identificar o esforço e a disponibilidade manifestadas pelo órgão de gestão na tentativa de superação de alguns constrangimentos organizacionais decorrentes da falta de autonomia na organização pedagógica da escola e na gestão curricular dos projectos, bem como da falta de recursos humanos com formação específica, de recursos materiais e financeiros para a assunção pedagógica e concretização das finalidades dos vários projectos desta nova área curricular não disciplinar.

Um outro aspecto que a nossa investigação visava era o estudo do clima da escola e a sua relação com o processo de construção e desenvolvimento da Área de Projecto, uma vez que este construto organizacional constitui um factor relevante no êxito de novas políticas e estratégias de desenvolvimento organizacional. Neste domínio específico, o nosso estudo permitiu identificar o clima de escola como positivo,

caracterizado pela existência de boas relações, cooperação, informalidade e coesão entre os professores.

A investigação permitiu, ainda, inferir que o clima da escola influenciou, de forma positiva, a adesão e a participação dos professores nos projectos.

De forma significativa, as actividades desta área curricular não disciplinar reflectiram-se positivamente, no comportamento dos alunos, no desenvolvimento de uma cultura de concertação e cooperação entre os professores e na abertura da escola à comunidade, factor gerador de um sentimento de pertença ao espaço colectivo de pertença que é a escola.

Globalmente, os dados indicaram que a Área de Projecto foi desenvolvida num figurino organizacional não prescritivo, que recusou um tipo burocrático de organização, ancorado em condutas algo conformistas e rotineiras e assente em princípios de racionalidade.

Com efeito, a organização da escola em estudo e da Área de Projecto, em particular, apresenta fortes indícios de uma organização não burocrática, com alguma margem de autonomia, sem procedimentos standardizados e ritualizados, nem com uma concepção burocrática da função docente. O modo de organização e funcionamento pedagógico da escola, permitiu o desenvolvimento e a construção de espaços e temas de criatividade e de participação, não reflectindo condutas conformistas, o que proporcionou situações de negociação entre os actores escolares.

Para concluir as nossas ideias gerais, resta-nos, agora, arriscar a sua “síntese das sínteses”.

No contexto em análise, a Área de Projecto andou bem perto da trama configurada quer no Projecto Educativo do Agrupamento, quer ainda do Projecto Curricular do Agrupamento. Nos Projectos Curriculares de Turma também andou muito perto do “centro de interesses e necessidades” dos participantes, assim como bem perto andou da peça original curricular e das finalidades da Área de Projecto enunciadas no seu discurso. As características holísticas, globalizadoras e interdisciplinares que ela pressupõe, tiveram expressão na realidade quotidiana desta escola.

Assim, a Área de Projecto, por arrastamento, não teve um estatuto de menoridade e não foi apenas mais e “só” uma disciplina. Num contexto desta natureza, foi possível

constatar um espaço educativo, onde o diálogo entre os professores e os alunos foi bem mais aberto. Com efeito, o ambiente vivido na Área de Projecto foi sempre mais desformalizado, construindo-se aí, tempos e espaços que permitiram tecer as teias que vieram a fortalecer os laços de afectividade que se criaram entre todos os actores e que permitiu um clima facilitador e transformacional de aprendizagens. Foi quanto a nós e acima de tudo, uma área de alívio, de relaxamento, de recreio, de jogo – a parte lúdica do currículo.

Neste contexto, foi a área onde se construíram e dimensionaram projectos extensionistas e de intervenção sócio-educativa que levaram os alunos a investir em actividades relevantes para a resolução dos seus problemas.

Conseguiram-se estruturar actividades estimuladoras e motivantes, abordar temas-problemas numa perspectiva transversal e pluridisciplinar, elaborar projectos de trabalho que, adaptados à realidade, contemplassem valores cooperativos, de responsabilidade, de desenvolvimento do espírito crítico, de autonomia. Construíram-se laços de amizade, de partilha, de auxílio mútuo, formas de inter-conhecimento. A cultura, o *ethos* da escola, viveu disso.

Desenharam-se outros contornos de escola. Um outro esboço de escola para uma pintura prospectiva.

Não ficaram na paleta, as cambiantes que dão “cor” às inovações curriculares que sustentam a Área de Projecto.

O esboço desenhado ao redor do *aprender a aprender*, as cambiantes na paleta da interdisciplinaridade, talvez não tenham sido mera retórica.

A Área de Projecto não foi um ritual formalizado sem autenticidade e tentou não cair em acções banais ou superficiais que nada trouxessem de marcante aos alunos.

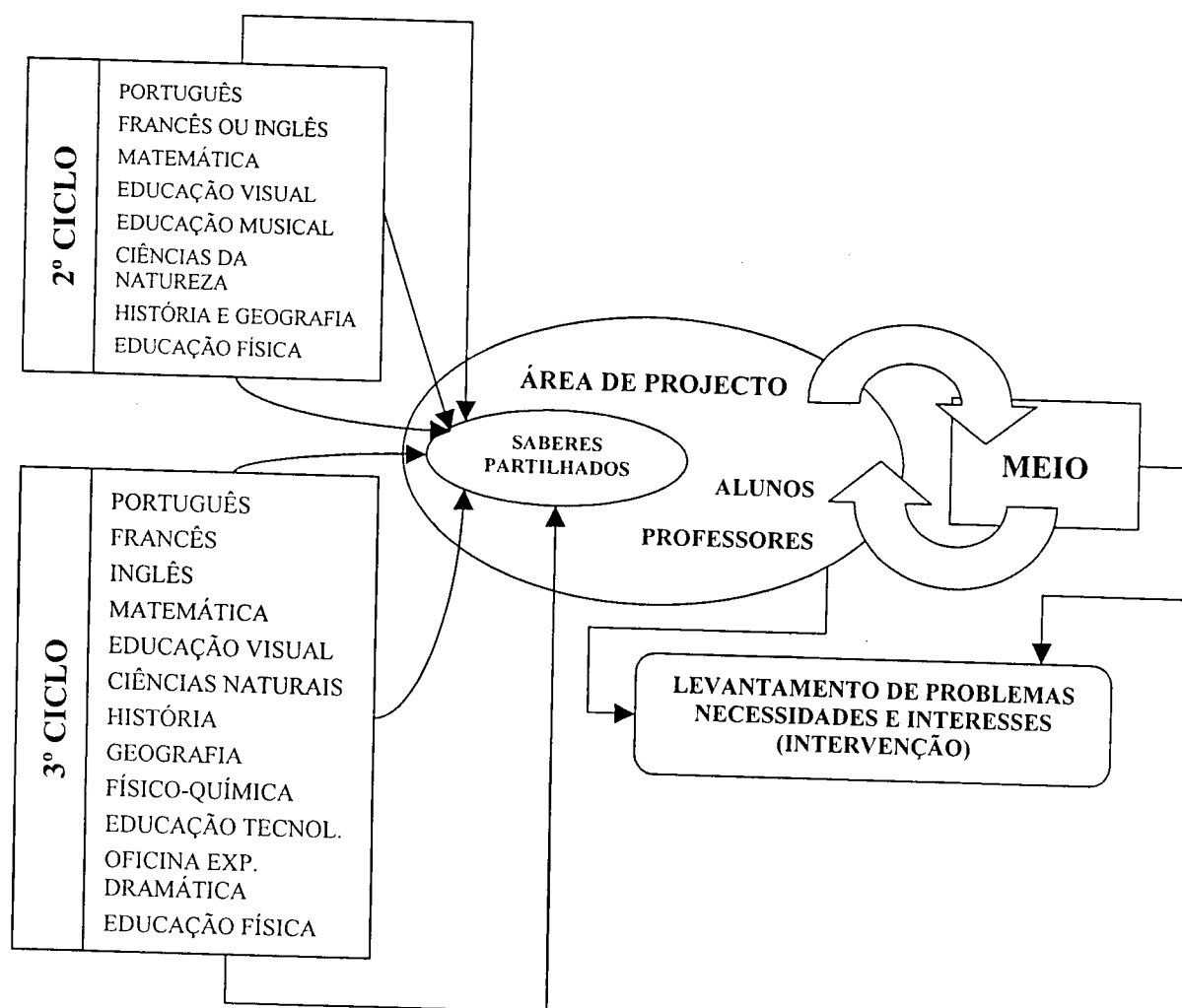
A Área de Projecto não foi “condenada a ser musicalidade apenas para ouvir e pouco para praticar” (Vieira, 1999b: 177).

A Área de Projecto, de facto, assumiu-se, construiu-se e recontextualizou-se, soube ser, foi um dispositivo de diferenciação pedagógica.

A Área de Projecto que “aconteceu” na nossa escola não foi só mais uma disciplina em que a relação pedagógica e o clima da aula foi mais aberto. Foi um espaço e um tempo diferente dos outros, porque se partilharam saberes com outras disciplinas, porque existiram projectos de alunos e de professores, porque as relações com o meio foram mais amplas e próximas. A Área de Projecto revestiu o carácter de proximidade,

descentralizou a sua gestão pedagógica e organizou-se bem mais perto dos lugares de emergência, ou seja, dos lugares de vida real dos alunos.

Esquema nº 7 – A Área de Projecto que “aconteceu” na nossa escola



A Área de Projecto “mexeu”, com o todo, o trabalho global dos conselhos de turma. Esta área curricular não disciplinar proporcionou outras formas de actuação que a escola teórica, impessoal, fechada e sem relevância ou significado pessoal para os alunos teima em negar. O trabalho desta área não se desligou do que se fazia no âmbito disciplinar. O trabalho dentro e entre as disciplinas também foi “tocado”.

A valorização dos processos, a diversificação de actividades e estratégias, a promoção do desenvolvimento de capacidades e da autonomia dos alunos, o exercício de transferência de aprendizagens, a integração compreensiva das múltiplas fontes de

informação, também começaram a caber no estudo das disciplinas. A acção educativa e lectiva ganhou assim, mais sentido e sentidos.

A separação entre o formal e o informal, nas vertentes da realização curricular, fizeram ou quase deixaram de fazer muito pouco sentido.

A ser assim, a Área de Projecto parece fazer sentido numa escola de e com projectos, numa organização não compartimentada rigidamente na lógica das disciplinas. Para tal, importa reconhecer que o trabalho de gestão e desenvolvimento curricular a desenvolver na escola deve ser constantemente reinterpretado, permanentemente reflectido, avaliado. Neste sentido, a autonomia pedagógica parece ser uma condição de flexibilização curricular, pois só assim os professores poderão agir mais como produtores do que como consumidores do currículo. Mas não, uma autonomia “oferecida” por decreto, antes construída, acontecida na própria escola. É neste contexto que se desenvolvem verdadeiros processos de inovação que importaria avaliar, descobrir, pôr à disposição, não para generalizar ou produzir “clones” sem nexos, mas para criar redes de reflexão e de partilha.

Como sabemos, a identidade profissional docente não é um dado, constrói-se. Também sabemos que são os traços indeléveis da nossa cultura pessoal e profissional que muitas vezes jogam contra nós.

O que urge mudar é toda a cultura de escola. Também a nossa cultura pessoal e profissional precisa de ser re-elaborada.

Não se pode confinar a exigência da diversificação dos processos de ensino e aprendizagem, o exclusivo da promoção da integração de saberes a noventa minutos semanais numa só área curricular não disciplinar como a Área de Projecto. Tal seria a “desresponsabilização curricular”.

O que nos parece fundamental é “andaimar” um novo figurino de práticas de desenvolvimento curricular e não remendar ou aligeirar “vícios” e “rotinas”, por via da construção de pequenas “ilhas curriculares” como a Área de Projecto que, podendo ser um “óasis” para certos professores e muitos alunos, acaba por não se estender aos outros espaços curriculares do “continente” que a escola parece constituir, onde a compartimentação disciplinar e principalmente, a preocupação com o *cumprimento* dos programas parece prevalecer, caricaturada na lógica do ensino em detrimento da lógica da aprendizagem.

Por outro lado, a tónica do discurso também não deve ser posta na extensão dos programas, mas no modo como a escola e os professores desenvolvem a gestão curricular, ou seja, como gerem o currículo. A “insuficiência de aprendizagens” deverá ser reflectida na escola e pelos professores, mas mais no campo das opções metodológicas do que na extensão dos programas. Não negamos que o debate em torno dos programas é importante, mas temos que reconhecer que também o é, a definição de uma matriz de aprendizagens, e igualmente, o modo como essas aprendizagens são desenvolvidas.

Também importa reflectir sobre a forma como a escola e os professores “consomem” grande parte do tempo disponível (que parece ser escasso, no seu entendimento) para “cumprir os programas”, com a realização de testes sumativos e de provas globais, descurando uma utilização desse mesmo tempo na prática de uma avaliação formativa (que parece existir apenas em “letra de lei”) e que, a acontecer, poderia libertar mais tempo para “cumprir os programas”.

Continuamos a falar de cultura de escola, de cultura pessoal e profissional. Que carece de tempo porque as mudanças são muito lentas e é preciso respeitar as representações de cada um. Dar tempo para que, na interacção entre os professores, como refere Ricardo Vieira (2003)⁷⁰, se manifeste “*o jogo de espelhos, o confronto de ideias veiculadas pelos seus discursos e a renegociação de significados*”. Porque a identidade profissional “*tem a ver com o arranjo compósito, consciente, deliberado*” que cada um faz das culturas que vive ou viveu (“visíveis”, tornadas conscientes sempre na interacção) e porque a “*identidade social, não é absolutamente criação do grupo; inscreve-se num processo intergrupar, relacional em que os grupos de comparação desempenham um papel fundamental*”.

É na escola, no contexto da sua profissão, que o professor vai descobrindo o que fazer e como construir uma nova identidade, num percurso que percorre entre o eu e o outro que vai descobrindo.

Por outro lado, a realização profissional dos professores depende, em particular, da forma como vão encontrando e construindo outros sentidos para as intervenções educativas que protagonizam, sendo que essa construção é decisiva não só para os

⁷⁰ Conferir resposta de Ricardo Vieira à intervenção de Telmo Caria - “Uma perspectiva etno-sociológica das Culturas Organizacionais: crítica às visões idealistas/ideológicas e estruturais”, apresentada no seminário do dia 7 de Março de 2003, realizado no âmbito do Projecto “Identidade(s) e Diversidade(s): As Linhas Com Que Se Cosem As Pertenças” (ESEL, Leiria).

próprios professores, como também para todos aqueles que na escola vivem um tempo significativo das suas vidas.

Por isso, consideramos que o tempo que é necessário para dar tempo às mudanças, carece de estabilidade e liderança. Assim, uma das condições a criar deveria apontar para a fixação dos professores na escola. Estamos a falar da necessidade de se rever o sistema de colocação dos professores nas escolas, de forma a permitir uma sua maior permanência/fixação na mesma escola. Não necessariamente longa. Quando muito 2-3 anos consecutivos, o que permitiria, por exemplo, a continuidade pedagógica. Deste modo, a escola poderia desenvolver de forma mais consistente os seus projectos, promover um maior desenvolvimento profissional, consolidar uma cultura, o *ethos* da escola, assente num trabalho de equipa, num horizonte temporal mais estável, em que os professores trabalhando todos com todos, (re)construíam a sua identidade profissional.

Como alguns dos actores entrevistados salientaram, a prática de alguns docentes revelou ainda que a articulação e o trabalho inter e transdisciplinar pode ser mais rico, se não se caracterizar sobretudo por uma justaposição entre disciplinas mais ou menos próximas, sem que estas tenham que abandonar a sua identidade teórica e metodológica, o que configura uma organização do currículo mais próxima da pluridisciplinaridade. Têm pois sentido, as preocupações manifestadas por diversos intervenientes a propósito da excessiva compartimentação do saber em disciplinas, na medida que ela dificulta a realização de aprendizagens adequadas aos interesses e experiências dos alunos, a análise dos problemas desde uma perspectiva global e uma educação comprometida com a realidade local. Daí que a autonomia da escola e do professor devam orientar-se para a construção de projectos curriculares onde as práticas de integração vertical e horizontal de saberes tenham o seu espaço, em benefício da qualidade das aprendizagens e do sucesso educativo dos alunos.

Reconhecemos, na linha de Hargreaves (1998: 294-295), que um dos desafios que se colocam a esta escola “*consiste em atenuar os controlos burocráticos, as formas paternalistas de confiança e os arranjos rápidos ao nível organizacional, para escutar, articular e unir as vozes dos professores e dos outros parceiros educativos (particularmente, os alunos e os pais)*”. Do mesmo modo, parece-nos vital continuar a “*instituir confiança nos processos de colaboração, de risco e de melhoramento contínuo, (...) apoiar e fortalecer a cultura da escola e aqueles que estão nela*

envolvidos, *“de modo a que possam realizar eles próprios as mudanças, numa base contínua”*.

Nesta direcção de análise parece-nos importante referir que os indicadores recolhidos apontam no sentido de uma certa prática tendente à construção de um projecto curricular integrado, conforme já anteriormente havíamos referido. No entanto, apesar dos avanços já realizados, importa reconhecer ser necessário desenvolver uma integração curricular mais eficaz por via de outras práticas de gestão estratégica e curricular. O debate e a clarificação de aspectos relacionados com o número e a composição, organização e funcionamento dos departamentos curriculares parece-nos importante que seja equacionado desde já, sob pena de poder não proporcionar a congruência desejada no âmbito da construção de um projecto curricular integrado.

Neste sentido, será inútil propor projectos se não existirem no interior da escola estruturas intermédias de coordenação curricular que possibilitem a realização conjunta de tarefas de programação da actividade a estabelecer quer a nível dos departamentos curriculares, quer ao nível disciplinar. Parece assumir igualmente uma particular relevância, a lógica de formação de equipas educativas pluriciclos. Por outro lado, e relativamente ao agrupamento de professores do 2º e 3º ciclo, defendemos a ideia que os critérios que deverão presidir à composição dos departamentos curriculares deverão ser repensados em função da proximidade epistemológica ou metodológica das disciplinas envolvidas e tendo em vista o reforço da articulação interdisciplinar.

Também a formação dos novos professores que venham a integrar a escola, deverá ser centrada no contexto local do trabalho e orientada para áreas funcionais como por exemplo, o desenvolvimento de capacidades de liderança, de coordenação e condução de equipas e de gestão de projectos nas organizações escolares, gestão estratégica, teoria e gestão curricular, entre outras, parece-nos ser fundamental para a consolidação dos passos já dados no âmbito da articulação e integração curriculares.

O reforço e o desenvolvimento de condições da cultura escolar que conduzam à colegialidade, à participação, à colaboração e à parceria entre os diversos actores curriculares e, particularmente, ao desenvolvimento da profissionalidade docente, são aspectos indispensáveis para a consecução de uma verdadeira integração curricular.

O esbatimento das duas culturas profissionais que parecem ter ainda alguma expressão no interior da escola – uma de 2º ciclo e outra de 3º ciclo, poderá passar pela criação de uma cultura interdisciplinar na escola que se pautem não pela oposição às

disciplinas, mas, partindo delas e com base no trabalho colaborativo dos professores, pela organização dos conteúdos das disciplinas de outra forma. Na realidade, é necessário que a lógica de compartimentação e fragmentação possa ser contrabalançada por uma outra em que a evidenciação das interdependências e inter-relações entre os conteúdos das diversas disciplinas permita dotar os cidadãos de instrumentos capazes de lhes permitir a compreensão de um real cada vez mais complexo (cf. Roldão, 1999b).

Mas, o desafio de desenvolver amplas culturas de colaboração como forma de ultrapassar o presentismo, conservadorismo e individualismo da profissão, implica muito mais do que estimular uma colegialidade forçada capaz de reconstituir as relações interpessoais na comunidade profissional. Significa, sobretudo, como advoga Hargreaves (1998), um desafio de redistribuição das responsabilidades no desenvolvimento curricular (e não de mera implementação) do centro à periferia, dos administradores aos professores. É um desafio de ligar o desenvolvimento curricular com o desenvolvimento profissional.

Algumas consequências dos cuidados a ter em conta nesta ligação, entre um processo de desenvolvimento curricular facilitador do desenvolvimento profissional e vice-versa, seriam, segundo Fullan (1991) e Hargreaves (1998):

- *Tempo*, para planificar, interpretar, reflectir, tanto dentro da escola como fora.
- *Paciência*, para permitir que os professores experimentem o novo currículo no contexto da prática, avaliando as suas possibilidades e retirando as consequências.
- *Humildade*, para reconhecer a experiência dos professores, contar com ela e ampliá-la, em lugar de pensar na substituição total de uma práticas por outras.
- *Significatividade*, dependendo da clareza e pertinência que os professores atribuem às propostas de modificação.
- *Colaboração e apoio prático*, tanto entre os colegas como desde fora, para motivar, suscitar a reflexão e ajudar a resolver os conflitos cognitivos e sociais.
- *Tradição*, a qual deve ser considerada conjuntamente com as propostas de inovação.

Assim, de acordo com estas perspectivas da «colaboração», o êxito da consolidação das mudanças dependerá mais da construção de relações colegiais positivas (sem desfasamento entre as práticas sociais e as condições sociais), nas

comunidades escolares, do que das próprias propostas curriculares, por muito bem fundamentadas e estruturadas que possam estar.

Pensamos tal como Hargreaves (1998: 270) que a nossa escola, não precisará *“reprimir os conflitos (...), mas sim discuti-los e resolvê-los continuamente. Os procedimentos, honestos, democráticos e éticos relativos à tomada de decisões e à resolução de conflitos (...)*”, serão, assim, uma componente essencial à nossa escola.

O factor tempo continuará a ser um elemento importante na estruturação do trabalho dos professores. Por outro lado, a escola deve continuar a assegurar a disponibilidade de tempo, dentro do seu horário lectivo, para a planificação e discussão conjunta, de forma a obviar que os professores desistam do seu envolvimento na gestão e desenvolvimento curricular, e que o peso deste necessário envolvimento possa recair no voluntarismo e militância de poucos, emergindo daí o cansaço, o desgaste pessoal e profissional. A existência de tempo permite encontrar progressivamente formas criativas de gestão do currículo, de utilização do “tempo pessoal” dos professores para reuniões de coordenação pedagógica e avaliação reflexiva e para participação em sessões de acompanhamento e de formação.

(Ao fechar...)

EPÍLOGO (... Como se de uma história se tratasse ...)

... Para todos os que reconhecem “*que ao poeta pertence a liberdade de usar a palavra, até ao limite mesmo de tomar a palavra como se fosse a realidade*” e numa tentativa de inscrever a palavra na realidade e na junção do imaginário e da acção, ultrapassando a desconfiança sobre o descrédito que hoje tem entre nós “*a dimensão utópica e do imaginário em educação*”⁷¹, gostaríamos, assim à laia de qual epílogo de uma história - e que poderá constituir o imaginário do que vimos, ouvimos e lemos na nossa escola -, ... dizer que, ... se pudéssemos ouvir mais tarde, ...um, qualquer um destes alunos, talvez já não fosse capaz de nos repetir, com alguma nostalgia, o poema de Jacinto de Magalhães (1978), “ENTRE MIM E O OUTRO”.

Ensinaram-me as coisas importantes,
Que afinal o não eram.
Acumularam-me de conhecimentos,
De que ainda me liberto.
Ditaram-me nos cadernos de duas linhas,
Os exemplos que procuro não seguir.
Fizeram-me ler as histórias de santos, sábios e heróis,
Que eu não quero ser nem imitar.
Aprendi a geografia dos comboios,
Para viver na era dos aviões.
Soube de cor todas as constelações,
Que hoje se escondem no fumo das cidades.
Ensinaram-me a pescar nos rios e regatos,
Em que bóiam as garrafas de plástico.
Quando eu sabia tudo,
Atiraram-me para a vida, de que eu nada sabia
E onde era tudo ao contrário, do que aprendera.
Habituei-me a raciocinar pelo contrário.
Não era infeliz, era desarmado
E tive, de aprender de novo,
Tudo o que não me haviam ensinado
E que eu queria não ter aprendido.

A ser assim, afinal, um outro poema preenchia o seu imaginário.

Do título sempre se haveria de lembrar “ **A felicidade de aprender**”.

⁷¹ Eduardo Prado Coelho. “Ensaio”, in *Revista Ler*, nº 3, Lisboa, 1988.

Do poema, apenas sabia que todos os dias, na escola, o podia construir, redesenhar, torná-lo mais redondo, com mais ou menos rima, mas sempre original, genuíno.

Escrito à sua medida e na medida da sua escrita.

...Na dimensão utópica que deve cruzar os caminhos da escola, ...a escola, ela mesmo, ... quem sabe se por via da Área de Projecto, havia dado a esse aluno um lugar, mas muito melhor que isso, por seu intermédio, permitiu que descobrisse o seu próprio caminho. Não uma dessas estradas conhecidas e perfeitamente assinaladas (no quotidiano da escola), mas um caminho bem seu, que foi abrindo passo a passo, com uma estrela no pensamento a servir-lhe de bússola, orientando-o para o seu próprio devir e para a construção da sua vida ao sabor das descobertas que for fazendo...

BIBLIOGRAFIA

- ADELMAN, C.; JENKINS, D. and KEMMIS, S.(1983). *Re-thinking case study : notes from the second Cambridge Conference*. Cambridge Journal of Education, 6, pp. 139-150.
- AFONSO, N. (1993). A Participação dos Encarregados de Educação na Direcção das Escolas. *Inovação*, 6, pp. 131-155.
- AFONSO, N. (1994). *A Reforma de Administração Escolar. A Abordagem Política em Análise Organizacional*. Lisboa: INE.
- AIM, P. (1997). "O recurso à pedagogia de projecto no início do Secundário" in *Interacção Cultural e Aprendizagem*, org. de Milice Ribeiro dos Santos e Angelina Carvalho. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- ALBARELLO, L., DIGNEFFE, F., HIERNAUX, J-P., MAROY, C., RUQUOY, D. e De SAINT-GEORGES, P. (1997). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- ALFIERI, F. (1995). "Crear cultura dentro e fuera de la escuela: algunos modelos posibles" in *Volver a pensar la educación*. (Vol. I): Política Educación y Sociedad (Congreso Internacional de Didáctica). La Coruña/Madrid. Fundación Paidea/Ediciones Morata. pp. 365-384
- ALMEIDA, J. F. e PINTO, J. M. (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- ALONSO, L. (1999). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação*. Dissertação de doutoramento. Braga: Instituto de Estudos da Criança. Universidade do Minho.
- ALONSO, L (2001). "O Projecto de 'Gestão Flexível do Currículo' em Questão". *Revista Noesis*, nº 58, Abril/Jun. Lisboa: IIE/ME, 27-30.
- ALONSO, L (Coord^a) (2001a). *Parecer Sobre o Projecto de "Gestão Flexível do Currículo"* (texto policopiado).

- AMIGUINHO, A.** (1992). *Viver a Formação. Construir a Mudança*. Lisboa: Educa. pp. 52-62.
- ANTÚNEZ et al.** (1991). *Del Proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Editorial Graú.
- APPLE, M. W.** (1997). *Os Professores e o Currículo. Abordagens Sociológicas*. Lisboa: Educa.
- APPLE, M. W.** (1999). *Políticas Culturais e Educação*. Porto: Porto Editora.
- APPLE, M. W.; BEANE, J.** (orgs.) (2000). *Escolas Democráticas*. Porto: Porto Editora.
- BALDRIDGE, J. V.** (1983). Organizational Characteristics of Colleges and Universities. In J. V. Baldrige e r. Deal (eds): *The Dynamics of Organizational Change in Education*, McCuchan Pub. Co. Berkeley. pp. 38-59.
- BALL, S.** (1985). "Participant Observation with Pupils" in Burgess, R. G. (Ed). *Strategies os Educational Research: qualitative methods* (pp. 23-52). London: The Falmer Press.
- BALL, S.** (1990). "Self-doubt and soft data: social and technical trajectories in ethnographic fieldwork" in *Qualitative Studies in education*, Vol. 3, NO. 2, pp. 157.171.
- BALL, S.** (1994). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós/MEC.
- BARBIER, J-M.** (1991). *A elaboração de projectos de acção e planificação*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J.** (1991). Modos de Organização Pedagógica e Processos de Gestão da Escola: sentido de uma evolução. *Inovação*, vol. 4, nº 2 e 3, pp. 55-86.
- BARROSO, J.** (1992). Fazer da escola um projecto. In Canário (org.) *Inovação e projecto educativo de escola*. Lisboa: Educa.

- BARROSO, J.** (1995a). *A escola e as lógicas da autonomia*. Comunicação apresentada no Seminário promovido pelo Sindicato dos Professores do Norte. Maia (policopiado)
- BARROSO, J.** (1995b). Para o desenvolvimento de uma cultura de participação na escola. *Cadernos de Organização e Gestão Escolar*, nº 1. Lisboa: IEE.
- BARROSO, J.** (1996). "O estudo da escola: da autonomia decretada à autonomia construída". in J. Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora.
- BARROSO, J.** (1997). *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: ME.
- BARROSO, J.** (1999). "Da cultura da homogeneidade à cultura da diversidade: construção da autonomia e gestão do currículo". *FORUM, escola, diversidade, currículo*. Lisboa: Ministério da Educação/DEB/IEE.
- BENAVENTE, A.** (1987). *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa: IED.
- BENAVENTE, A.** (1990a). *Escola, Professores e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENAVENTE, A.** (1990b). "Dos obstáculos ao sucesso, ao universo simbólico das professoras. Mudanças e "resistências" às mudanças", in Stoer, S. (Org.), *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Edições Afrontamento.
- BENAVENTE, A.** (1993) (Coord^a) *Mudar a Escola, Mudar as Práticas - Um Estudo de Caso em Educação Ambiental*. Coleção Cadernos de Inovação Educacional. Lisboa: Escolar Editora.
- BEN-PERETZ, M.** (1992). "Episódios do Passado Evocados por Professores Aposentados". in NÓVOA, A. (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora. Pp. 119-214.
- BERTRAND, Y.** (1991). *Teorias Contemporâneas da Educação*. Lisboa: Instituto Piaget, 105-151.
- BOGDAN, R. e BIKLEN, S.** (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.

- BOLÍVAR, A. B.** (1993). "Culturas profesioneles en la enseñanza". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 219. pp. 68-72.
- BORDENAVE, J. D. et al.** (1983). *Estratégias de Ensino Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes. p. 185-211.
- BORREL, N.** (1989). *Organización Escolar, Teoría sobre las Corrientes Científicas*. Barcelona: Editorial Humanitas.
- BOURDIEU, P.** (1989). *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- BOURDIEU, P.** (1993). *La Misère du Monde*. Paris: Seuil.
- BOUTINET, J. P.** (1996). *Antropologia do Projecto*. Lisboa: Instituto Piaget.
- BRANDÃO, C. R.** (org.). (1982). *Pesquisa Participante.*, São Paulo: Editora Brasiliense, (2ª ed.).
- BRANDÃO, M.** (1999). *Modos de Ser Professor*. Lisboa: Educa.
- BRUNET** (1992). "Clima de trabalho e eficácia da escola". in A. Nóvoa (org.). *As organizações escolares em análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 123-140.
- BRUYNE, Paul de et al.** *Dinâmica da Pesquisa em Ciências Sociais - Os pólos de prática pedagógica*. Brasil: Ed. Francisco Alves, 5ª ed. (trad. port.), pp. 224-227.
- CANÁRIO, R.** (1988). "O estabelecimento de ensino: Nível privilegiado de análise e de intervenção", in *Revista APRENDER*, nº 2, pp. 8-11.
- CANÁRIO, R.** (1991). "Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa". *Inovação*, vol. 4, (1), pp.77-92.
- CANÁRIO, R.** (1992a). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- CANÁRIO, R.** (1992b). "O estabelecimento de ensino no contexto local". in J. Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora. pp. 121-149.
- CANÁRIO, R.** (1993). "Recensão crítica" de Monteiro, M. e Queirós, I. *Área-Escola. Perspectivas de Trabalho*. Porto: Porto Editora, in *Inovação*, vol. 6,2.

- CANÁRIO, R. (1995). *Gestão da escola: Como elaborar o plano de formação?* Lisboa: Instituto de Investigação Educacional.
- CANÁRIO, R. (1996). "A escola, o local e a construção de redes de inovação". In B. Campos (org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE, pp. 59-76.
- CANAVARRO, A. P. (1993). *Concepções e práticas de professores de Matemática: Três estudos de caso*. (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- CARDOSO, C. (1995). Referências no percurso do multiculturalismo: do assimilacionismo ao pluralismo. *Inovação*, vol. 9, nº 1. Lisboa: IIE.
- CARDOSO, C. (1996). *Educação Multicultural – Percursos Para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- CARDOSO, C. (1998). "Educação Multicultural: do Assimilacionismo ao pluralismo anti-discriminatório". *EDUCARE-EDUCERE*, 4.
- CARDOSO, C. (Coord.) (2001). *Gestão Intercultural do Currículo 2º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Entreculturas. Presidência do Conselho de Ministros. Ministério da Educação.
- CARIA, T. (1994). "A prática e a aprendizagem da investigação sociológica no estudo etnográfico de uma Escola Básica 2,3". *Revista Crítica de Ciências Sociais*, nº 41, pp. 35-62.
- CARIA, T. (1997). *O uso do conhecimento em contexto de trabalho – Estudo etnosociológico da cultura dos professores na conjuntura da reforma educativa (1992/94)*. Dissertação de doutoramento. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- CARMEN, L. del e ZABALA, A. (1991). *Guia para la elaboración seguimiento y valorización de proyectos curriculares de centro*. Madrid: CIDE.
- CARRIÈRE, J-C. (2000). *Tertúlia de Mentirosos – Contos Filosóficos do Mundo Inteiro*. Lisboa: Teorema.

- CARVALHO, A. (2001). "Área de Projecto no Ensino Básico. Oportunidades, desafios, investimentos". in Suplemento do *Correio da Educação*, N.º 19, Porto: CRIAPASA
- CARVALHO, A. D. (1992). *A educação como projecto antropológico*. Porto: Edições Afrontamento.
- CARVALHO, A. e PORFÍRIO, M. (1994). *Projecto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento.
- CARVALHO, A.; MATIAS ALVES, J. e SARMENTO, M. J. (1999). *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Edições ASA.
- CARVALHO, L. M. (1992). *O Clima de Escola e a Estabilidade dos Professores*. Lisboa: Educa.
- CASTORIADIS, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris. Editions du Seuil.
- CHIAVENATO, I. (1983). *Introdução à Teoria Geral da Administração*, São Paulo: McGraw-Hill, 3ª edição.
- CLANDININ, D. J. e CONNELLY, F. M. (1988). "Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa". in VILLAR ANGULO, L. M. (dir.). *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*. Alcoy: Marfil. pp. 39-61.
- CLARK, J. (1989). Opiniones Contrpuestas, Toma de decisiones y acción administrativa. In BATES *et al.* *Práctica Crítica de la administración educativa*. Valência: Universidade de Valência.
- COHEN, L. e MANION (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Ed. Muralla, S.A.
- COOK, T. D. e REICHARDT, Ch. S. (1982). *Métodos Cualitativos y Cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- CORREIA, J. A. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Rio Tinto: ASA.

- CORREIA, J. A.** (1991). "Elementos Para uma Abordagem Sócio-Institucional dos Sistemas de Formação de Professores". in Stephen Stoer (orgs) *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar*. Porto: Edições Afrontamento, pp. 145-169.
- CORTESÃO, L.** (1998). *Práticas Educativas face à Diversidade e Investigação-Ação. Relatório de Disciplina*. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto (policopiado).
- CORTESÃO, L.** (1998a). *Práticas Educativas face à Diversidade e Investigação-Ação. Relatório de Disciplina*. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto (policopiado).
- CORTESÃO, L.** (1998b). *O arco-íris na sala de aula? Processos de organização de turmas: Reflexões críticas*. Lisboa: IIE
- CORTESÃO, L.** (2000). *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção?*. Porto: Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, L.** (2000a). *Ser Professor: Um Ofício em Risco de Extinção?*. Porto: Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, L.** (coord.) (2000b). *Na Floresta dos Materiais: Catálogo Analítico de Materiais de Formação para a Diversidade*. Oeiras: Celta Editora.
- CORTESÃO, L.** (coord.) (2000c). *Nos Bastidores da Formação: Contributo para o Conhecimento da Situação Actual da Formação de Adultos para a Diversidade em Portugal*. Oeiras: Celta Editora.
- CORTESÃO, L.** (2001). «Entre objecto de determinação e a possibilidade de agência: "Dispositivos de Diferenciação Pedagógica" e "Temas Geradores"». *Actas do Congresso Paulo Freire*. Brasil: Recife (policopiado).
- CORTESÃO, L.; STOER, S.** (1995). *Projectos, Percursos e Sinergias no campo da educação multicultural. Relatório Final*. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- CORTESÃO, L.; STOER, S.** (1996). A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas. *Inovação*, 9, nº 1 e 2, 35-51.
- CORTESÃO, L.; STOER, S.** (1997). Investigação-Ação e a Produção de Conhecimento no âmbito de uma Formação de Professores para a Educação Inter-Multicultural. *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 7, 7-28.
- CORTESÃO, L.; STOER, S.** (1999). «Acerca do trabalho do professor. Da tradução à produção do conhecimento no processo educativo». *Revista Brasileira de Educação*, 11, Mai/Jun/Jul/Ago. 33-45.
- COSME, A. e TRINDADE, R.** (2001). *Área de Projecto. Percursos com sentidos*. Porto: Edições ASA
- COSME, A. e TRINDADE, R.** (2001a). A Área de Projecto no Ensino Básico: questões, dilemas e equívocos. in *Correio da Educação*, Suplemento, nº 21. Porto: CRIAPASA
- COSME, A. e TRINDADE, R.** (2002). Ser professor num mundo e em escolas inquietantes..., in *Correio da Educação*, Suplemento, nº 30. Porto: CRIAPASA
- COSME, A. e TRINDADE, R.** (2003). *Isso Vai Sair No Teste?* Porto: Edições Asa. Cadernos do CRIAP, nº 36.
- COSTA, J.** (1993). Para que serve o Projecto Educativo de escola. *Correio Pedagógico*, nº72. Fevereiro: 12.
- COSTA, J.** (1998). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições ASA.
- CROZIER, M. e FRIEDBERG, E.** (1977). *L'acteur et le Système*. Paris: Éditions du Seuil.
- CUCHE, D.** (1999). *A Noção de Cultura nas Ciências Sociais*. Lisboa: Fim de Século Edições Lda.
- DAY, C.** (1992). "Avaliação do Desenvolvimento Profissional dos Professores", in *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*, Albano Estrela et al (org), Lisboa: Educa, pp. 95-96.

- DE KETELE, J. M.** (1985). *Observar Para Avaliar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- DELGADO, M. J.** (1993). *Os professores de Matemática e a resolução de problemas: Três estudos de caso*. (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa). Lisboa: APM.
- DELORS, J. e outros** (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Rio Tinto: Edições ASA.
- DIOGO, J.** (1998). *Parceria Escola-Família. A Caminho de Uma Educação Participada*. Porto: Porto Editora.
- DUBAR, C.** (1997). *A Socialização. Construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- ECO, U.** (1991). *Como se faz uma tese* (5ª ed.). Lisboa: Presença.
- ESCUADERO, J. M.** (1989). La Escuela como Organización y el Cambio Educativo. In Q. Martin e Moreno Cerrilo (coord.), *Organizaciones Educativas*. Madrid: UNED. Pp. 313-348.
- ESCUADERO, J. M.** (1990). "El centro como lugar de cambio educativo". In *Actas del Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*, Barcelona, pp. 189-222.
- ESCUADERO, J. M. e BOTIA** (1994). "Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola". in A. Amiguiño e R. Canário (Org.). *Escolas e Mudança: O Papel dos Centros de Formação*. Porto: Porto Editora, pp. 96-155.
- ERICKSON, F.** (1989). "Metodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza" in Wittrock, M. (Ed.). *La Investigación de la enseñanza* (II vol., pp. 195-301). Barcelona: Paidós-MEC.
- ESTÊVÃO, Carlos** (1998). *Gestão Estratégica das Escolas*. Lisboa: Instituto de Investigação Educacional.
- FELIZARDO, D.** (2001). *A Área de Projecto*. Porto: Porto Editora.

- FERNANDES, J. L.** (1990). «Concretização do conceito de dispositivo». Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto (policopiado).
- FERNANDES, M. R.** (2000). *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade: Perspectivas curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FERNÁNDEZ, G. e GUTIÉRREZ, E.** (1996). “La evaluación del funcionamiento de un centro a través del análisis de su cultura organizativa como instrumento para la mejora y la innovación”, in Guillermo D. Fernández y otros. *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A., 15-67.
- FONSECA, A.** (1997). *A Tomada de Decisões na Escola – Contributo para o Estudo dos Processos de Construção da Área-Escola*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.
- FONSECA, A.** (1998). *A Tomada de Decisões na Escola – A Área-Escola em Acção*. Lisboa: Texto Editora.
- FOUCAULT, M.** (1986). *Vigiar e Punir*. Rio de Janeiro: Vozes.
- FREIRE, P.** (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra.
- FREIRE, P.** (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Edições Afrontamento: Porto.
- FREIRE, P.** (1976). *Teoria e Prática da Libertação*. Porto: INODEP.
- FREIRE, P.** (1991). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- FREIRE, P. et al.** (1987). *Medo e Ousadia. O Quotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREINET, C.** (1973). *Para uma Escola do Povo*. Lisboa: Editorial Presença.
- FULLAN, M.** (1991). *The New Meaning of Educational Change* (2nd ed.). London: Cassell Educational.

- FULLAN, M. e HARGREAVES, A. (1992). *Whatt's Worth Fighting for in Your School? Working Together for Improvement*. London: Open University.
- FULLAN, M.; HARGREAVES, A. (2001). *Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola*. Porto: Porto Editora.
- FULLAN, M. (1993). *Changes Forces. Probing the depths os educatinal reform*. London: The Falmer Press
- GAIRÍN, J. (1996). "Organización de instituciones educativas. Naturaleza y enfoques", in Guillermo D. Fernández y otros. *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A., 15-67.
- GARCÍA, C. M. & LATAS, A. P. (1991). *El Estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*. Sevilla: Universidad de Sevilla (1ª ed).
- GIDDENS, A. (1994). *Modernidade e Identidade Pessoal*. Oeiras: Celta Editora.
- GIMENO, J. (1994). *El Curriculum. Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (2000). *A Educação Obrigatória. O seu sentido educativo e social*. Porto: Porto Editora.
- GIMENO, J. e PÈREZ GÓMEZ, A. (1985). *La Enseñanza. Su Teoria y su Práctica*. Madrid: ARAL (2ª ed).
- GOETZ, J. P. e LECOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, pp. 14-133.
- GOMES, R. (1996). Teses para uma agenda de estudo da escola. in J. Barroso (org.). *O Estudo da Escola*. Porto: Porto Editora. pp. 87-108.
- GONÇALVES, Ó. F. (1992). *Em mortalidades*. Porto: Profedições.
- GONZÁLEZ, M. T. (1991). «Centros Escolares e Cambio Educativo». In Escudero, J. M. e Lopez, I. (coord.), *Los Desafios de las reformas Escolares. Cambio Educativo y Formación para el Cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones, pp. 71-95.

- GONZÁLEZ, M. T.** (1993). «La Innovación Centrada en La Escuela». In Manuel Delgado e Oscar Bário (coord.), *Organización Escolar, Una Perspectiva Ecológica*. Editorial Marfil SA, pp. 305-319.
- GUBA, E.** (1985). “Criterios de Credibilidade en la Investigación Naturalista” in J. Sacristán e Pérez Gomes (coord.) *La Enseñanza su Teoría y su práctica*. Madrid: Akal, pp 148-165.
- HARGREAVES, A.** (1998). *Os Professores em Tempo de Mudança – O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- HARMMERSLEY, M. e ATKINSON, P.** (1994). *Etnografía – Métodos de investigación*. Barcelona: Piados.
- HAVELOCK e HUBERMAN.** (1980). *Innovación y problemas de la educación*. Paris: UNESCO.
- HOYLE, E.** (1992). The micropolitics of Schools. In Tony Bush (coord). *Managing Education: Theory and practice*. Philadelphia. Open University Press. Milton Keynes.
- HUBERMAN, A. e MILLES, B.** (1991). *Analyse des dones qualitatives. Recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- HUBERMAN, A. M.** (1973) *Como se realizam as mudanças em educação. Subsídios para o estudo do problema da inovação*. São Paulo: Cultrix.
- HUTMACHER, W.** (1992). “Uma Viragem no Sentido da Qualidade: As Práticas Escolares Revisitadas”. In António Nóvoa (coord.), *As Organizações Escolares em Análise*, pp. 45-76. Lisboa: Dom Quixote.
- ITURRA, R.** (1990a). *Fugirás da Escola para Trabalhar a Terra: Ensaio de Antropologia Social sobre o Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher.
- ITURRA, R.** (1990b). *A Construção do Insucesso Escolar*. Lisboa: Escher.
- KEMMIS, S.** (1988). *El Curriculum: Má Allá de la Teoría de la Reprodución*. Madrid: Ediciones Morata.

- KOUZES, J. & POSNER, B.** (1990). *The Leadership Challenge. How to get extraordinary things done in organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers (trad. port.: *O Desafio da Liderança*. Rio de Janeiro, Ed. Campus).
- LEITE, C.** (1996). O multiculturalismo na educação escolar: Que estratégias numa mudança curricular?. *Inovação*, 9, nº 1 e 2, 73-82.
- LEITE, C.** (1997). *As Palavras mais do que os Actos? O Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- LEITE, C.** (2000). *Projecto Educativo de escola, projecto curricular de escola, projecto curricular de turma: o que têm de comum? O que os distingue?*. Fátima. Texto policopiado.
- LEITE, C.; GOMES, L. e FERNANDES, P.** (2001). *Projectos Curriculares de escola e Turma. Conceber, gerir e avaliar*. Porto: Edições ASA.
- LÍCINIO LIMA** (1992). *A Escola como organização e a participação na organização escolar*. Braga: Universidade do Minho.
- LÍCINIO LIMA** (1996). "Projectos de inovação nas escolas: Da reforma-decreto à reforma-mudança". in B. Campos (org.). *Investigação e inovação para a qualidade das escolas*. Lisboa: IIE.
- LIEBERMAN, A.** (1990). *Schools AS Collaborative Cultures: creating the Future Now*. Lewes. The Falmer Press.
- LISTON, D. e ZEICHNER, K.** (1988). *Formación del Profesorado y Condiciones Sociales de la Escolarización*. La Coruña/Madrid: Fundación Paideia/Ediciones Morata, S. L.
- LORTIE, D.** (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press. Madrid: Ediciones Morata.
- LÜDKE, M. e ANDRÉ, M.** (1987). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.

- MACHADO, J. B. (1982). *Participação e Descentralização – Democratização e Neutralidade na Constituição de 76*. Coimbra: Almedina.
- MAGALHÃES, A. M.; STOER, S. (2002). *A Escola Para Todos e a Excelência Académica*. Porto: Profedições.
- MANN, Peter H. (s/d). *Métodos de Investigação Sociológica*. São Paulo: Zahar Editores. (trad. port.).
- MARCELO, C. (1995). *Formación del Profesorado para el Cambio Educativo*. Barcelona: EUB.
- MARCELO, C. G. (1992). “A Formação de Professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do Professor”. in NÓVOA, A. (coord.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IIIE. pp. 51-76.
- MAROTO, J. (1996). “La toma de decisiones en las organizaciones educativas: eficacia o dominación”, in Guillermo D. Fernández y otros. *Manual de organización de instituciones educativas*. Madrid: Editorial Escuela Española, S.A.. pp. 15-67.
- MATIAS ALVES, J. (1999). “Autonomia, participação e liderança”. In Angelina Carvalho, J. Matias Alves e Manuel J. Sarmiento. *Contratos de Autonomia, Aprendizagem Organizacional e Liderança*. Porto: Edições ASA
- MATOS, D. (2000). *Explorando o conceito de dispositivo de diferenciação pedagógica O filme “Rosa e os seus amigos”*. Tese de mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.
- MEDINA, T. (2002). “Professores, pais e escolas: uma relação a construir”. In Ariana Cosme e Rui Trindade. *Manual de Sobrevivência Para Professores*. Porto: Edições ASA. pp. 119-136.
- NÓVOA, A. (1988). “O método (Auto)Biográfico na Encruzilhada dos Caminhos (e Descaminhos) da Formação de Adultos”, in *Revista Portuguesa de Educação*, 1(2), Braga: Universidade do Minho.
- NÓVOA, A. (1991). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

- NÓVOA, A. (1991a). *As Ciências da Educação e os Processos de Mudança*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. pp. 58-59.
- NÓVOA, A. (1992a). "Para uma Análise das Instituições Escolares". In António Nóvoa (coord.). *As Organizações Escolares em Análise*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 13-43.
- NÓVOA, A. (1992b). *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora.
- OCDE (1992). *As Escolas e a Qualidade*. Porto: Edições ASA (trad. port.).
- PACHECO, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora
- PACHECO, J. (1999). "Flexibilizações". in *Jornal A Página da Educação*, nº 80, Maio, p. 21.
- PACHECO, J. (org.), (2000). *Políticas de Integração Curricular*. Porto: Porto Editora
- PEIXOTO, M. J. e OLIVEIRA, V. (2003). *Manual do Director de Turma. Contextos, Relações, Roteiros*. Porto: Edições Asa.
- PERES, A. (2000). *Educação intercultural – Utopia ou Realidade?*. Porto: Profedições.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Ediciones Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1993). "Autonomia profesional y control democrático". *Cuadernos de Pedagogía*, N.º 220
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1995). "Autonomia profesional del docente y control democrático de la práctica educativa". In AA. VV.: *Volver a pensar la educación (Vol. II) prácticas y discursos educativo* (Congreso Internacional de Didáctica). La Coruña/Madrid. Fundación Paideia/Ediciones Morata.
- PERRENOUD, P. (1993). «Práticas pedagógicas, profissão docente e formação» *Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote/IEE.
- PERRENOUD, P. (1995). *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora.

- PERRENOUD, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, P. (2001). *Porquê construir competências a partir da escola? Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades*. Porto: CRIAPASA
- PERRENOUD, P. (2001a). *Ensinar: Agir na urgência, decidir na incerteza*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, P. e MONTANDON, C. (1998). Les Transformations de l'école: entre Politiques d'Institution e Pratiques des Acteurs. In Perrenoud e Montandon, *Qui Maitrise l'École*. Lausanne: Réalités Sociales.
- PINTO, C. A. (1995). *Sociologia da escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- POMBO, O. et al. (1993). *A Interdisciplinaridade. Reflexão e Experiência*. Lisboa: Texto Editora.
- PONTE, J., GUIMARÃES, H., LEAL, L., CANAVARRO, A. e SILVA, A. (1992). *Crítérios de Qualidade em Estudos de Caso*. Documento elaborado pelo Projecto Dinâmicas de Inovação Curricular. DEFCUL.
- POPKEWITZ, T. S. (1988). "Ideologia y formación en la formación del profesorado. Profesionalización y interés sociales". *Revista de Educación*, Nº 285, pp. 125-148.
- POPKEWITZ, T. S. et al. (1992). « Prática de Reforma na Formação de Professores em Oito Países : Esboço de Uma Problemática ». In *Reformas Educativas e Formação de Professores*. António Nóvoa e tal (org). Lisboa: Educa.
- POURTOIS, J. P. e DESMET, H. (1988). *Epistemologie et Instrumentation en Sciences Humaines*. Bruxelles: Pierre Mardaga, Editeur.
- QUIVY, R. e CAMPENHOUDT, L. V. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- REICHARDT, C. S. e COOK, T. D. (1986). *Métodos Cualitativos e Cuantitativos em Investigación Evaluativa*. Madrid: Morata.

- REIS, F. (1995). «Saberes e contextos de aprendizagem. Práticas escolares e usos quotidianos da escrita». Provas de aptidão pedagógica e capacidade científica. Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa de Lisboa (policopiado).
- ROLDÃO, M. C. (1995). *O Director de Turma e a Gestão Curricular*. Cadernos de Organização e Gestão Escolar. Lisboa: Instituto de Investigação Educacional.
- ROLDÃO, M. C. (1999a). "Currículo e gestão curricular, o papel das escolas e dos professores, in *FORUM, escola, diversidade, currículo*. Lisboa: DEB e IIE, Ministério da Educação.
- ROLDÃO, M. C. (1999b). *Gestão Curricular: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Departamento da Educação Básica. Ministério da Educação.
- ROLDÃO, M. C. (s/d). A problemática da diferenciação curricular no contexto das políticas educativas actuais. 123-133. (texto policopiado).
- SALEMA, M. H. (1993). "Ensinar e Aprender a Pensar: Uma Perspectiva Transcurricular. Um Percurso de Investigação-Intervenção na Área dos Apoios e Complementos Educativos", in *Revista Noesis*, nº 27. Lisboa. p 22.
- SALGADO, L. (1992). "Reprodução Social e Práticas de Avaliação Escolar", in *Revista Inovação*, nº 1, vol. 5. Lisboa: IIE. p. 19.
- SANTOS GUERRA, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- SANTOS GUERRA, M. (2003a). *No Coração da Escola - Estórias sobre a Educação* Porto: Edições ASA.
- SANTOS GUERRA, M. (2003b). *Tornar visível o quotidiano. Teoria e prática de avaliação qualitativa das Escolas*. Porto: Edições ASA.
- SANTOS, B. S. (1995). Construção Multicultural da Igualdade e da Diferença. Palestra no vi Congresso Brasileiro de Sociologia. Instituto de Filosofia e Ciências Sociais. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 4-6 Setembro (policopiado)
- SANTOS, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente. Contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

- SARMENTO, M. (1994). *A Vez e a Voz dos Professores. Contributo para o estudo da cultura organizacional da escola primária*. Porto: Porto Editora.
- SCHON, D. A. (1992). *La Formación de Profesionales Reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Piados/MEC.
- SEDANO, A. M. e PEREZ, M. R. (1989). *Modelos de Organización Escolar*. Madrid: Editorial Cincel.
- SERRES, M. (1993). *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SILVA, A. S. e PINTO, J. M. (Org.) (2001). *Metodologia das Ciências Sociais* (11^a ed.). Porto: Afrontamento.
- SILVA, P. (1993). «Escola Família, Uma Relação Armadilhada?», in *Ensaio de Educação Participada*, nº 11, Santarém: Instituto Para a Educação Participada – Escola Superior de Educação de Santarém.
- SILVA, P. (1996). «Escola-Família, uma relação entre culturas?», in Luís Barbeiro e Ricardo Vieira (Orgs). *A Criança, a Família e a Escola: Vamos Brincar? Vamos Aprender?*. Leiria: Escola Superior de Educação de Leiria.
- SILVA, P. (1999). “Escola-Família: o 25 de Abril e os Paradoxos de Uma Relação”, in *Educação, Sociedade e Culturas*, nº 11, pp. 83-108.
- SILVA, P. (2000 – **Em Publicação**). *Escola-Família: Tensões e Potencialidades de Uma Relação*. Leiria (texto policopiado)
- SOUTA, L. (1991). “A educação multicultural”, in *Inovação*, nº 2-3.
- SOUTA, L. et al. (1992). « Várias culturas uma escola », in *Educação e Ensino*, nº 6.
- SOUTA, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.
- STENHOUSE, L. (1985). «Case Study Methods». In T. Husen e N. Postlethwait, (eds), *The International Encyclopaedia of Education*, pp. 645-650. Pergaman Press.
- STOER, S. (1992). «Notas sobre o desenvolvimento da sociologia da educação em Portugal». in STOER, S. e ESTEVES, A. (orgs.) *A sociologia na escola*. Porto: Edições Afrontamento.

- STOER, S. (1994). «Construindo a escola democrática a través do campo da recontextualização pedagógica». *Educação, Sociedade e Culturas*, 1, 7-27.
- STOER, S.; CORTESÃO, L. (1999). *Levantando a Pedra. Da Pedagogia Inter/Multicultural às Políticas Educativas Numa Época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOER, S.; CORTESÃO, L.; CORREIA, J. A. (orgs.) (2001). *Transnacionalização da Educação: Da Crise da Educação à «Educação» da Crise*. Porto: Edições Afrontamento.
- STOLL, L.; FINK, D. (1996). *Changing our Schools*. Buckingham: Open University Press.
- TOMAZ, M. (1991). “O Papel do Professor de Didáctica à Luz da Teoria das Construções Pessoais de George Kelly”. In *Actas do 2º Encontro de Didácticas e Metodologias de Ensino*. Isabel Pinheiro (org). Aveiro: Universidade de Aveiro. p. 670.
- TOMLINSON, C. A. e ALLAN, S. D. (2002). *Liderar Projectos de Diferenciação Pedagógica*. Porto: Edições ASA.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1987). La globalización como forma de organización del currículo, in *Revista de educación, nº 282*. Universidade de Santiago de Compostela.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1994). *La globalización e interdisciplinarietà: el currículo integrado*. Madrid: Ediciones Morata.
- TORRES SANTOMÉ, J. (1995). *O Currículum Oculto*. Porto: Porto Editora.
- TRILLO, F. (coord.) (2000). *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Instituto Piaget.
- TRINDADE, R. (2002). *Experiências Educativas e Situações de Aprendizagem*. Porto: Edições ASA.
- TUCKMAN, B. W. (2000). *Manual de Investigação em Educação. Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- UNESCO (1996). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI (coord. por Jacques Delors) (Relatório Delors). Porto: Edições ASA.
- VARELA DE FREITAS, M. e VARELA DE FREITAS, C. (2002). *Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Edições Asa.
- VENÂNCIO, I. e OTERO, A. (2003). *Eficácia e Qualidade na Escola*. Porto: Edições ASA.
- VIEIRA, R. (1992). *Entre a Escola e o Lar*. Lisboa: Escher.
- VIEIRA, R. (1992). “Mentalidades, escola e pedagogia intercultural”, *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 4. pp. 127-147.
- VIEIRA, R. (1996a). “Da Infância à Aduldez: O Reconhecimento da Diversidade e a Aprendizagem da Interculturalidade”, in Iturra, R. (org), *O Saber das Crianças*, Setúbal: ICE.
- VIEIRA, R. (1996b). “Histórias de vida e práticas pedagógicas”, in Barbeiro e Vieira (Org.) (1996). *Percursos de Aprendizagem e Práticas Educativas*, Leiria: ESEL.
- VIEIRA, R. (1996c). “Professores e Pais: diálogo de surdos e relações de poder na comunicação”, in Revista *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 6.
- VIEIRA, R. (1997). *Educação, Tradição e Mudança: Histórias de Vida, Práticas e Representações Sociais*. Tese de Doutoramento, policopiada, Lisboa: ISCTE.
- VIEIRA, R. (1998a). “Histórias de vida e etnografia na análise das representações e práticas dos professores”. in *Trabalhos de Antropologia e Etnologia*, vol. 38.
- VIEIRA, R. (1998b). “Percursos e Projectos de Vida: o Processo de Construção das Atitudes dos Professores”. in *Antropológicas*, nº 2.
- VIEIRA, R. (1998c). “Etnografia e Histórias de Vida na Compreensão do Pensamento dos Professores”, in A. Esteves e J. Azevedo (Eds), *Metodologias Qualitativas Para as Ciências Sociais*. Porto: Instituto de Sociologia-Faculdade de Letras-Universidade do Porto.

- VIEIRA, R. (1999a). "A construção do homem: identidades e metamorfoses. *Educação & Comunicação*, Nº 2, Julho. Leiria: ESEL
- VIEIRA, R. (1999b). *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- VIEIRA, R. (1999c). "Estórias Sobre Rotinas – Algumas (des)Vantagens. in *Jornal A Página da Educação*, nº 77, Fevereiro, p. 22.
- VIEIRA, R. (Org.) (2000). "A gestão flexível do Currículo. Práticas e atitudes em confronto e análise". in dossiê "Diálogos sobre o Vivido". Revista *Educação, Sociedade & Culturas*, nº 13, pp. 141-211.
- VILAR, A. (1993) *Inovação e mudança na Reforma Educativa*. Rio Tinto: Edições ASA. pp. 14-15.
- WALKER, R. (1983). "La realización de estudios de casos en educación. Ética, teoría y procedimientos". in Dockrell e Hamilton. *Nuevas reflexiones sobre la investigación educativa*. Madrid: Narcea. pp. 42-81.
- WALKER, R. (1990). *Métodos de Investigación Para el Profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- WOODS, P. (1987). *La Escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Piados/MEC.
- WOODS, P. (1999). *Investigar a Arte de Ensinar*. Porto: Porto Editora.
- ZABALZA, M. (1987). *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea, AS Ediciones.
- ZABALZA, M. (1992a). "Planificação e desenvolvimento curricular na escola", Porto: Edições Asa.
- ZABALZA, M. (1992b). Do Currículo ao Projecto de Escola. in Rui Canário (org.), *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa. pp. 87-107.
- ZABALZA, M. (1994). *Diários de Aula - Contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores*. Porto: Porto Editora.
- ZEICHNER (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

LISTA DE DOCUMENTOS CONSTITUINTES DO *CORPUS* DE ANÁLISE

Documentos Legais

- **Decreto-Lei nº 43/89, de 3 de Fevereiro**
Estabelece o regime jurídico de Autonomia das Escolas
- **Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio**
Aprova o Regime Jurídico de Autonomia, Administração e Gestão das Escolas e dos Agrupamentos de Escolas
- **Lei nº 24/99, de 22 de Abril**
Primeira alteração, por apreciação parlamentar, do Decreto-Lei nº 115-A/98, de 4 de Maio - Aprova o regime de autonomia Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário, bem como dos respectivos agrupamentos
- **Despacho nº 9590/99, de 14 de Maio (2ª série)**
Actualiza os princípios que regulamentam e orientam o projecto de gestão flexível do currículo
- **Despacho nº 10317/99, de 26 de Maio (2ª série)**
Estabelece o crédito global de horas lectivas
- **Decreto-Regulamentar nº 10/99, de 21 de Julho**
Estabelece as competências das estruturas de orientação educativa, bem como o regime de coordenação das mesmas estruturas
- **Despacho Normativo nº 24/2000, de 11 de Maio**
Define os parâmetros gerais relativos à organização do ano escolar

- **Decreto Regulamentar nº 12/2000, de 29 de Agosto**
Fixa os requisitos necessários para a constituição de agrupamentos de estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e do ensino básico, bem como os procedimentos relativos à sua criação e funcionamento.
- **Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro, com a Declaração de Rectificação nº 4-A/2001, de 28 de Fevereiro**
Aprova a reorganização curricular do Ensino Básico
- **Despacho nº 13781/2001, de 3 de Julho (2ª série)**
Organiza a componente lectiva semanal dos docentes dos 2º e 3º ciclos do Ensino Básico
- **Despacho Normativo nº 30/2001, de 19 de Julho**
Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens assim como os efeitos dessa avaliação no âmbito do Ensino Básico
- **Decreto-Lei nº 240/2001, de 30 de Agosto**
Aprova o Perfil Geral de Desempenho Profissional do Educador de Infância e dos Professores dos Ensino Básico e Secundário
- **Decreto-Lei nº 209/2002, de 17 de Outubro**
Altera o artigo 13º e os anexos I, II e III do Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de Janeiro

Documentos de Política Educativa

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1996). *Pacto Educativo para o Futuro*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *A Unidade da Educação Básica. Relatório*. Lisboa: Ministério da Educação.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1998). *Educação, Integração, Cidadania. Documento Orientador das Políticas Educativas para o Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

Documentos de Orientação Curricular

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1998). *“Gestão Flexível dos Currículos” em 1998-1999. Documento de trabalho/orientador*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (1999). *Gestão Flexível do Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2001). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Princípios, Medidas e Implicações*. Lisboa: Ministério da Educação.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Novas Áreas Curriculares*. Lisboa: Ministério da Educação.

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO BÁSICA (2002). *Reorganização Curricular do Ensino Básico. Avaliação das Aprendizagens. Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.