

## 10

### PROJECTO, INTERFACE DE EXPECTATIVA E DE INTERVENÇÃO

Luiza Cortesão

*«É a habilidade de trabalhar nas margens que define o possível».*

A. DE PERETTI (1)

#### 1. O CONCEITO AMBÍGUO DE PROJECTO

##### 1.1. Projecto na linguagem corrente

Projecto é um termo ambíguo, polissémico. Basta uma consulta ao dicionário, um momento de reflexão, o escutar a linguagem corrente, para se verificar até que ponto se reforça esta afirmação.

Assim, projecto é plano de acção, intenção, desígnio, intento, programa, projectil, roteiro, empresa, esboço, lançamento... Daí a existência de: — projecto de vida, projecto de viagem, projecto de acção, projecto de orçamento, projecto de intervenção, projecto de uma casa, projecto de desenvolvimento económico, projecto urbanístico, projecto político, projecto educativo, etc....

E então pode ouvir-se: «estou cheio de projectos», «projecto-me nesta realização», «projecta-se um filme»,... «projecta-se fazer»..., «a luz projectou-se»... «o projecto elaborado»... «defendeu-se o projecto», etc., etc..

De qualquer forma, apesar da sua bem visível polissemia, podemos dizer, pelo menos no caso do projecto/plano, que ele é geralmente algo que se situa na interface de expectativa e de intervenção, quando o actor ou grupos de actores sociais sentem, como diz Hameline, que, simultaneamente, «é urgente começar e é urgente esperar»...<sup>(2)</sup> Projecto é assim o resultado da tensão decorrente da necessidade do problema surgido, do desejo existente e da previsão, estruturação antecipada da acção. É como que um comprometimento entre a reflexão necessária e a acção desejada. É a tentação de se lançar na aventura, de correr o risco, de tentar, de se expor, de passar da situação protegida do espectador, ou daquele que se contenta com sonhos seus, à posição vulnerável que resulta de ser actor, com o risco de ver as suas ideias traduzidas em propostas, em acções, efeitos, resultados, de, apesar do pudor, ver os outros tendo acesso às suas ideias e criticando as suas realizações.

(1) A. PERETTI, *Encontro de Educação*, Porto, ESE/IPP, Setembro de 1988.

(2) D. HAMELINE, *Encontro de Educação*, Porto, ESE/IPP, Setembro de 1988.

## 1.2. Projecto em Educação

Se abandonarmos os projectos «que são de todos» e nos situarmos dentro dos limites da Educação poderemos verificar que, mesmo nesta área, mais restrita, o termo projecto continua a ser empregue num leque ainda bastante amplo de acepções, permanecendo com os seus contornos imprecisos. Na verdade, nas diferentes formas em que é praticado, ele assume características que poderão admitir-se estarem próximas da análise institucional (quando é usado para resolver um problema surgido numa instituição) até ao limiar da investigação-acção (quando se reforça a sua vertente de índole investigativa). Assim, para que nos possamos situar no interior do «labirinto do projecto», Francine Best (1984) <sup>(3)</sup> propõe-se tornar claro os diferentes tipos de projectos existentes, utilizando, como indicador de análise, o campo de aplicação de cada um deles. E assim refere a existência de:

- *Projecto de acção educativa* ou projecto educativo que tem origem em membros da comunidade escolar (alunos, professores, administrativos, pais). Visa o aluno, como formando ou como indivíduo.
- *Projecto pedagógico* com origem num grupo de professores constituindo uma equipa pedagógica, à qual se poderão ou não juntar os Conselhos Directivos e Pedagógicos. O Projecto aplica-se na instituição escola e não obrigatoriamente na sala de aula.
- *Projecto de instituição* criado pela direcção e é relativo às próprias estruturas de funcionamento da instituição, visa problemas do tipo «A escola deverá funcionar em uma ou duas turmas?» ou «Que critérios usar para a organização das turmas?», etc..
- *Projecto de formação* posto em funcionamento por formadores juntamente com os formandos e poderá (ou deverá?) ultrapassar os limites da escola.
- *Projecto de zona* originado a partir de entidades de diferentes ministérios e fazendo-se sentir numa dada zona pedagógica onde responde a necessidades globais do sistema educativo.

Como se pode ver, os diferentes tipos de Trabalho de Projecto são aqui caracterizados a partir da área em que vão incidir e dos actores sociais que estão na sua origem.

Mas, se em vez de como fez Francine Best, se analisar o conceito de Projecto em relação ao seu âmbito de incidência, o estudarmos, como propõem Cornwall e Schmithals (1977), quanto às relações que estabelece com o currículo <sup>(4)</sup>, poderemos então identificar três tipos ideais de «Modelos» de Trabalho de Projecto.

*Modelo A:* O projecto serve de veículo à aquisição de conhecimentos ou de aptidões técnicas. A partir dele os alunos (ou formandos em geral) conseguem sobretudo aplicar e integrar saberes de uma dada área do saber por meio de uma actividade investigativa. É o caso dos projectos realizados nos cursos de Ciências Sociais, Biologia, etc..

*Modelo B:* O projecto é usado sobretudo para desenvolver atitudes e aptidões gerais necessárias ao exercício da profissão. Não diz respeito a um conteúdo disciplinar e surge para além dos estudos convencionais, respeitando geralmente um problema da vida real, condu-

---

(3) «Para nos reencontrarmos no labirinto do projecto», *Trabalho de Projecto 1. Aprender nos projectos centrados em problemas*, Porto, Afrontamento, 1989, p. 214.

(4) M. CORNWALL, F. SCHMITHALS (1977).

zindo assim a um contacto e portanto a uma maior compreensão dos problemas e características da comunidade envolvente.

Acontece, por exemplo, quando professores, médicos, supervisores, etc., realizam acções de formação que visam enriquecer a sua forma de estar na profissão.

*Modelo C:* O projecto é neste caso algo de central e determinante do currículo. Os próprios conteúdos que irão ser estudados serão os que se revelam importantes para o desenvolvimento do currículo. Acontece quando certas instituições (universidades, instituições de formação profissional) se organizam à volta de projectos construídos pelos formandos e em que os conteúdos disciplinares são estudados porque traduzem as necessidades identificadas por eles durante a realização deste trabalho.

No entanto, qualquer que seja a forma como se caracteriza «projecto» será importante situá-lo epistemologicamente. Será importante compreender em que contexto ideológico e científico surgiu e se tem vindo a desenvolver, bem como o que poderá representar de posicionamento face à Educação por parte dos professores e instituições que optam por esta forma de trabalhar.

## **2. TRABALHO DE PROJECTO, INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO — FORMAS IMPLICADAS DE ESTAR EM EDUCAÇÃO**

### **2.1. Situação epistemológica**

A fim de se poder compreender algumas das razões que poderão estar na origem da aceitação que hoje têm trabalhos do tipo de investigação-acção e do Trabalho de Projecto será interessante analisar em que contexto cultural/ideológico se tem verificado a sua maior utilização. É que, poderá encontrar-se numa certa relação entre os problemas, as preocupações e características ideológicas dominantes de uma determinada época e as formas que se utilizam predominantemente para fazer pesquisa e lançar inovações. Assim, por exemplo, poderá verificar-se que os anos 50 que correspondem ao pós-guerra, em que a reconstrução e o desenvolvimento económico se verificavam, e se tinha instalado a diferentes níveis uma certa euforia e esperança na possibilidade de resolver, até com intervenção da escola, muitos problemas, esse período de tempo corresponde também à época de emergência e de aceitação das *teorias de equilíbrio* cuja infraestrutura comum se situa ao nível do chamado *paradigma do consenso*.

Admitia-se nesta época, como se afirmou, que o relacionamento das estruturas sociais era naturalmente harmónico, tendendo para situações estáveis e de equilíbrio. Os tipos de relacionamento e os problemas existentes eram analisados sobretudo à luz das chamadas teorias Funcionalistas e das teorias Estruturais-Funcionalistas que admitiam ter a Escola, através dos seus currículos e de todo o seu funcionamento, um papel de resposta harmónica às necessidades que a Sociedade mais vasta iria manifestando. Estas seriam as necessidades em formação, domínio técnico, etc.. Com as mudanças económicas e técnicas iriam surgindo diferentes tipos de postos de trabalho que exigiam diferentes preparações e seria natural, também que (numa perspectiva meritocrática) os «mais competentes» viessem ocupar os melhores lugares. O insucesso escolar, considerado como uma disfunção, seria a pouco e

pouco atenuado por programas do tipo de educação compensatória. É que se tinha consciência de que o afastamento da formação de pessoas com capacidade, constituía uma perda em termos económicos (Teorias de Capital Humano). A educação passou assim a ser considerada como um investimento. A pesquisa em Ciências Sociais desta época informada de uma lógica positivista assumia características da pesquisa clássica das ciências «duras»: preocupação de objectividade, de imparcialidade nas observações, necessidade de distanciação do sujeito/objecto, organização experimentalista dos trabalhos, uso de metodologias quantitativas com comparações rigorosas entre situações de experiência e de controlo, isolamento de variáveis, etc..

Mas a esta época de optimismo e de crença na segurança e no desenvolvimento, seguiram-se os anos 60, período marcado por acontecimentos políticos, económicos e culturais muito importantes — a guerra do Vietname, Indochina, Biafra, as reivindicações estudantis, os movimentos de independência dos países africanos, etc.. Foi uma época marcada pela alteração à existência de problemas sociais, para os conflitos de poder, para quanto as violências, os racismos, os obscurantismos poderão estar na origem de dramáticos acontecimentos.

A existência de questões tão profundas e a emergência da contestação, por vezes violenta, que se lhe seguiu terá sido, em parte, responsável pelo facto de a própria investigação não poder mais manter-se neutra como tinha procurado fazê-lo até ali.

Começou assim a admitir-se que afinal a sociedade em vez de tender para um harmónico equilíbrio seria palco de lutas de classe, e conflitos de poder mais ou menos explícitos. Nas Ciências Sociais esta é a época do desenvolvimento das teorias Marxistas e Neo-marxistas da educação que trouxeram um grande contributo para a compreensão de como, a nível das macroestruturas, ocorrem conflitos de poder, como se perpetua a estratificação social e como a própria escola pode ser entendida como um instrumento da reprodução económica, ideológica e cultural.

Evidencia-se então de que modo, através de mecanismos vários, a Escola oferece sucesso aos socialmente favorecidos e insucesso aos alunos oriundos de classes desfavorecidas. Será este o modo como ela contribui para perpetuar a estratificação social, embora como se referia antes, pretenda ser vista como meritocrática.

A pesquisa, orientada agora por este tipo de enquadramento teórico, assume, como é evidente, formas ideologicamente implicadas, movendo-se dentro de um quadro em que se interpretam como fatais os mecanismos de reprodução, pois se admite que o poder das classes dominantes é tão grande que a escola se revelará impotente para resolver qualquer problema significativo. Os tipos de análises são realizadas sobretudo a nível macro, e continua a recorrer-se, essencialmente, a metodologias do tipo quantitativo que permitem evidenciar situações de cumplicidade da educação em processos de reprodução social, até então escamoteados.

Para além dos problemas da reprodução económica, foi muito importante ter-se evidenciado também a existência de mecanismos, na escola, que impõem a prevalência da classe dominante, através de mecanismos da «violência simbólica». Seriam estes mecanismos, em grande parte, responsáveis pelo maior sucesso dos alunos das classes sociais que partilham os valores e comportamentos considerados como aceitáveis pela instituição escolar.

A consciência da importância destes problemas fez desencadear o interesse pelas análises microsociológicas que passaram a fazer-se sobre a escola e na sala de aula. Por outro lado o facto de se ter consciencializado a existência de subgrupos culturais, contribuiu para que se fosse alertado para os problemas de etnocentrismo, aculturação, identidade cultural, para além da importância dada à já referida violência simbólica que se exerce pela imposição da cultura dominante.

Os princípios e preocupações de antropologia tornaram-se assim cada vez mais significativos, começando a atribuir-se uma importância crescente ao actor social, bem como a problemas decorrentes de múltiplas situações de interacção.

Assim a pesquisa vai-se tornando, a pouco e pouco, atenta às características culturais dos diferentes grupos sociais, propondo projectos de acção, agora flexíveis, que não obedecem já a esquemas rígidos pré-estabelecidos informados da filosofia oriunda de um enquadramento positivista. Os projectos vão-se agora começando a constituir ao longo da acção, tomando em conta as racionalidades dos actores sociais implicados.

A possibilidade da acção educativa intervir em fenómenos de produção, para além da reprodução de que participa, e a possibilidade de ela gerir uma certa margem de liberdade de que, apesar de tudo isto, dispõe (analisada através dos conceitos de «correspondência crítica» e «autonomia relativa»), começa a ser mais aceite.

O estudo de uma realidade que, cada vez mais se compreende ser complexa, começa a ser feita através de metodologias de tipo qualitativo, recorrendo-se à observação participante, ao estudo de caso, ao inquérito, à entrevista. É que se aceita mais que os números frios, as observações objectivas indireccionais são redutoras, não apanham senão um aspecto (também ele parcial) da complexa realidade. A investigação é agora assumidamente implicada, posicionando-se face à problemática que estuda e aceitando a possibilidade de intervir nos problemas reais.

Está portanto criado o contexto científico no qual a investigação-acção e o Trabalho de Projecto se revelam instrumentos metodológicos adequados pois que, ambos, embora em situações diferentes, tomam um problema, que estudam, a fim de o tentarem resolver, intervindo portanto na situação em que se encontram.

O Projecto como proposta que delinea acções a desenvolver no futuro, acarreta sempre, como se disse atrás, uma certa dose de incerteza, mas, se alguém deseja correr o risco de tal incerteza, é porque está implicado num problema e de qualquer forma lhe procura dar resposta, assumindo face a ele uma posição. É assim lógico esperar-se que, numa época em que a investigação em Ciências Humanas como o acto educativo «desceram à rua», abandonando falsas posições neutras, quebrando, além disso, em muitas situações, certos limites impostos pela investigação tradicional (de distanciação sujeito/objecto de observação, objectividade no tratamento e colheita de dados), é natural, dizia-se, que o projecto educativo que implica actores, os confronta com o real, tenha surgido como metodologia particularmente adequada e tomado a força com que actualmente aparece a vários níveis do campo de Educação.

É que, na linha de uma pedagogia crítica e como afirmaram Bonvalot e Courtois (1984), «o Projecto apoia-se no postulado de que o homem dispõe de uma certa margem de liberdade que ele pode exercer na escolha dos seus actores». (p. 157).

É a este propósito também que Boutinet (1986) cita Sartre (para afirmar que no projecto há «a ultrapassagem perpétua que arranca o homem aos determinismos da sua situação, que maneja no horizonte do possível» (p. 15)).

Sob o ponto de vista epistemológico poderá assim descrever-se o Trabalho de Projecto como sendo um tipo de metodologia que vai ao encontro das preocupações que informam uma «Teoria Crítica e Resistência em Educação» Giroux (1986) e que se poderá caracterizar por:

- se situar numa linha próxima da sócio-antropologia
- estar informado pelo «discurso da possibilidade» de intervenção
- se implicar ideológica e socialmente
- pressupor a interacção teoria/prática
- ser muito frequentemente transdisciplinar ou indisciplinar

- recorrer predominantemente a metodologias qualitativas
- assumir a implicação dos actores sociais que o desenvolvem
- apostar no trabalho realizado em equipa

## 2.2. Os contornos imprecisos do Trabalho de Projecto

Como foi já atrás referido poderá dizer-se que o Trabalho de Projecto é uma actividade de índole investigativa através da qual se consegue produzir conhecimento, ao mesmo tempo que se poderão alterar formas de estar relativas a problemas reais que se procuram estudar, sobre os quais se esboça, pelo menos, uma tentativa de intervenção com vista à sua resolução.

Se se atentar nesta primeira definição poderá dizer-se que quase se trata de algo de próximo de uma versão «atenuada» da investigação-acção. De facto, se se acentuarem as vertentes de investigação e de intervenção, os limites entre os dois tornam-se muito pouco distantes. No entanto, apesar de menos acentuados parece ser importante que estes dois aspectos permaneçam e se mantenham significativos no Trabalho de Projecto.

É ainda Cornwall e Smithals que afirmam ser Trabalho de Projecto actividade na qual o conhecimento e as aptidões são adquiridos «de uma forma muito semelhante ao processo normal de pesquisa e resolução de problemas de prática profissional. Na realidade, como resultado do carácter amplo e socialmente relevante da sua natureza, os problemas de projectos abordados, mesmo superficialmente, por alunos, constituem desafios suficientemente importantes para interessar os professores no seu papel de investigadores académicos. Idealmente, no Trabalho de Projecto, os presentes limites entre o ensino e investigação desaparece; até certo ponto os alunos tornam-se aprendizes a colaboradores de pesquisa. Na prática, a genuína integração da pesquisa e dos papéis de professores confronta-se com sérias dificuldades. De qualquer forma, a habitual descontinuidade entre os papéis de pesquisa e ensino académico torna-se muito menos pronunciada».

Em muitos Trabalhos de Projecto aponta-se, como produto, para a indicação de formas de possível intervenção. Noutros casos o Trabalho de Projecto poderá organizar-se fundamentalmente para tentar resolver um problema que preocupa os actores sociais que o irão realizar.

Mas, ao mesmo tempo que se encontram estes limites fluidos entre as duas formas de actividade também se poderão encontrar e valorizar algumas diferenças que se poderão identificar. Estas residem sobretudo, como se diga, na ênfase dada às duas vertentes de investigação e na intervenção assim como no tipo de actores sociais que desencadeiam e desenvolvem as suas metodologias de trabalho (V. Quadro I).

**QUADRO I**  
**TRABALHO DE PROJECTO E INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO**

| <i>INDICADORES DE ANÁLISE</i>                           | <i>TRABALHOS DE PROJECTO *</i>  | <i>INVESTIGAÇÃO/ACÇÃO *</i>   |
|---|---|---|
| Actores sociais implicados. Estatuto.                   | Formadores, formandos, alunos, funcionários da instituição.   | Investigadores, professores, actores sociais vários.  |
| Origem.   | Necessidades: de formação, de resolver um problema, de melhorar o funcionamento de uma equipa de trabalho.                                      | Interesse no estudo de um problema; implicação na sua resolução.  |
| Metas a atingir.  | Produção de conhecimentos, desenvolvimento, alteração de atitudes, proposta de resolução de problemas, optimização do funcionamento dos grupos. | Realização de um trabalho de investigação. Resolução de um problema.  |
| Caracterização da metodologia de trabalho.              | Uso de metodologias qualitativas, implicação.   | Uso predominante de metodologias qualitativas, implicação.  |
| Produto observável pelos não participantes do trabalho. | Relatório/apresentação de um trabalho; melhor funcionamento do grupo, problema em vias de ser estudado e/ou resolvido.                          | Relatórios, publicação de trabalho, mesas-redondas, conferências, exposições; efeitos da intervenção no problema. |
| Natureza epistemológica.                                | Trabalhar na área das metodologias para formação/resolução de problemas.  | Trabalho na área das metodologias para investigação/acção.  |
| Proponente.   | Instituição de formação, formadores, professores/actores sociais com problemas a resolver.  | Investigadores que identificam a existência de um problema.   |

\* Os elementos mencionados na 2.<sup>a</sup> e 3.<sup>a</sup> colunas poderão surgir isolados ou associados, total ou parcialmente.

### 3. CARACTERÍSTICAS DO TRABALHO DE PROJECTO

#### 3.1. A clarificação da meta a atingir será compatível com o espírito do Trabalho de Projecto?

Para além da questão de ênfase a dar à vertente de investigação, outro problema que será importante discutir é o da existência, ou não, de compatibilidade entre a clarificação de metas a atingir e o espírito que preside ao desenvolvimento de um Trabalho de Projecto. Este é um tema controverso sobre o qual têm sido emitidas opiniões bastante divergentes. Tal problema tem que ver, como é evidente, com uma velha polémica sobre a pedagogia por objectivos decorrente dos choques surgidos, afinal, entre a informação positivista da educação e investigação e as influências que nestes campos se fizeram sentir a partir da escola de Frankfurt. Graves críticas foram feitas à Pedagogia por objectivos decorrentes, por um lado, da dificuldade de formular objectivos para situações complexas de aprendizagem e, por outro, de um mal estar crescente para a situação de «adestramento» decorrentes de propostas behaviouristas de formulação comportamental de objectivo a atingir.

Face às críticas formuladas, a própria pedagogia por objectivos evoluiu (D. H. Hameline, 1979; Ch. Delorme, 1982) passando a «Pedagogia iluminada por objectivos» em que se busca conseguir com os objectivos (agora flexíveis e procurando enriquecer-se ao longo do trabalho

com efeitos perversos eventualmente interessantes) uma permanente auto-análise e explicações de intuições.

E Linde Allal afirma: «Para instaurar uma Pedagogia por objectivos em situações de aprendizagem complexas, tais como situações de jogo, de pesquisa, de descoberta, etc., é preciso admitir um processo mais *cíclico* do que linear. Partindo de um primeiro enunciado de objectivos potenciais, a observação das condutas dos alunos deve permitir uma verificação da pertinência desta especificação inicial e com afinamento da sua formulação. Esta nova formulação torna-se então quadro de referência para uma nova série de observações. "Objectivos" e "Observações" situam-se assim numa relação dinâmica, cada um estruturando o outro no desenvolver da acção pedagógica» (L. Allal, 1986).

Neste quadro Horner acrescenta: «Certos autores (por exemplo Michaelis, 1978) opõem também na Alemanha a Pedagogia do Projecto e a Pedagogia por Objectivos. Ora se a pedagogia por objectivos não tomar como ponto de referência o paradigma do ensino programado, mas servir, ao contrário, como é especificamente o caso da França (Horner, 1979, pp. 262 ss.; Horner, 1982, p. 91) para libertar o acto educativo do imperialismo dos programas nacionais, esta oposição já não é pertinente, como demonstrou F. Best (1984) na sua contribuição do Colóquio de Carcans. Isto é igualmente verdade para a RFA, onde se põe em evidência a este propósito a distinção entre objectivos decompostos (que não retomam na verdade senão as antigas noções de programa) e os objectivos de acção e de comportamento (especialmente os sociais). Por outro lado, o processo educativo do projecto exige que o aluno fixe a si próprio objectivos cognitivos susceptíveis de serem atingidos. Assim, os objectivos derivam das necessidades reais dos alunos (Kreft, 1974, pp. 688 ss.; Stuck, 1980, pp. 29 ss.; Rumpf, 1973, pp. 442 ss.)»<sup>(5)</sup>.

Por sua vez Boutinet afirma: «*Intenção e meta* — O sentido de um projecto pode, antes de mais, definir-se pela sua direcção, quer dizer, pela meta que o actor se propõe atingir. Para isso ele não tem uma meta senão relativamente a um determinado actor; a meta visada contribui para definir o conteúdo do projecto, quer dizer para a intenção do actor» (J.-P. Boutinet, 1981).

Assim sendo, Boutinet permite-se afirmar ainda:

«Motivos e metas definem o sentido de projecto, um duplo sentido a compreender, antes de tudo, no sentido temporal, os motivos ligam o projecto ao momento presente sem contudo o tornar prisioneiro deste momento; as metas ligam o projecto ao futuro sem o iludir sobre este futuro. É assim que o projecto está destinado a vogar entre o realismo do presente e a ilusão do futuro».

Se, como diz Horner, se usa o enunciado de finalidades não na linha do «paradigma do ensino programado» (orientação behaviourista) mas, ao contrário, utilizando-a para «libertar o acto educativo do imperialismo dos programas nacionais, se ao invés, clarificar metas (que à partida se admitem poderem ser alteradas, enriquecidas), permite facilitar o estabelecimento das estratégias de actuação, então talvez aqui resida uma das possibilidades de reforçar o carácter de intervenção do Trabalho de Projecto.

A assim ser, a reflexão prévia sobre intenções que infraestruturam o Projecto, poderá contribuir para o reforço da orientação crítica e de resistência desta metodologia.

---

(5) W. HORNEER, 1984, pp. 48-49.

### 3.2. Para uma definição do Trabalho de Projecto

Considerando características e limites do Trabalho de Projecto, pode agora tentar-se explicitar, de forma mais objectiva, o conteúdo semântico deste conceito.

Tentando abranger as diferentes acepções com que é empregue na linguagem corrente, Bonvalot (G. Bonvalot, B. Courtois, 1984) define projecto como sendo «a passagem do desejo à intenção e da intenção ao acto». Cornwall e Friedman, por seu turno, centrando a sua atenção sobre o projecto educativo e, dentro deste, as categorias que atrás foram referidas, dizem que «projecto educativo é uma actividade na qual o estudante adquire e aplica conhecimentos e capacidades através do seu desenvolvimento num problema autêntico ou simulado da vida real. Poderá verificar-se portanto que na sua definição estes autores não privilegiam a perspectiva do Trabalho de Projecto com características mais próximas da análise institucional, perspectiva essa que é considerada na terceira categoria estabelecida por Francine Best.

Assim, tentando valorizar as diferentes vertentes deste tipo de actividades poderia dizer-se que: Trabalho de Projecto é uma actividade intencional através da qual o actor social, tomando o problema que o interessa, produz conhecimentos, adquire capacidades, revê e/ou adquire atitudes e/ou resolve problemas que o preocupam através do estudo e envolvimento numa questão autêntica ou simulada da vida real.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLAL, L. — «La Pédagogie par Objectifs, est-elle compatible avec des situations d'apprentissage complexes?» *Education permanente*, 85, 1986, pp. 51-59.
- BONVALOT, G.; COURTOIS, B. — «L'autobiographie-Project», *Education Permanente*, 72-73, 1984, pp. 151-160.
- BOUTINET, J.-P. — *Contribution à une Méthodologie d'Etude du Projet d'Insertion Professionnelle des jeunes scolarisés*, These de troisième cycle, Paris, Sorbonne, 1981.
- BOUTINET, J.-P. — «Le Concept de Projet et ses Niveaux d'Appréhension», *Education Permanente*, 86, 1986, pp. 5-25.
- CORNWALL, M.; SCHMITALS, F. — *Project - Orientation in Higher Education for Science and Science-Based professions*, London, University of London Institut of Education, 1977.
- DELORME, CH. — «De l'animation Pédagogique à la Recherche-Action, Perspectives pour l'Innovation Scolaire», Lyon, *Chroniques Sociales*, 1982.
- HAMELINE, D. — *Les objectifs Pédagogiques en Formation Initiale et en Formation continue*, Paris, ESF, 1979.
- HORNER, W. — «La Pédagogie du Project et les Projects Educatifs d'Etablissement en RFA», *Les Projects Educatifs d'Etablissements scolaires*, Bruxelles, A.T.E.E., 1984.

#### Comentário

**Manuela MALPIQUE:** *Volto ao princípio, ao sugestivo título deste texto, exercitando-me num jogo de associação de palavras a partir das três que integram o Projecto.*

| EXPECTATIVA                     | INTERFACE                         |                  | INTERVENÇÃO                                |
|---------------------------------|-----------------------------------|------------------|--|
|                                 | ALICE<br>do outro lado do espelho |                  |  |
|                                 | do lado de cá                     | do lado de lá    |  |
| questionar                      | agora                             | depois           | procurar                                   |
| desejar<br>esperar<br>perder-se |                                   |                  | encontrar<br>confrontar-se<br>encontrar-se |
| antecipar<br>imaginar           | escuro<br>nebuloso                | claro<br>isolado | conhecer                                   |
| abrir-se                        | romper                            |                  | agir<br>marcar<br>mudar                    |
| jogar<br>gozar<br>interrogar    |                                   |                  | problematizar de novo                      |

As duas faces/espacos são também as duas faces/tempos em que o movimento do Projecto será mais ou menos dinâmico conforme o campo de aplicação, os currículos que o integram, os paradigmas subjacentes ao conceito de investigação, as pedagogias orientadoras... e o projecto de si.

Mas, para nos envolvermos num Projecto, teremos sempre que ser um pouco... ALICE.

«Havia um livro em cima da mesa perto de Alice e, enquanto ela se sentava a vigiar o Rei Branco (pois continuando ainda um pouco preocupada com ele, estava pronta a deitar-lhe a tinta por cima, no caso de ele desmaiar outra vez), folheou algumas páginas à procura de um passo que fosse capaz de ler, «—pois está todo escrito numa língua que eu não sei», disse ela de si para si.

Era assim:

FALABALÁQUEO

Fólar os tarucos d'ichindalvão.  
Todos intêis e pabares,  
ginsdêis e espuins emontêis estão;  
Jantêis e sursêis tãxhêis

Ficou intrigada durante alguns momentos com isto mas finalmente teve uma ideia brilhante. «Pois claro, é um livro-da-casa-do-outro-lado-do-Espelho! E, se eu o puser em frente de um espelho, as palavras voltam todas outra vez ao seu lugar» <sup>(1)</sup>.

(1) Lewis CARROL, *Alice do outro lado do espelho*, Lisboa, Estampa, 1971, pp. 21-22.