

*MARÍA LUISA GARCÍA ALONSO*

**INOVAÇÃO CURRICULAR, FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES E MELHORIA DA ESCOLA**

**UMA ABORDAGEM REFLEXIVA E RECONSTRUTIVA SOBRE  
A PRÁTICA DA INOVAÇÃO/FORMAÇÃO**

**(VOL. II)**

Dissertação de Doutoramento em Estudos da  
Criança, na área de conhecimento de Currículo  
e Metodologia, apresentada à Universidade do  
Minho.

**INSTITUTO DE ESTUDOS DA CRIANÇA**

**UNIVERSIDADE DO MINHO**

**BRAGA/1998**

## ÍNDICE - Vol. II

### CAPÍTULO VI

PERCURSOS E ENCRUZILHADAS DA MUDANÇA: O PROCESSO DE INOVAÇÃO E FORMAÇÃO NO PROJECTO PROCUR	465
Introdução .....	466
1. Objecto de estudo e processo metodológico .....	466
1.1. O Projecto PROCUR enquanto objecto de estudo de caso .....	467
1.1.1. O contexto das escolas da rede PROCUR .....	469
1.2. A perspectiva qualitativa do estudo .....	476
1.3. As questões de investigação .....	481
1.4. O percurso de investigação .....	483
1.5. O desenho de investigação .....	487
1.5.1. A recolha e registo de dados .....	488
1.5.2. A análise interpretativa dos dados .....	497
2. A cultura predominante da escola e da formação .....	503
3. A perspectiva de inovação adoptada .....	512
4. As motivações e expectativas àcerca da inovação .....	519
5. Os dispositivos para a inovação e a formação no PROCUR .....	524
5.1. A cultura de colaboração no PROCUR .....	524
5.1.1. O emergir de uma cultura de colaboração .....	525
5.1.2. A organização das equipas inter-anos .....	527
5.1.3. As potencialidades do trabalho colaborativo entre professores .....	530
5.1.4. A colaboração a nível dos alunos .....	539
5.1.5. A colaboração com a comunidade educativa .....	543
5.2. A investigação-acção reflexiva no processo de construção do conhecimento profissional .....	547
5.2.1. O encontro entre a teoria e a prática .....	549
5.2.2. Os processos reflexivos .....	551
5.2.3. Os registos como estratégia reflexiva na investigação-acção .....	553
5.2.4. A perspectiva sobre a formação .....	559
5.2.5. A visibilidade e disseminação interna e externa do conhecimento profissional .....	562
5.3. O assessoramento interno e externo às escolas .....	568
5.3.1. O assessoramento e coordenação internos .....	568
5.3.2. O assessoramento externo .....	576

6. O conteúdo da inovação: o desenvolvimento integrado do currículo .....	584
6.1. Os projectos curriculares integrados .....	585
6.2. As actividades integradoras .....	588
6.3. As alternativas ao manual .....	590
6.4. A metodologia de investigação de problemas .....	593
6.5. O prazer e a emoção da aprendizagem .....	595
6.6. A abertura ao meio como fonte de aprendizagem .....	597
6.7. Uma escola com sentido .....	601
6.8. Os valores e atitudes .....	603
7. As dificuldades, constrangimentos e conflitos .....	605
8. A percepção das mudanças .....	614
Referências Bibliográficas .....	618
REFLEXÃO FINAL, INTERROGAÇÕES E PERSPECTIVAS DE FUTURO .....	621
Referências Bibliográficas .....	632
ANEXOS	

## ÍNDICE DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1	Corpo docente e discente .....	475
Quadro 2	Corpo não docente .....	475
Quadro 3	Habilitações académicas dos pais .....	475
Quadro 4	Situação social dos pais .....	476
Quadro 5	Procedimentos metodológicos no estudo de caso .....	489
Quadro 6	Motivações para participar no PROCUR .....	520
Quadro 7	Potencialidades do trabalho colaborativo .....	547
Quadro 8	Aspectos positivos da formação na investigação-acção .....	567
Quadro 9	Evolução dos projectos curriculares no PROCUR .....	585
Quadro 10	As visitas de estudo no PROCUR .....	600
Figura 1	Dispositivos para a inovação na rede PROCUR .....	469
Figura 2	Investigação-acção no PROCUR .....	485
Figura 3	Níveis e procedimentos de investigação-acção no PROCUR .....	486
Figura 4	Processo cíclico de investigação etnográfica (Spradley, 1980) .....	488
Figura 5	Mapa conceptual do estudo de caso PROCUR .....	501

## **CAPÍTULO 6**

### **PERCURSOS E ENCRUZILHADAS DA MUDANÇA: O PROCESSO DE INOVAÇÃO E FORMAÇÃO NO PROJECTO PROCUR**

---

"No ano passado, vi os professores...

Entusiasmados

Atarefados

Reunidos

Em desacordo

Criativos...,

e senti vontade de pertencer a esse grupo e...

descobri que o que os cativava era o PROCUR.

Porque proporcionava a dita investigação-acção

Reunia os professores para o trabalho de grupo

Obrigava a sair da rotina

Construíam o seu próprio currículo

Unia os professores e alunos na conquista do saber

Recriar, renovar, renascer...era o seu lema"

*Depoimento de uma professora (Relatório Final de 1996, Caxinas-1)*

## Introdução

A finalidade principal da investigação qualitativa é a compreensão e interpretação da realidade tal como é entendida pelos sujeitos participantes nos contextos estudados. Ao concluir este estudo etnográfico sobre o Projecto PROCUR, em que pretendemos conhecê-lo *por dentro e a partir de dentro*, para desvelar os seus sentidos, torna-se agora necessário partilhar com os seus protagonistas e também com o resto da comunidade científica e profissional os resultados e achados mais significativos desta pesquisa. Entenda-se este relatório de investigação como um passo, necessariamente provisório, na procura de um melhor esclarecimento sobre os processos de inovação e de formação nas escolas. Na sua redacção investimos muitas energias intelectuais e afectivas, no sentido de transmitir uma visão holística deste Projecto, dando *voz* aos seus actores, num diálogo intersubjectivo com a nossa própria voz. Nele se recolhem tanto a discussão dos resultados como dos processos metodológicos, que nos permitiram aceder, analisar e interpretar esta realidade singular e notável — o projecto PROCUR — em que tivemos o privilégio de participar.

### 1. Objecto de estudo e processo metodológico

Os processos de inovação curricular, entendidos simultaneamente como processos de formação, que constituem o objecto de estudo desta dissertação precisam, pela sua própria natureza, de abordagens de *investigação qualitativas*, que permitam dar conta da sua multidimensionalidade, complexidade e dinamicidade e façam ressaltar as componentes pessoais, culturais, organizativas e políticas que se cruzam na vivência desses processos. Diferentemente do positivismo que procura explicações causais e leis universais dos fenómenos, a opção prioritariamente *interpretativa* deste tipo de investigação traduz uma concepção da realidade como *socialmente construída* pelas pessoas em interacção entre elas e com os contextos sociais, interessando-se pelos significados que aquelas atribuem à sua experiência e pela interpretação que o investigador é capaz de realizar ao aceder e desvendar esses significados.

Representando o Projecto PROCUR uma tentativa teórico-prática de produzir inovação/formação nas escolas do Ensino Básico, o estudo dos processos mediante os quais os participantes foram construindo significados acerca do sentido da mudança que se ia verificando nas suas práticas, através do processo de investigação-acção colaborativa que presidiu o seu desenvolvimento, pareceu-nos um desafio estimulante em termos de pesquisa. No âmbito da investigação qualitativa, o *estudo de caso etnográfico* deste projecto, enquanto realidade singular com significado e valor próprio, abordado de forma intensiva e aprofundada no seu contexto real de vida, apresentou-se-nos como a orientação

mais adequada à sua *compreensão holística* e existencial (Goetz & LeCompte, 1988; Anderson & Biddle, 1989).

Se, como assinala Walker (1983:45), um estudo de caso se caracteriza por ser o "exame de um exemplo em acção", que permite um estudo global e significativo de um acontecimento ou fenómeno contemporâneo, no contexto real em que se produz (Ying, 1987), ao contemplar o Projecto PROCUR como um caso, propusemo-nos: (a) *analísá-lo* (compreender, interpretar, elaborar hipóteses) de forma sistemática, detalhada, intensiva, interactiva e em profundidade (Bogdan & Biklen, 1994); (b) entendê-lo como unidade de estudo caracterizada pela sua "integridade *fenomenológica*" ou totalidade holística (Marcelo, 1991); e (c) contemplar a sua natureza *dinâmica, viva e evolutiva*. Pretendemos, então, que a pesquisa que realizámos assumisse e respeitasse algumas das características dos estudos de caso realçadas por Marcelo (*Ibid.*:14-15), tais como: totalidade, particularidade, realidade, participação, negociação, confidencialidade e acessibilidade.

### **1.1. O Projecto PROCUR enquanto objecto de estudo de caso**

O Projecto "PROCUR — Projecto Curricular e Construção Social", tal como evidenciámos na apresentação realizada na introdução deste trabalho, surge como uma proposta de inovação educativa centrada na ideia de Projecto Curricular Integrado (ver capítulo anterior) em que, ao articular estreitamente os processos de formação de professores com o desenvolvimento curricular assente nos contextos reais das escolas, se pretende conseguir uma melhor qualidade educativa, aproximando o currículo das necessidades dos alunos e responsabilizando toda a comunidade escolar pelo sucesso educativo, através da emergência de um clima de colaboração e participação.

Iniciada esta experiência em 1990 em contextos de formação inicial e contínua (CESE'S) de professores, em 1994, sentiu-se a necessidade de constituir uma rede de escolas em que a inovação pretendida pudesse ser iniciada, desenvolvida, apropriada e institucionalizada, utilizando, para isso, uma abordagem cultural da inovação — aberta e evolutiva —, que possibilitasse que os professores se tornassem os protagonistas na construção da mudança. Para isso, foram disponibilizadas uma série de condições que a investigação realizada neste campo (ver Capítulo IV) tem evidenciado como imprescindíveis à ocorrência da mudança, e das quais daremos conta ao longo deste relato de investigação: constituição de equipas docentes, assessoramento externo, formação continuada, investigação-acção, encontros periódicos, centro de recursos, etc.

A fim de facilitar e regular este processo, constituiu-se uma equipa de coordenação/investigação/formação sediada no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho, formada por um grupo de pessoas com formações e valências

diversificadas, embora todas partilhando da filosofia do Projecto Curricular Integrado. Assim, esta equipa interdisciplinar integrava docentes e investigadores universitários da área de Currículo e professoras do ensino básico com alguma formação especializada (CESE'S e mestrado) em Currículo, em Administração Escolar e em Sociologia da Educação. Integrava, também, como colaboradores, formadores especializados nas Didácticas das diferentes áreas do currículo do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Relativamente aos critérios para a constituição da rede, pensamos que seria interessante, em termos de aprendizagem sobre inovação, o trabalhar com um conjunto diversificado de escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico que, de alguma forma, fosse representativo da heterogeneidade das escolas deste nível de ensino: urbanas, semi-urbanas e rurais; do litoral e do interior; grandes, médias e pequenas. Este desafio tornou-se possível quase de forma natural pois, através dos contactos e da selecção que se foi estabelecendo inicialmente, recorrendo a professores que tinham realizado ou se encontravam a realizar um CESE na Universidade do Minho, conseguiu-se a constituição inicial de uma rede de 7 escolas, expressiva da heterogeneidade desejável. Com a desistência precoce de duas dessas escolas, foram cinco as que constituíram a rede inicial: S. Lázaro, Caxinas, Bom Sucesso, Lemenhe e Cachada. No segundo ano do projecto viriam a integrar a rede mais três escolas, sendo uma delas uma EB 2, 3, que, pela complexidade que requereria a sua análise, não contemplamos neste estudo. As duas novas escolas do 1º Ciclo foram: Carandá e S. João de Souto, as quais rapidamente se integraram na dinâmica do projecto, ainda que não sem sobressaltos e conflitos.

Assim, foi com estas sete escolas que, ao longo de três anos, desenvolvemos este estudo de caso de inspiração etnográfica que, se por um lado, entende o Projecto PROCUR como uma unidade singular e global, não deixa de contemplar a diversidade de dinâmicas e processos que se foram gerando no seu seio, obrigando a uma atenção constante ao pormenor de cada um dos contextos escolares e das equipas e pessoas, sem por isso perder de vista a globalidade da ideia de projecto em rede. Na figura seguinte (Figura 1) pretendemos mostrar esta realidade de projecto em rede, contemplando alguns dos dispositivos fundamentais utilizados para o desenvolvimento da inovação.



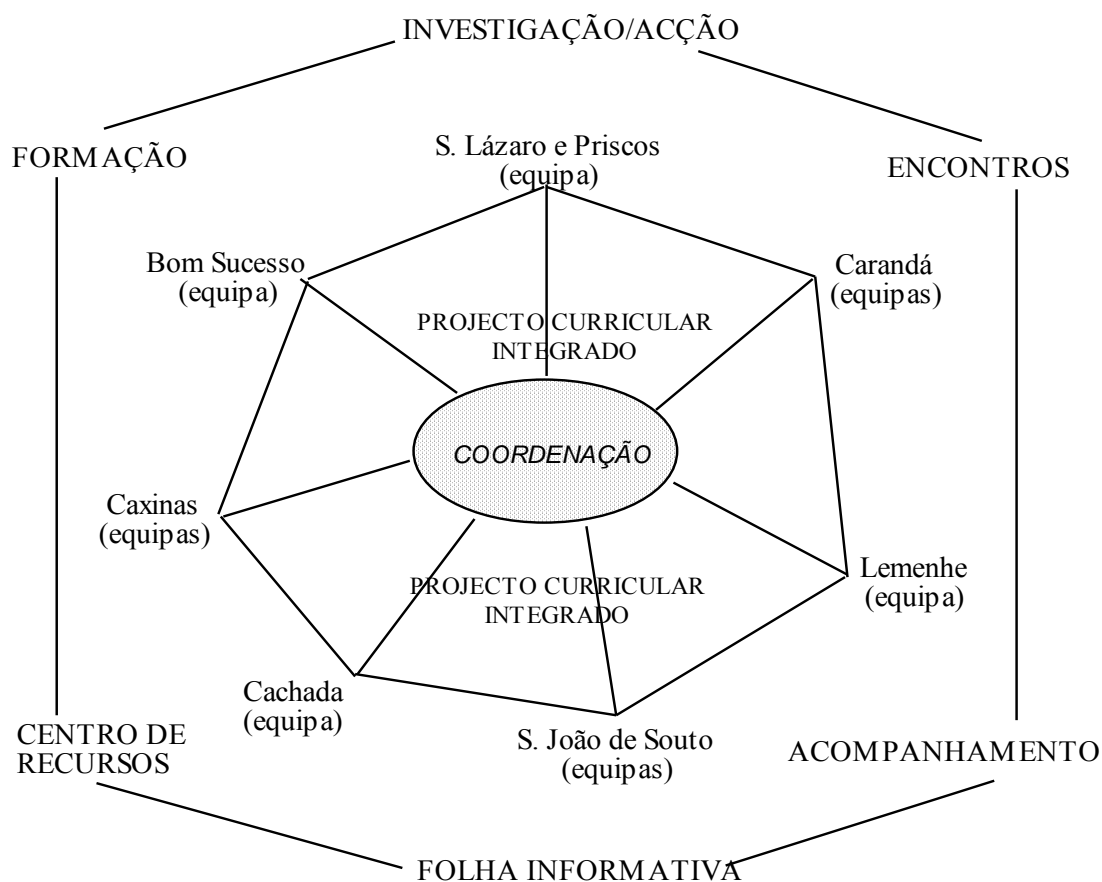


Figura 1. Dispositivos para a inovação na rede PROCUR

### 1.1.1. O contexto das escolas da rede PROCUR

Passaremos agora a fazer uma breve caracterização de cada uma das escolas, para a qual recorreremos fundamentalmente ao Questionário sobre "Condições do Contexto Escolar", respondido pelas escolas em 1996 e no qual foi possível ampliar e actualizar informação recolhida num outro questionário do contexto realizado no lançamento do projecto em 1994. Nesta caracterização, centrar-nos-emos prioritariamente, nos aspectos geográficos, físicos e sócio-culturais das escolas, deixando as dimensões organizacionais, curriculares e pedagógicas para outros pontos deste relatório.

A *Escola das Caxinas*, localizada numa zona urbana do litoral piscatório nortenho, do Concelho de Vila do Conde, caracteriza-se por ser a maior escola do 1º Ciclo do país, com um corpo docente de 58 professores e 845 alunos, organizados em 44 turmas, numa média de 19 alunos por turma. Dispõe de um corpo docente relativamente estável (31 do Q.G., 12 do Q.D.V. e 1 do P.C.), possuindo a maioria uma experiência de mais de 10 anos

de serviço. Existem 8 professores em apoio educativo a actividades diversas: mediateca, alunos com necessidades educativas especiais e alunos com dificuldades de aprendizagem. Possui 13 auxiliares de acção educativa, 2 funcionários administrativos, um psicólogo e um técnico de saúde escolar.

No que respeita à caracterização sócio-profissional dos pais, a grande maioria (78%) pertence às "classes populares" situando-se na categoria de "assalariados da pesca", seguida de "trabalhadores da produção fabril" e de "pescadores independentes". Quanto à escolaridade, 60% dos pais só possuem o 4º ano de escolaridade e 10% são analfabetos ou não concluíram o 4º ano. Esta caracterização outorga à população escolar traços culturais, sociais, económicos e familiares muito específicos, que se traduzem em taxas elevadas de insucesso escolar, nomeadamente num número considerável de alunos com dificuldades de aprendizagem (20%), para além de 25 crianças com necessidades educativas especiais. Devido a estes factores, esta escola tem sido considerada como de intervenção prioritária, verificando-se frequentemente "distúrbios comportamentais, desmotivação, falta de assiduidade e pouco acompanhamento familiar, assim como dificuldades de concentração". Do mesmo modo, um número elevado de crianças acede à escola sem ter frequentado o jardim de infância. A necessidade de combater este insucesso foi o que, entre outros factores, levou a maioria dos professores a aderir ao Projecto PROCUR.

A escola, bem integrada no espaço que a rodeia, está distribuída em três edifícios independentes que partilham o mesmo recreio, sendo um do tipo Pré-fabricado, outro do tipo P3 e um terceiro do Plano Centenário. Dispõe de equipamentos como: biblioteca, mediateca, pequeno ginásio, sala de música, sala de apoio educativo, apetrechados com o material considerado necessário.

Existe uma Associação de Pais, que colabora no ATL, mas, no que respeita à participação dos pais na vida da escola, esta é pontual e limitada àquelas situações em que existem problemas com os filhos, ou em que são solicitados pelos professores, tendo-se avançado bastante nesta área como fruto da intervenção do PROCUR. No que respeita a parcerias com instituições, a escola tem boas relações com alguns parceiros sociais, que participam em alguns projectos da escola, tais como autarquia, associações locais, rádio, serviços de saúde, paróquia, empresas, Universidade do Minho, etc.

Relativamente à participação do corpo docente em diferentes aspectos da vida da escola, verifica-se um forte envolvimento de um grupo de professores, muito dinâmico e quase todos eles integrando o projecto PROCUR. Para além do Projecto PROCUR, a escola tem outros projectos tais como: rancho e coro infantil, artesanato, despertar para a Arte (ballet), rádio/jornal, mediateca, os jovens e a saúde, etc.

Nesta escola encontram-se envolvidos no Projecto PROCUR 32 professores organizados em 5 equipas, aproximadamente dois terços do corpo docente, tendo-se

verificado um aumento do número de professores desde o início e alguma variabilidade em algumas equipas, enquanto que outras permaneceram estáveis desde o início do projecto.

A *Escola de S. Lázaro*, é uma escola urbana, situada no centro da cidade de Braga, capital de distrito, sendo constituída por três edifícios próximos que partilham o mesmo recreio, um deles tipo P3, outro Plano Centenário e um terceiro Pré-fabricado, onde funciona o Jardim de Infância. O seu corpo docente é formado por 23 professores e o discente por 328 alunos, agrupados em 15 turmas que funcionam em regime normal, numa média de 22 alunos por turma. Possui um corpo docente relativamente estável —15 do Q.G. e 2 do Q.D.V. Tem 5 Auxiliares de Acção Educativa.

No que respeita à caracterização sócio-profissional dos pais, esta representa uma população heterogénea, distribuída entre as classes populares (40%) e a classe média (23%), situando-se 16% na classe média alta e 4% na burguesia. Isto deve-se ao facto de existirem muitas crianças oriundas de freguesias rurais circundantes da cidade que frequentam a escola ao abrigo da "Lei do trabalho" do encarregado de educação.

Como equipamentos possui uma biblioteca, razoavelmente apetrechada, e um polivalente para actividades diversas.

Escola com alguma tradição pedagógica, devido a, durante anos, ter funcionado como anexa à Escola de Magistério, continua a colaborar com o Instituto de Estudos da Criança na formação de professores com a realização da Prática Pedagógica. Tem um Projecto Educativo em que participa todo o corpo docente e várias actividades de animação sócio-educativa e cultural centradas em festividades, em que participa a comunidade.

Existe uma Associação de Pais que colabora no ATL, no almoço das crianças e através de apoio económico em actividades pontuais.

Esta escola foi aquela em que a equipa PROCUR sofreu uma maior variabilidade, pois estando inicialmente constituída por 8 professores, alargou-se depois a quase todo o corpo docente, voltando posteriormente, devido a vários factores de instabilidade que teremos oportunidade de tratar ao longo deste trabalho, a ficar reduzida a um grupo de 8, actualmente estabilizado. No 3º ano do Projecto passou a integrar as duas professoras de uma pequena escola rural próxima da cidade - Escola de Priscos, que faz parte do Conselho Escolar.

A *Escola do Carandá*, localizada num bairro da cidade de Braga, funciona num edifício de construção recente, bem integrado no espaço que o rodeia, com salas amplas e luminosas, mas sem espaço coberto de recreio.

Possui um corpo docente de 25 professoras para uma população escolar de 305 alunos organizados em 15 turmas, funcionando em regime duplo, o que resulta numa média de 20 alunos por turma. Tem 9 alunos com Necessidades Educativas Especiais e 17 com

dificuldades de aprendizagem, apoiados por duas professoras e uma educadora de infância. Tem um corpo docente relativamente estável — 20 do Q.G., 3 do Q.D.V. e uma professora e uma educadora em regime de contratação.

Tem uma população de proveniência social heterogénea em que a situação sócio-profissional dos pais se distribui pelas classes populares (37%) e pelas classes média, média alta e burguesia (41%), situando-se a média das habilitações académicas no 9º ano de escolaridade.

Quanto a equipamentos existe uma biblioteca, razoavelmente apetrechada, e um centro de recursos com T.V., vídeo, máquinas fotográficas, gravadores, etc ...

Esta escola tem um nível positivo de relacionamento com instituições e parceiros sociais, com quem colabora para a realização de inúmeras actividades, aquisição de equipamentos e arranjos. Existe, também, uma Associação de Pais que apoia economicamente e organiza algumas actividades como ATL, Inglês e desporto. Colabora com a Universidade do Minho e com o Instituto Piaget na Prática Pedagógica da formação de professores.

Nesta escola aderiu inicialmente ao PROCUR uma equipa de 8 professoras que se incrementou para 12 no segundo ano, passando actualmente a abranger quase todo o corpo docente.

*S. João de Souto*, é uma escola urbana situada centro histórico da cidade de Braga. Possui 20 professores para 303 alunos, organizados em 12 turmas que funcionam em regime duplo nas seis salas do edifício escolar, numa média de 25 alunos por turma. Possui um corpo docente relativamente estável, a maioria com mais de 10 anos de serviço. Tem 4 auxiliares de acção educativa.

A proveniência social dos alunos situa-se sobretudo na classe média e média alta (65%), sendo na sua maioria empregados do comércio e serviços, quadros técnicos e pequenos empresários da indústria e comércio.

O edifício escolar, de traça romântica, adaptado há mais de cem anos para o ensino, não se distingue das demais casas da praça onde se localiza. Não tendo sido projectado para fins escolares, apresenta muitas deficiências nas suas condições pedagógicas, nomeadamente a falta de um recreio adequado e de um ambiente sonoro propiciador de um clima de sossego e silêncio. Tão-pouco tem refeitório.

Como equipamentos possui uma pequena biblioteca sem organização, uma sala de música bem apetrechada e uma sala de expressões. Estas salas e outros equipamentos e materiais foram conseguidas graças ao empenhamento dos professores e da Associação de Pais, que é muito dinâmica e participativa. A escola tem um bom relacionamento com várias instituições e parceiros sociais, que ajudam a concretizar os vários projectos e actividades de animação sócio-educativa e cultural, sejam estes promovidos pela escola ou

pela comunidade, dando-lhe assim uma grande projecção e visibilidade no meio envolvente.

A quase totalidade do corpo docente está envolvido no Projecto PROCUR, estando os professores organizados em duas equipas correspondentes uma ao turno de manhã e outra ao da tarde.

A *Escola de Lemenhe*, é constituída por três estabelecimentos de ensino (duas escolas do 1º Ciclo e um Jardim de Infância) que funcionam em 2 edifícios localizados em diferentes lugares da mesma freguesia de Lemenhe, no Concelho de Vila Nova de Famalicão. No edifício de tipo indefinido, localizado à beira da estrada municipal, funciona, numa sala, o Jardim de Infância e na outra uma turma do 1º Ciclo que engloba os 4 anos de escolaridade. No outro edifício, tipo Plano Centenário, situado na encosta de um monte de onde se divisam campos e prados verdes, no lugar mais populoso da freguesia, funcionam duas salas com três turmas, em regime duplo. O estado dos edifícios era razoável, tendo vindo a melhorar, especialmente o de tipo indefinido, com a instalação de uma cantina e de um parque infantil no logradouro.

O corpo docente é formado por 5 professores e 1 educadora de infância, para uma população escolar de 71 alunos agrupados em 5 turmas, numa média de 14 alunos por turma. Uma professora acompanha 3 alunos com NEE e apoia 9 com dificuldades de aprendizagem. Tem duas auxiliares de acção educativa.

A situação sócio-profissional dos pais insere-se, na sua maioria, nas classes populares — trabalhadores da produção (operários) e agricultores independentes. As habilitações académicas dos pais correspondem globalmente ao 4º ano de escolaridade, não existindo nenhum encarregado de educação com habilitações superiores ao 6º ano de escolaridade.

Com a participação no Projecto PROCUR criaram-se novas dinâmicas de relação com a comunidade e com outras instituições, que levaram à criação de condições para uma melhoria substancial da escola, tanto a nível físico e de equipamentos como a nível organizativo e pedagógico.

A equipa PROCUR é constituída por todo o corpo docente incluindo a educadora de infância, conseguindo-se uma estabilidade do grupo, que tem conseguido integrar os novos docentes colocados na escola.

A *Escola de Bom Sucesso* situa-se no centro de Prado, vila semi-urbana do Concelho de Vila Verde, junto a uma estrada nacional, o que levanta problemas de segurança. Possui um corpo docente de 5 professores (3 pertencentes ao Q.G e 2 ao QDV) para um número de 73 alunos, organizados em 4 turmas numa média de 18 alunos/turma,

dos quais 13 estão caracterizados como possuindo dificuldades de aprendizagem. Tem uma auxiliar de acção educativa.

A escola funciona num edifício construído em 1887, pertencendo à denominação "outros tipos". Possui três salas de aula funcionando em regime duplo, uma pequena área coberta para recreio e um logradouro em mau estado de conservação e vedação. Quando se iniciou o PROCUR, o estado do edifício e dos equipamentos estava muito degradado, sem que os professores conseguissem mobilizar-se para modificar as condições existentes. Com o aumento do nível de participação e colaboração da comunidade escolar e educativa, conseguiu-se uma melhoria substancial das condições físicas e estéticas da escola, encontrando-se em desenvolvimento o projecto de instalação de uma biblioteca, mediateca e ludoteca escolar.

A situação sócio-económica dos pais situa-se preferencialmente no nível das classes populares (56%), seguida da classe média (33%), sendo a maioria trabalhadores da produção, pequenos empresários da indústria e comércio e empregados do comércio e serviços. Os professores atribuíam ao desinteresse e insuficiente nível cultural dos pais o fraco aproveitamento escolar dos alunos, o que, com o andamento do projecto, se está a modificar. A maioria dos pais possui apenas o 4º ano de escolaridade.

Todos os professores da escola se integraram desde o início no PROCUR, tendo sido possível, graças aos destacamentos, que a equipa mantivesse a sua continuidade ao longo destes três anos.

*A Escola da Cachada*, fica situada numa pequena freguesia rural, denominada Briteiros — Santa Leocádia, do Concelho de Guimarães, numa zona frondosa e florestal do Minho, funcionando numa vivenda doada por um benemérito, pelo que não reúne as condições óptimas para as funções de ensino. Quando o PROCUR se iniciou, a comunidade educativa encontrava-se já num processo de melhoria das condições físicas e ecológicas da escola, tendo conseguido pôr em funcionamento uma cantina para a refeição das crianças e dos professores. No primeiro ano de funcionamento do PROCUR, o projecto educativo/curricular centrou-se na ideia de "Humanizar a escola", conseguindo-se uma melhoria substancial, tanto no clima pedagógico como nos espaços interiores e exteriores. Na cave do edifício funciona um Jardim de Infância.

O corpo docente é constituído por 5 professores e uma educadora de infância para uma população escolar de 73 alunos, divididos em 5 turmas, a funcionar em regime duplo, numa média de 15 alunos/turma. Uma professora acompanha dois alunos com Necessidades Educativas Especiais e apoia 10 alunos com dificuldades de aprendizagem. Tem duas auxiliares de acção educativa.

Vários factores familiares (violência, alcoolismo), culturais (a maioria dos pais só possui o 4º ano de escolaridade, isolamento, ausência de oferta cultural) económicos (baixo

rendimento económico, emprego instável, pertencendo a maioria dos pais às classes populares — trabalhadores da produção e pequenos agricultores) são vistos pelos professores como contribuindo para o insucesso escolar. Estas condições concorreram, entre outros factores, para a adesão ao PROCUR.

A equipa PROCUR, constituída por todo o corpo docente, tem mantido uma certa estabilidade ao longo destes três anos, graças aos destacamentos dos professores.

Em síntese, apresentamos os quadros nºs 1, 2, 3 e 4, com dados relevantes para caracterizar algumas dimensões das escolas.

ESCOLAS	Professores	Turmas	Alunos	Média de alunos/turma	Alunos NEE	Al. C/Dif. Aprendiz
Caxinas	58	44	845	19	25	171
S. Lázaro	23	15	328	22	13	25
Carandá	25	15	305	20	9	17
S. João de Souto	20	12	303	25	0	0
Lemenhe	5	5	71	14	3	9
Bom Sucesso	5	4	73	18	0	13
Cachada	5	4	58	15	2	10

Quadro 1. Corpo Docente e Discente

ESCOLAS	Alunos	Auxiliares	Alunos/Auxiliar	Pessoal administr	Psicólogo	Saúde Escolar
Caxinas	845	13	65	2	1	1
S. Lázaro	328	5+1	65	0	1	0
Carandá	305	3+1	101	0	0	0
S. João de Souto	303	4	75	0	0	0
Lemenhe	71	2	29	0	0	0
Bom Sucesso	73	1	73	0	0	0
Cachada	58	2	29	0	0	0

Quadro 2. Corpo não docente

ESCOLAS	Analfab.	Saber ler e escrever s/ a 4ª classe	4ª classe	6º ano	9ºano	Ensino médio	Ensino superior
Caxinas	0	9	60	21	0	0	0
S. Lázaro	0	0	29	24	20	14	11
Carandá	0	0	23	15	26	15	19
S. João de Souto	0	0	18	18	42	9	13
Lemenhe	0	0	60	30	0	0	0
Bom Sucesso	0	0	47	28	0	0	0
Cachada	0	0	58	26	0	0	0

Quadro 3. Habilitações académicas dos pais (%)

ESCOLAS	Classes populares	Classe média	Classe média alta	Burguesia	Outros
Caxinas	78	10	5	1	6
S. Lázaro	40	23	16	4	17
Carandá	37	7	30	4	12
S. João de Souto	18	39	26	7	10
Lemenhe	82	8	0	0	10
Bom Sucesso	56	33	4	0	7
Cachada	75	7	0	0	18

Quadro 4. Situação social dos pais (%)

Ao contemplar esta pluralidade e diversidade de contextos educativos que caracterizam a rede do Projecto PROCUR, pareceu-nos que o *desenho multicaso holístico* (Ying, 1987) era o que mais se adequava ao nosso contexto, dando atenção à maneira como o PROCUR, considerado como uma unidade organizacional com uma fundamentação, objectivos e metodologia próprios, se desenvolvia e era assimilado de forma idiossincrática pelas diferentes escolas e equipas que integravam a rede.

### 1.2. A perspectiva qualitativa do estudo

Ao adoptar, no estudo deste caso, uma perspectiva epistemo-metodológica eminentemente *qualitativa e etnográfica*, isto veio reforçar ou acrescentar a necessidade de respeitar algumas características próprias desta abordagem. Nas diferentes tradições existentes (Miles & Huberman, 1994) dentro da investigação qualitativa: interpretativismo e fenomenologia, antropologia social ou etnografia, investigação-acção colaborativa, podemos encontrar alguns traços recorrentes que configuram a posição específica deste tipo de investigação no estudo da realidade.

Conjugando contributos de autores como Goetz & LeCompte (1988); Erickson (1989); Miles & Huberman (1994) e Bogdan & Biklen (1994), em que nos baseamos para justificar a nossa opção pela investigação qualitativo-etnográfica, consideramos que alguns dos atributos fundamentais que a sustentam, vêm caracterizados pelos seguintes elementos metodológicos:

a) Na investigação qualitativa, também denominada "naturalista", *a fonte directa dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal*. Isto implica que a permanência prolongada do investigador na organização, comunidade ou outro contexto estudado, estabelecendo um contacto directo e personalizado com a realidade, se torne indispensável. A observação-participante, as entrevistas em profundidade, o diálogo informal e a atenção a todos os pormenores e acontecimentos, que fazem parte da vida quotidiana dos indivíduos, grupos ou organizações, não dispensa a



presença do investigador no contexto real em que o "caso" se desenvolve. Pretende-se com esta presença, "adquirir uma visão 'holística', integrada e sistémica do contexto em estudo: a sua lógica e sistema de regras implícitas e explícitas" (Miles & Huberman, 1994:6).

Sendo o investigador o instrumento fundamental da investigação, o risco de enviesamento está sempre presente, pelo que este deve prestar uma especial atenção a este perigo para não introduzir distorções na sua apreciação, salvaguardando assim a validade da investigação (Spector, 1984).

Ao longo do estudo dos três anos de desenvolvimento do Projecto PROCUR, a nossa condição de coordenadora do mesmo, exigiu-nos e permitiu-nos estar intensivamente presente nos dois principais contextos em que o projecto se desenvolveu — escolas e universidade — nas suas diversas manifestações: reuniões da equipa de coordenação e investigação, reuniões de acompanhamento com as equipas de professores, sessões de formação, encontros inter-escolas, observação directa de actividades pedagógicas, reuniões de convívio, numa diversidade de interacções formais e informais, que nos facilitou a aquisição da tal visão sistémica e holística acerca do mesmo.

Esta "observação persistente" (Lincoln & Guba, 1985), apoiada numa multiplicidade de procedimentos utilizados para a recolha e contrastação dos dados, assim como a discussão permanente acerca dos mesmos, com diferentes participantes no projecto, permitiu-nos salvaguardar o perigo de enviesamento acima levantado. A nossa função nem sempre foi fácil, pois ao assumir um papel de participante "autêntico" — "the influential true participant observer" (Cohn, 1979) — que nos permitia exercer influência nas interacções, actividades e resultados do projecto, exigia-nos, simultaneamente, "distanciar-nos", para manter uma consciência crítica acerca do mesmo. O papel de estar ao mesmo tempo "dentro e fora", "comprometido e separado", que pede conjugar a empatia com a contenção e o rigor, foi um dos grandes desafios que se nos colocaram nesta investigação, solicitando de nós algumas das atitudes assinaladas por Woods (1993:23) como necessárias ao investigador etnográfico: curiosidade, agudeza intuitiva, discricção, paciência, decisão, vigor, memória e arte de escutar e observar.

Assim, este estudo responde a quatro das condições consideradas necessárias ao papel de observação-participante, própria dos estudos etnográficos de caso: *observação directa in situ*, *liberdade de acesso*, *intensidade da observação* e *triangulação e multimétodos* (Smith, 1982).

b) *O significado é de importância vital na investigação qualitativa*. Por isso, a compreensão das *perspectivas dos participantes* (Erickson, 1989), enquanto tecidos de significação que as pessoas constroem para dar sentido às suas vidas, em interacção com as peculiaridades ecológicas próprias dos cenários de vida das organizações, exige uma ciência interpretativa capaz de dar conta dessas perspectivas. Como afirma Sarmiento

(1997:256), o interesse do investigador dirige-se "tanto para os comportamentos e atitudes sociais, quanto para as interpretações que eles fazem desses comportamentos e para os processos e conteúdos de simbolização do real". Trata-se de perceber "aquilo que os sujeitos da investigação experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e o modo como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem" (Psaths, 1973, citado por Bogdan & Biklen, 1994:51).

Assim, como Amiguinho (1992:166), defendemos uma perspectiva construtivista e ecológica, em que "partimos do pressuposto de que os indivíduos possuem capacidades para agir sobre as situações que vivem, no quadro dos constrangimentos próprios de cada uma delas, para conferir sentido a essas acções, interpretando-as e exprimindo verbalmente o seu significado". A possibilidade de captar "de dentro" do grupo e "de dentro" das perspectivas dos membros do grupo estes significados (Woods, 1994:18), através da "compreensão empática", é o que caracterizou o nosso posicionamento indagativo.

Foi por isso que, neste trabalho, decidimos dar voz aos actores participantes no projecto PROCUR: professores, acompanhantes, investigadores, alunos, através dos "seus discursos sobre o vivido", discursos esses proferidos em diferentes circunstâncias e contextos ao longo do processo de investigação-acção e registados numa diversidade de documentos, tais como: transcrição de entrevistas, relatórios, respostas a questionários, dossiers, jornais, gravações em áudio e vídeo, actas de reuniões, notas de campo, etc. O registo da acção, que em si mesmo implica um acto de reflexão e de construção de sentidos, de forma a melhorar a racionalidade e justiça das práticas e dos contextos sociais em que se desenvolvem (Carr & Kemmis, 1988), foi algo constante no desenvolvimento do PROCUR, o que nos ofereceu um manancial de dados riquíssimos para orientar a investigação e enformar a tomada de decisões. Os sujeitos participantes na investigação-acção tratam de recolher dados acerca da sua acção, a fim de a poder compreender melhor. Para Kemmis & McTaggart (1988:19), "Considera-se dada toda a informação sobre o processo da acção, os seus efeitos, tanto esperados como inesperados, as circunstâncias em que aquela acontece e as limitações, assim como o modo em que circunstâncias e limitações perturbam ou favorecem a acção planeada e os seus efeitos". Para estes autores, a investigação-acção tem um conceito amplo e flexível do que pode constituir-se como provas ou dados, já que não se trata só de registar descritivamente aquilo que ocorre, mas também de recompilar as opiniões, reacções e concepções dos participantes (*Ibid.*:32).

Os estudos interpretativos são também estudos da cultura, em contextos sociais e políticos que favorecem ou limitam a acção e, por isso, o seu desvelamento exige um *olhar crítico*. Estas perspectivas críticas da investigação estão presentes no nosso estudo, ao tentar questionar e problematizar as condições ideológicas e de poder prevaletentes na cultura das escolas e que suscitaram conflitos e problemas que, ao serem consciencializados e interpretados pelos professores, levaram a procurar formas mais

autónomas e participadas de estar na profissão, descobrindo *novas possibilidades de acção* (Sarmiento, 1997:258). Como sugere este autor (*Ibid.*) baseando-se em Quantz *et al.*, (1992:107), toda a investigação ganha ao curar de não esquecer que "a linguagem da crítica deve sempre conter a linguagem da possibilidade e a linguagem da possibilidade deve sempre conter a linguagem da crítica".

O estudo da cultura que se foi gerando no PROCUR, através das concepções, crenças, normas, valores e pautas de acção, partilhados pela comunidade de pertença ao projecto, entendida como uma cultura de mudança e transformação da realidade educativa existente, faz parte também desta aproximação interpretativa e crítica ao nosso objecto de estudo.

c) *Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos.* Em consequência da intencionalidade fenomenológica e construtivista deste tipo de investigação, é evidente que a preocupação pelos processos de construção de significados acerca da acção antepõe-se à preocupação pelos resultados. Quais as expectativas e motivações dos professores para participar no PROCUR? Como é que as pessoas foram assimilando a mudança em termos de novos conceitos a ser interiorizados? Como foram evoluindo as práticas, através da integração de novas metodologias? Como se foram desenvolvendo as formas de cultura colaborativa que definem novas pautas de interacção? Como foram ultrapassados os conflitos cognitivos e sociais que acompanham os processos de mudança? são algumas das questões que caracterizaram o interesse pelos processos de inovação e formação neste estudo.

Como assinalam Bogdan & Biklen (1994), as metodologias quantitativas, recorrendo a pré-teste e pós-teste demonstraram que as mudanças se verificam. As estratégias qualitativas patentearam o modo como as expectativas se traduzem nas actividades, procedimentos e interacções diárias. Assim, no estudo do PROCUR, interessou-nos especialmente o *porquê* e o *como* do acontecer da mudança, a sua vivência e apropriação, através do questionamento sobre as formas de intervenção, os modos de interacção e os dispositivos e condições que favorecem ou limitam a formação e construção do conhecimento prático pelos professores. Sendo estes processos lentos e evolutivos, colocou-se-nos a necessidade de lhes dar uma atenção constante ao longo do Projecto, num desenho progressivo e aberto da investigação, atentos à consecução, tanto dos objectivos esperados, como dos não previstos.

d) *Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.* Ao contrário da investigação positivista que procede através da confirmação ou infirmação de hipóteses previamente definidas para elaborar teorias formais, a nossa investigação pretendeu sobretudo gerar teorias "substantivas" ou fundamentadas na acção (de "baixo para cima") no sentido em que este termo foi definido por Glasser & Strauss

(1968). Como é próprio da investigação qualitativa, a análise dos dados teve lugar ao longo do processo de investigação, à medida que se iam identificando os aspectos mais significativos e os problemas mais relevantes, orientando, assim, as decisões posteriores sobre os dados a serem recolhidos. Estávamos a "construir um quadro que ia ganhando forma à medida que se recolhiam e organizavam as partes" (Bogdan & Biklen, 1994:50).

Isto não significa que partimos para o terreno sem uma teoria ou "teorias alternativas" (Smith, 1979). No Projecto PROCUR tivemos, desde o início, concepções claras sobre Inovação Curricular e Formação de Professores, que ajudaram a tomar opções acerca dos dispositivos necessários para facilitar a inovação pretendida nas escolas. Mas estas concepções teóricas, entendidas como hipóteses abertas, precisavam de ser postas à prova com a realidade, num processo constante e continuado de contrastação da teoria com os dados reais que se vão observando, num jogo permanente entre a indução e a dedução. Perante os dois posicionamentos possíveis na recolha e análise de dados, apresentados por Erickson (1986:140) — intuitivo/romântico e deliberativo — optámos pela *aproximação deliberativa e reflexiva*, em que a tarefa do trabalho de campo é entendida como um "processo continuado de elaboração de uma compreensão reflexiva dos esquemas de interpretação dos sujeitos observados e dos esquemas de interpretação do próprio investigador", à luz das questões iniciais de investigação propostas como hipóteses, as quais se vão reformulando em contrastação com os dados. Na linha da análise hermenêutica, Gadamer (1972, citado por Zabalza, 1991:21), denominava este processo como "*encontro hermenêutico*", entendido como um processo em que, ao construir conhecimento acerca da realidade estudada, o intérprete ultrapassa o limite das suas próprias concepções prévias, elaborando um novo horizonte de interpretação que, por sua vez, actuará como base de conhecimento para as fases interpretativas subsequentes.

O modelo de planificação aberto e evolutivo de inovação pelo qual optámos, precisou sustentar-se numa atitude investigativa também aberta e progressiva, em que os dados que se iam *recolhendo, comparando e contrastando* (Goetz & LeCompte, 1988), permitiam elaborar um conhecimento provisório que informava a subsequente recolha de dados considerados relevantes. Este procedimento conhecido como "método de comparação constante" (Glaser & Strauss, 1968), em que se vai progressivamente estruturando o conhecimento obtido, num diálogo permanente entre a perspectiva do investigador e os significados dos participantes que os dados apresentam, parece o mais adequado a este processo de indagação.

Como bem assinalam Bogdan & Biklen (1994:50), "o processo de análise dos dados é como um funil: as coisas estão abertas no início e vão-se tornando mais fechadas e específicas no extremo".

e) *A investigação qualitativa é descritiva, através das palavras*, constituindo-se como a base fundamental para aceder ao pensamento e à experiência das pessoas, considerando que os significados não podem ser reduzidos a símbolos numéricos. Na sua busca de conhecimento, os investigadores qualitativos tentam analisar os dados discursivos em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto possível, a forma em que estes foram registados ou transcritos (Bogdan & Biklen, 1994:48). Na procura de uma compreensão da realidade em estudo, o mais esclarecedora possível, o investigador tenta pintar um quadro que capte, tanto as características gerais e essenciais, como a miríade de pormenores mais finos e específicos (Woods, 1986), examinando o mundo com a ideia de que nada é trivial ou pode ser tomado como um dado adquirido.

Segundo Gil (1994:29), os dados qualitativos, em geral, são elaborações de *natureza descritiva* que recolhem uma rica, ampla e diversa gama de informação; são *polissémicos* (mostram e ocultam múltiplos significados); consideram-se *válidos*, mas de pouca fiabilidade, *difícilmente reprodutíveis*, dado que são específicos de um momento e contexto determinados. São dados que *mantêm a sua frescura* natural, são *muito densos* do ponto de vista informativo e requerem uma *mínima instrumentação* para serem recolhidos. Recolhem-se mais a partir de procedimentos do que de instrumentos.

Neste estudo, como veremos mais adiante, trabalhamos com uma grande variedade de fontes de dados, a maior parte deles de natureza descritiva, fossem eles registados pelo próprio investigador, como no caso das entrevistas e das notas de campo, ou criados pelos participantes no processo de investigação-acção, tais como documentos de fundamentação, relatórios, dossiers, artigos de jornal, imagens, comunicações, registos de reunião, reflexões, etc. No relato de investigação que apresentamos neste capítulo, tivemos o cuidado de mostrar o discurso directo e genuíno dos actores em diálogo com a nossa interpretação.

### **1.3. As questões de investigação**

Num estudo desta natureza, em que a intencionalidade fundamental da pesquisa se situa no poder de compreensão e interpretação da acção, em ligação com o pensamento que a sustenta, as questões do tipo "por quê", "como", "qual", parecem as mais adequadas ao interesse interpretativo que a preside. O problema central da ligação entre a inovação curricular e a formação de professores, que remete para o problema mais geral das relações teoria-prática em educação e do papel da investigação educativa, apresentado e discutido ao longo deste trabalho, permitiu-nos, ao olhar para o Projecto PROCUR, levantar a seguinte questão geral: *"Como, em que medida, e em que condições, os professores participantes no Projecto de investigação-acção se apropriaram, ao longo do seu desenvolvimento, da*

*inovação/formação no contexto escolar?"* Decorrentes desta problemática central, formulamos outras questões específicas, a fim de poder compreender melhor a complexidade das dimensões nela implicadas. Algumas destas questões foram emergindo e clarificando-se ao longo do processo de investigação, à medida que íamos contrastando os dados com a teoria.

- Quais as *expectativas e motivações* dos professores para aderir e dar continuidade ao Projecto PROCUR
- Dos diferentes *dispositivos* utilizados para facilitar a inovação/formação, quais foram os mais determinantes para a mudança: trabalho colaborativo, acompanhamento, formação formal, encontros, organização em rede, folha informativa, registos, investigação-acção. Quais as potencialidades e limitações?
- Quais os traços e as potencialidades das *culturas de colaboração* nas escolas, em que condições se podem induzir e quais os constrangimentos para a sua continuidade?
- Que papel e modalidades revestiu a *metodologia de investigação-acção* no projecto PROCUR e quais as suas maiores potencialidades para a inovação/formação?
- Qual o papel dos *agentes internos e externos* (acompanhantes e responsáveis de equipa) na facilitação da mudança, e quais as condições mais adequadas para o exercício das suas funções?
- Em que medida a *teoria do Projecto Curricular Integrado* tem potencialidades para melhorar a aprendizagem dos alunos e a organização da escola para o sucesso?
- Que *fases* se podem conceptualizar no processo de inovação/formação, ao longo de três anos de desenvolvimento do Projecto PROCUR?
- Quais os maiores *constrangimentos* para a inovação/formação e a melhoria da escola e como foram ultrapassados?
- Em que medida e como a participação no projecto PROCUR afectou o *desenvolvimento pessoal e profissional* dos professores?
- Quais as *mudanças mais significativas* produzidas ao longo do Projecto PROCUR e como as poderemos caracterizar?
- O que mudou na *maneira de entender e viver a profissão* docente com a experiência de participação no PROCUR?

#### 1.4. O percurso de investigação

Decorrente destas questões e do posicionamento interpretativo-crítico que adoptámos, e tendo em conta que o nosso papel de investigadora se situou num contexto de *investigação-acção colaborativa*, tendente a facilitar processos de mudança e de formação na escola, as provas e dados aqui utilizados foram emergindo do próprio processo de investigação-acção, através da *espiral introspectiva* (Kemmis & McTaggart, 1988), baseada em ciclos continuados e sistemáticos de planificação-acção-observação-reflexão, que o caracterizou. O papel de investigadores assumido pelos professores, ao longo do Projecto PROCUR, pressupôs que "os práticos deixaram de ser meros objectos de investigação, para passarem a ser, simultaneamente, criadores da realidade e produtores de sentido dessa realidade" (Vielle, 1988, citado por Cadima *et al.* 1995:295). Como assinala Elliott (1990), a prática reflexiva social que caracteriza a investigação-acção, implica a não distinção da prática sobre a qual se investiga do processo de investigar sobre ela, considerando-se, assim, a prática do ensino intimamente ligada ao processo de investigação.

A dimensão *colaborativa e participativa* desta investigação e o seu *compromisso crítico com a mudança educativa*, através da compreensão das contradições entre as ideias e as práticas institucionalizadas, mediante as quais essas ideias são traduzidas em acção social (Carr, 1995), são algumas das condições básicas para a definição da investigação-acção, entendida como um "modelo de investigação dentro do paradigma qualitativo, que observa e estuda, de forma reflexiva e participativa, uma situação social para a melhorar" (Rodríguez, 1991:60).

Assim, "colaboração", "reflexão" e "pesquisa" (Clift, 1992), constituem-se como conceitos chave da investigação-acção, entendidos estes com o seguinte significado:

*Colaboração*: o acordo explícito entre duas ou mais pessoas para reunir e trabalhar conjuntamente na procura de objectivos específicos comuns, num determinado espaço de tempo. O conceito de participação democrática é fundamental, no sentido em que todos os participantes têm as mesmas oportunidades de exprimir as suas ideias e influenciar a tomada de decisões.

*Reflexão*: processos mentais que operam interactiva e retroactivamente quando um educador ou grupo de educadores reconhecem uma situação problemática relacionada com a sua prática profissional, e procuram compreender, investigar e resolver essa situação, ampliando e melhorando as suas concepções acerca dessa prática.

*Pesquisa*: tentativa deliberada de recolher sistematicamente dados que possam oferecer uma melhor percepção e iluminação da prática profissional. A investigação é colaborativa quando todas as partes concordam que os dados podem contribuir para a consecução de objectivos comuns.

Neste sentido, a *investigação-acção* constitui-se como um tipo de pensamento e metodologia que implica o uso da reflexão e da pesquisa, enquanto formas de compreensão das condições que sustentam ou limitam a mudança, da natureza da própria mudança (ou da intervenção), do seu processo de construção e dos resultados que dela se obtenham (*Ibid.*:54). Isto, como reconhece Elliott (1993:71), permite aos professores melhorar as suas práticas mediante o desenvolvimento das capacidades de discernimento e de julgamento profissional (*prudência prática*) para decidir o curso correcto da acção, nas situações concretas, complexas e problemáticas, que caracterizam o ensino.

No que diz respeito ao Projecto PROCUR, o objecto de mudança desejável centrava-se na melhoria da integração do currículo escolar, adequando-o às necessidades dos contextos educativos, uma vez que se constatava que essa falta de integração e adequação constituía um problema central que incidia no insucesso educativo dos alunos. Isto iria exigir dos professores novos papéis e atitudes perante o processo de desenvolvimento curricular, nomeadamente os relativos à colaboração, à reflexão à a pesquisa.

Em torno deste problema foi-se criando uma *comunidade crítica* (Kemmis, 1993) de investigação, constituída por equipas de professores/investigadores das escolas e por uma equipa de coordenação/investigação que, com uma perspectiva colaborativa, baseada em processos de *negociação* de objectivos e metodologias, pretendiam produzir um conhecimento capaz de enformar a progressiva transformação e mudança das práticas e dos contextos sociais, ao mesmo tempo que as estratégias investigativas se iam traduzindo em estratégias formativas. Assim, o modelo que orienta o PROCUR organiza-se em dois planos que se cruzam e interagem entre si, enriquecendo-se mutuamente: o plano da investigação realizada pelas equipas de professores ao nível da prática dos Projectos Curriculares que desenvolvem, em que a equipa de coordenação/formação tem uma função facilitadora ou de recurso; e o plano de investigação realizado pela equipa de coordenação/investigação, mais distanciado do quotidiano das práticas, com a intencionalidade de avaliar e fazer crescer o projecto como um todo. A Figura 2 pretende representar esta visão do "investigador colectivo" no Projecto PROCUR.



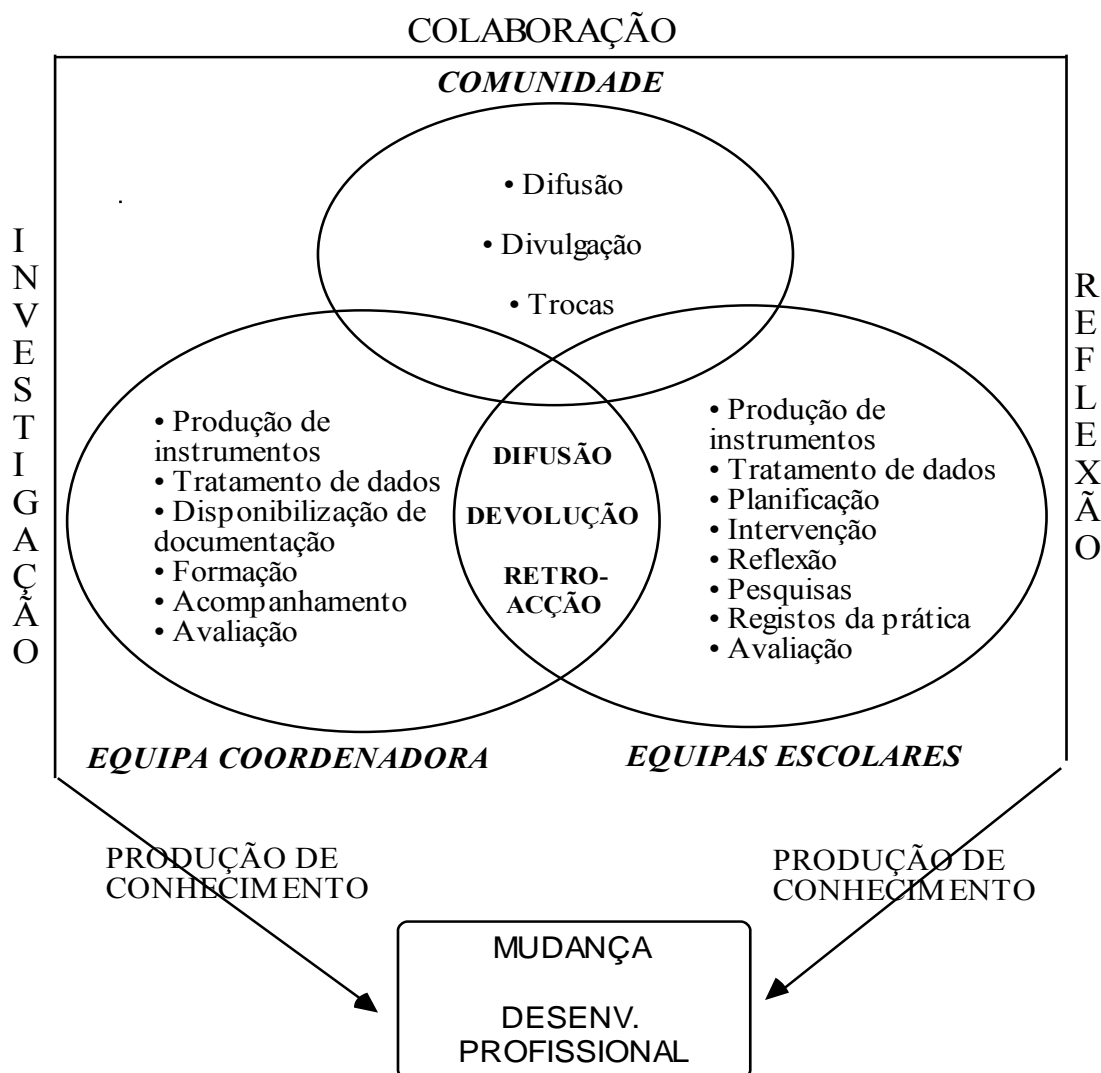


Figura 2. Investigação-Ação no PROCUR

Ressalta neste esquema a perspectiva colaborativa entre investigadores académicos e práticos (Marcelo, 1995; Oja & Smulyan, 1989) no sentido de estimular os processos de reflexão crítica mediante os quais se consiga elaborar uma teoria sustentada na prática e relevante para a sua transformação e melhoria. Ao mesmo tempo, estes processos de investigação e reflexão constituem-se como processos de desenvolvimento profissional dos professores e também dos próprios facilitadores.

Isto indica a importância da investigação no PROCUR, entendida como uma espécie de lanterna que ilumina as práticas, tornando-as visíveis e inteligíveis para nós e para os outros. É através da investigação-ação que os professores promovem a sua autonomia como profissionais reflexivos, melhorando a construção do seu conhecimento prático e do seu juízo profissional.

A metodologia de investigação utilizada foi fundamentalmente qualitativa, embora em certos momentos se recorresse, complementarmente, à utilização de dados quantitativos, capazes de oferecer uma informação mais sintética. A Figura 3 pretende mostrar a diversidade de procedimentos de investigação e formação desenvolvidos pelas equipas de professores em torno da planificação, desenvolvimento e avaliação/reflexão dos Projectos Curriculares, apoiados e sustentados pelos procedimentos de investigação e formação utilizados pela equipa de coordenação/investigação, num fluxo permanente de troca de informação entre ambas.

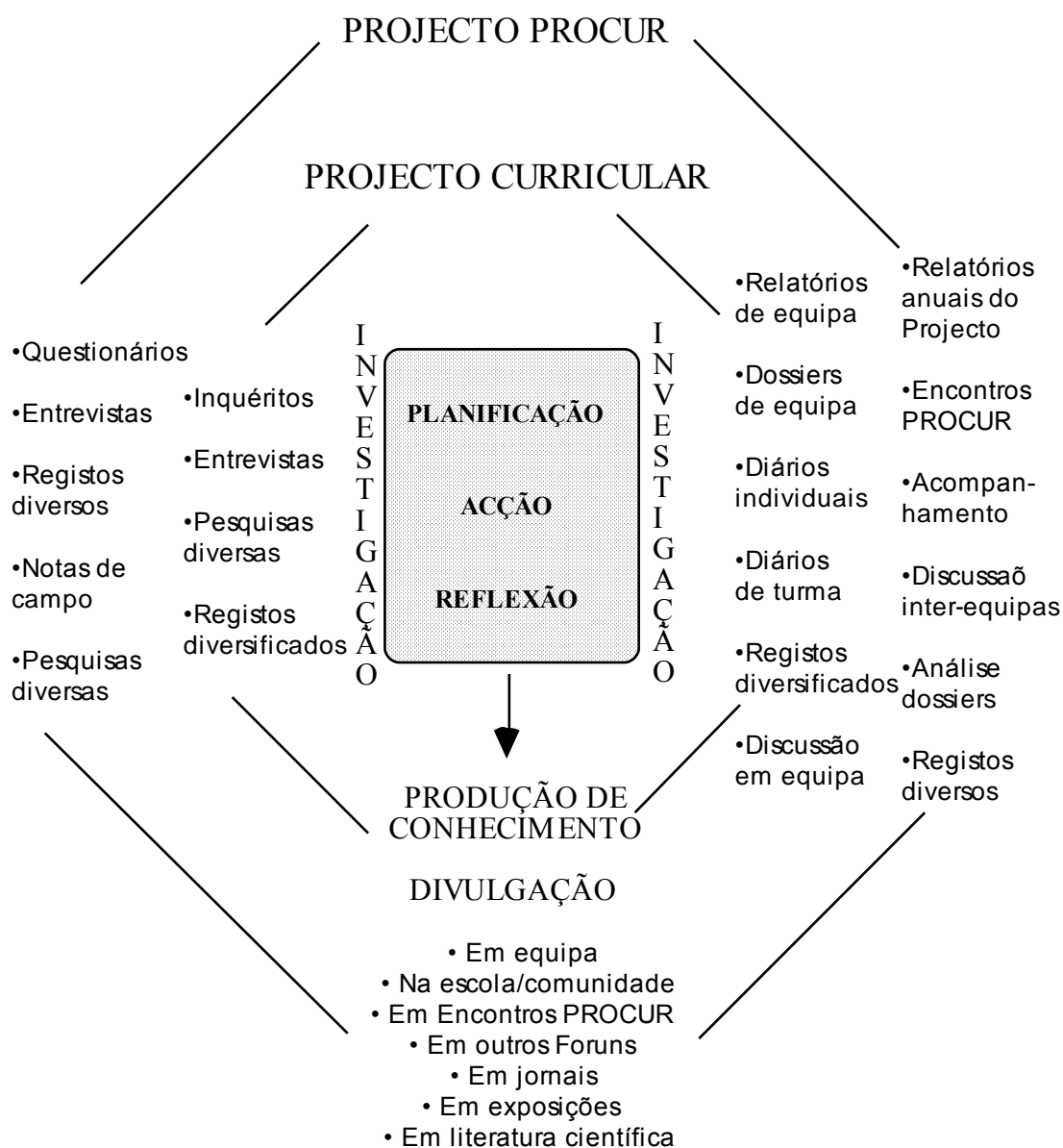


Figura 3. Níveis e procedimentos de Investigação-Ação no PROCUR

Esta desejável convergência, em torno de objectivos comuns dos dois planos de investigação, conseguiu-se através da disponibilização de situações diversificadas, em que

a discussão aberta sobre objectivos, processo de recolha dos dados e resultados que se iam obtendo, se tornasse possível. Entre estas situações destacamos: as reuniões de acompanhamento, em que se analisavam os dados e registos da prática em cada uma das equipas; os Encontros inter-escolas, em que se discutia o sentido da utilização de determinados procedimentos de investigação e os seus resultados; as reuniões convocadas especificamente para elaborar e discutir os Relatórios do Projecto; as sessões de análise de Dossiers do Projecto inter-equipas; etc.

A existência deste pluralismo metodológico, baseado numa diversidade de procedimentos e de contextos de recolha de dados e de troca de perspectivas sobre eles, entre os diferentes participantes, foi o que nos permitiu dar credibilidade e validade a este percurso de investigação, através de processos de triangulação de instrumentos, de fontes de informação e de perspectivas de análise.

### **1.5. O desenho de investigação**

Por tudo o que acima ficou dito, é clara a nossa opção por um *processo cíclico* de investigação (Spradley, 1980) ou um *modelo interactivo* (Miles & Huberman, 1994), em que as fases de levantamento de questões, recolha e registo de dados, análise interpretativa, extracção e validação de conclusões e redacção do relatório etnográfico não seguiram uma sequência linear e rígida. Na investigação-acção de carácter etnográfico, estas fases vão-se entrelaçando ao longo da pesquisa, num processo dialéctico que somente estará concluído com a redacção final do relatório de investigação (Rodriguez, Gil & García, 1996). Assim, os momentos de recolha e de análise dos dados alternaram-se no sentido de ir avançando numa progressiva elaboração teórica, de onde emergiam novas questões de investigação. Inclusive, o relatório etnográfico foi sendo construído progressivamente ao longo do processo investigativo, com sucessivas reelaborações, até encontrar a sua forma final (ver figura 4).

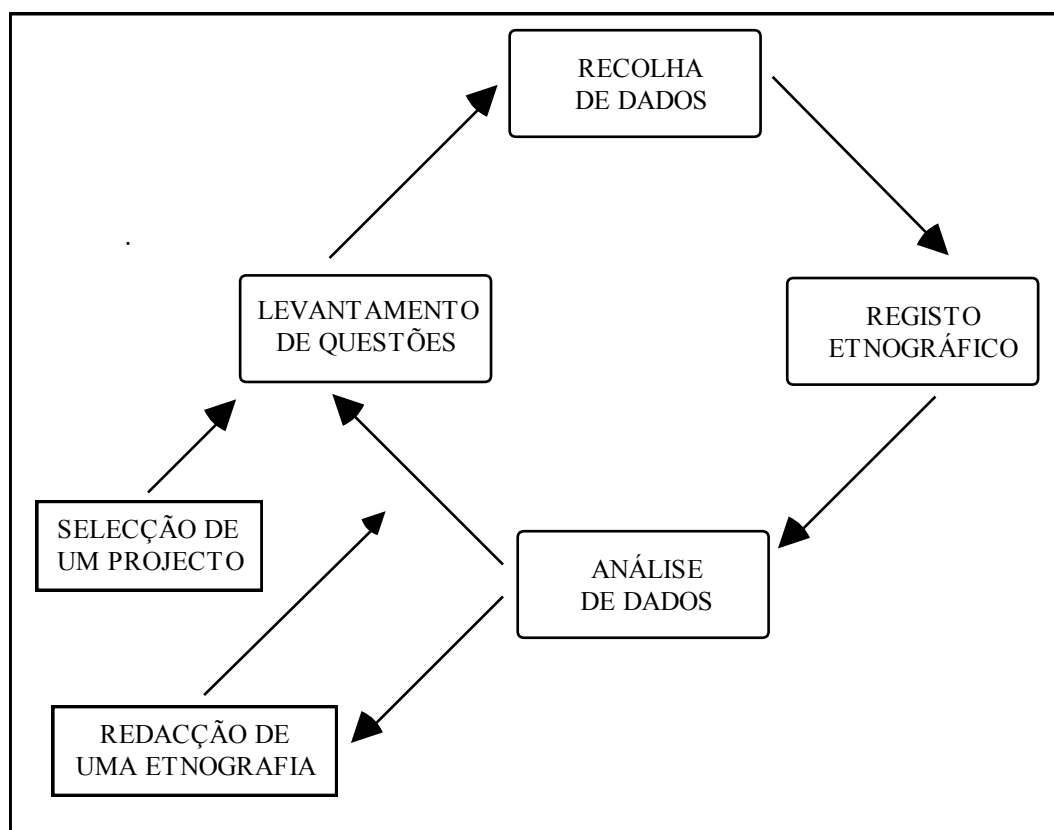


Figura 4. Processo cíclico da investigação etnográfica (Spradley, 1980:29)

Tendo em conta estas premissas, passaremos a explicar as decisões e operações realizadas em cada uma destas fases.

### 1.5.1. A recolha e registo de dados

Ao pretender realizar um estudo de caso do PROCUR, perante o manancial de informação produzido durante o processo de investigação-acção, vimo-nos confrontados com a necessidade de fazer uma selecção de dados susceptíveis de revelar uma multiplicidade de *métodos*, de *pessoas*, de *situações* e de *variáveis*, que nos permitisse construir a desejada visão holística do Projecto.

Para isso, decidimos realizar uma amostra que fosse representativa de diferentes procedimentos metodológicos utilizados longitudinalmente ao longo dos três anos, e através dos quais pudéssemos obter dados representativos de diferentes pontos de vista acerca duma pluralidade de dimensões do projecto. Ao optar por um posicionamento prioritariamente interpretativo, limitámos esta amostragem aos dados de natureza explicitamente qualitativa e textual. Devido à impossibilidade de tratar tanta informação com o rigor desejável, deixámos de lado muitos elementos que possivelmente viriam enriquecer este estudo, entre os quais assinalamos, de maneira especial, os Dossiers do

Projecto Curricular das equipas escolares. Estão actualmente a ser estudados, com vista a uma publicação.

Assim, podemos associar os dados utilizados em três grandes procedimentos metodológicos, que agrupam, por sua vez, diversos tipos de instrumentos e de técnicas:

- A observação-participante: notas de campo, diário de investigação.
- O inquérito: entrevistas em profundidade e questionários semiestruturados.
- A análise documental do processo de investigação-acção: relatórios diversos, jornais, documentos de fundamentação, registos de reunião.

No quadro seguinte apresentamos, numa perspectiva longitudinal, a relação pormenorizada dos procedimentos utilizados e que pensamos representar esta pluralidade metodológica desejável. É importante salientar que os dados obtidos através destes diversos instrumentos foram produzidos, analisados e interpretados ao longo do processo de investigação-acção, servindo como base para a produção de conhecimento e para a tomada de decisões tendente a influenciar a melhoria das práticas. Esta recolha, análise e interpretação, feita pela equipa de coordenação/investigação, em interacção com as equipas escolares, foi coordenada por nós enquanto Responsável do Projecto. No terceiro ano de vida do PROCUR, esta coordenação foi realizada por uma colega da equipa a fim de nos permitir uma certa distanciação, com vista à realização deste estudo. No entanto, a responsabilidade da realização das notas de campo, entrevistas e alguns questionários abertos foi exclusivamente nossa.

Ano	Questionário	Entrevistas	Relatórios	Jornais	Registos	Docu- mentos	Notas de campo
1994/95	Q.P.C. Q.D. Q.C.C.E. Q.A.F.	E.A.I. E.E.C.	R.A.E. R.A.P. R.R.E.	F.I.	R.R.E.C. R.R.A.	D.F.P.	N.C.
1995/96	Q.D. Q.A.F.	E.E.E.	R.A.E. R.A.P. R.R.E.	F.I.	R.R.E.C. R.R.A.	D.F.P.	N.C.
1996/97	Q.R.E. Q.M.E. Q.A.F.	E.E.E. E.E.C.	R.A.E. R.A.P. R.R.E.	F.I.	R.R.E.C. R.R.A.	D.F.P.	N.C.

Quadro 5. Procedimentos metodológicos no estudo de caso

Passamos a explicar sucintamente cada um destes instrumentos, de forma a permitir um melhor entendimento do seu significado no processo investigativo:

### ***Questionários***

Apesar do questionário ser considerado como um instrumento característico da investigação quantitativa, quando utilizado em conjugação com outros procedimentos, como é o caso, pode revelar-se de grande interesse no sentido de complementar, contrastar, confirmar/infirmar informação recolhida por outras vias. Os questionários utilizados ao longo do processo de investigação-acção do projecto PROCUR foram desenhados no sentido de procurar, sobretudo, informação qualitativa ao lado da meramente descritiva, pelo que obedecem a um tipo de formato que conjuga uma combinação de tipos de perguntas, que pressupõem vários modelos de resposta, entre as quais prevalece o modelo de resposta não estruturada ou semi-estruturada. Na sua maioria, a análise dos dados foi partilhada com todos os participantes no Projecto, através da devolução e discussão da informação e interpretação obtida. Nesta nossa investigação limitar-nos-emos à utilização dos dados recolhidos através de questões abertas ou semi-estruturadas que precisaram de um tratamento especificamente qualitativo.<sup>1</sup>

*Q.P.C.* — Questionário sobre "*Perspectivas Curriculares*". Com este questionário, aplicado no início do Projecto a todos os professores participantes, pretendia-se fazer um levantamento das concepções que orientavam as práticas curriculares predominantes nas escolas da rede.

O questionário estava organizado em torno das seguintes dimensões: grau de participação em Projectos, conhecimento do Programa do 1º Ciclo, papel e modalidades de planificação, organização das áreas do currículo, relação com o meio, adequação à diversidade, avaliação, Área-Escola e trabalho em equipa. A fim de permitir a obtenção de respostas livres que pudessem fornecer informação mais rica e diversificada, cada uma das questões oferecia a possibilidade de respostas estruturadas e abertas, o que supôs que o tratamento fosse particularmente complexo e moroso. Os resultados deste questionário foram apresentados e discutidos com os responsáveis de equipa num encontro organizado com este fim.

*Q.C.C.E.* — "*Questionário sobre Condições do Contexto Escolar*". Este instrumento foi aplicado no início do Projecto a todas as escolas da rede a fim de recolher elementos que nos permitissem adquirir uma visão global e específica de cada uma das

---

<sup>1</sup> Exemplos destes questionários e dos seus relatórios de análise podem encontrar-se no Anexo 2.

escolas que configuravam a rede PROCUR. Simultaneamente, permitia aos professores fazer uma caracterização dos seus contextos educativos com os seus recursos e necessidades, a fim de poderem elaborar Projectos Curriculares relevantes e adequados a esses contextos. Este primeiro Questionário foi melhorado e ampliado numa segunda versão, no segundo ano de funcionamento do projecto. O questionário organizava-se nas seguintes dimensões: população escolar, contexto familiar, aproveitamento escolar, recursos materiais, relações com a comunidade educativa e participação na vida da escola. Em vários Encontros do PROCUR foram devolvidos e discutidos com os professores os dados relativos a este questionário.

*Q.A.F.* — "*Questionário de Avaliação Final*". Com este questionário semi-estruturado, aplicado no final de cada uma das fases do projecto, pretendia-se recolher informação sobre o processo de inovação no PROCUR, a fim de orientar a tomada de decisões em cada uma das fases subsequentes. O questionário prioritariamente de resposta estruturada com opção livre, com excepção das duas últimas questões de resposta livre limitada, que foram de grande interesse para recolher o ponto de vista pessoal dos professores sobre o Projecto, revelou-se de grande utilidade para a contrastação das representações finais dos professores com o conhecimento adquirido ao longo do ano, permitindo informar as decisões sobre as mudanças a introduzir nos dispositivos de acompanhamento do Projecto. O questionário estava estruturado segundo as seguintes categorias: motivações, organização, coordenação e acompanhamento, dificuldades e limitações, percepção sobre as mudanças, grau de satisfação, auto-avaliação, aspectos a melhorar. Os dados fornecidos por estes questionários foram utilizados como um dos elementos importantes na elaboração dos Relatórios Anuais do Projecto.

*Q.D.* — Questionário "*Diagnóstico*". Este instrumento de tipo semi-estruturado, foi respondido no início de cada ano pelos professores a fim de perceberem os seus motivos, expectativas e grau de formação em relação ao Projecto. As questões de tipo "resposta estruturada com opção livre" e "resposta livre limitada" organizavam-se em torno das dimensões: motivos, expectativas, dificuldades, grau de preparação, áreas de formação, disponibilidade de tempo e tipo de apoio desejado. Os dados fornecidos foram discutidos com os professores nos Encontros Intermédios do PROCUR.

*Q.R.E.* — Questionário aos *Responsáveis de Equipa* para "*Interpretação do seu Papel*". Este inquérito foi respondido por todos os responsáveis de equipa em Abril de 1997, a fim de poder compreender melhor a maneira como estes professores percebiam o seu papel de responsáveis na liderança das equipas escolares. O instrumento, de "resposta livre limitada" era constituído por 6 questões abertas que nos

ofereceram dados qualitativos muito relevantes para interpretar os significados dos responsáveis de equipa acerca do seu papel.

*Q.M.E.* — Questionário "*Motivos e Expectativas em relação ao PROCUR*". Este instrumento de "tipo resposta livre limitada" foi respondido por todos os professores no final do ano lectivo 96-97, a fim de possibilitar uma reflexão individual sobre os motivos de participação no projecto PROCUR, as suas preocupações e as perspectivas de futuro para o mesmo. Os dados obtidos com este questionário revelaram-se de grande significado para a compreensão do sentido que os professores atribuíam à sua participação no Projecto

### ***Entrevistas***

Constituindo a entrevista, em conjunto com a observação, o coração da investigação qualitativo/etnográfica, a sua utilização, nas suas diferentes modalidades, esteve sempre presente ao longo do desenvolvimento do PROCUR. As conversações e discussões, como as prefere chamar Woods (1993:82), num clima "livre, aberto, democrático, bidireccional e informal", no qual os participantes pudessem manifestar-se genuinamente, sem se sentir presos a papéis pré-determinados, constituíram o dia-a-dia do Projecto, pautando as interacções nos seus diferentes contextos de desenvolvimento. Nesta investigação referir-nos-emos especificamente às entrevistas ou conversações em profundidade, não estruturadas mas realizadas com uma intencionalidade explícita, através da colocação de determinadas questões, a fim de penetrar nas ideias, crenças, representações e explicações dos entrevistados acerca da realidade a pesquisar (Rodríguez, Gil & García, 1996).

Tentámos salvaguardar nestas entrevistas a *confiança*, a *curiosidade* e a *naturalidade*, atributos que, segundo Woods (*Ibid.*:77), caracterizam este procedimento de investigação. *Confiança*, baseada numa clarificação de intenções e interesses, no sentido de evitar os possíveis escolhos de atitudes de defesa ou de "construir máscaras", ou, ainda, de tentar satisfazer as expectativas do entrevistador. *Curiosidade*, no sentido de nos colocarmos numa posição de escuta activa e atenta das opiniões, percepções e sentimentos dos entrevistados, explorando conjuntamente os significados através da "construção de um conhecimento mutuamente partilhado, radicado na intersubjectividade da interacção" (Meason & Sikes, 1992, citados por Vasconcelos, 1997:56). *Naturalidade*, porque não nos posicionámos como "especialistas" ou "investigadores distanciados", mas antes tentámos construir um clima de descontração e espontaneidade, em que as pessoas se sentissem à vontade para exprimir as suas opiniões e sentimentos. Como assinala Vasconcelos (*Ibid.*:57), na sua opção pelo que denomina *entrevistas criativas*, "esta abertura mútua contribuiu para um maior equilíbrio de poderes na interacção".



Todas as entrevistas foram realizadas em grupo, quer à equipa de coordenação do Projecto, quer às equipas de professores das escolas, obedecendo a um guião aberto que foi lido e discutido inicialmente, mas que foi seguido de forma flexível, deixando-nos guiar pelo livre fluir das intervenções, sem, no entanto, perder de vista os temas contidos nas questões. No tipo de perguntas que fomos colocando ao longo das entrevistas, jogamos com a classificação apresentada por Spradley (1979) numa combinação entre as questões *descritivas*, *estruturais* e de *contraste*, a fim de considerar formas diferentes de aproximação ao conhecimento dos problemas e temas ali tratados. Os diferentes modos de apoiar os entrevistados na discussão, na busca da precisão, da compreensão e da integridade, bem exemplificados por Woods (1993:94), serviram-nos de grande ajuda na orientação das entrevistas. Entre estes destacamos: controle de contradições aparentes, pedido de esclarecimento e explicações, procura de comparações e exemplificações, prossecução da lógica de um argumento, esforço por ir mais além, diferente formulação das coisas, expressão de incredulidade ou surpresa, resumos ocasionais e paráfrases, adopção do papel do "advogado do diabo", etc.

Todas estas entrevistas, que duraram aproximadamente duas horas cada uma, foram gravadas, transcritas, codificadas e interpretadas, tal como exporemos mais adiante<sup>2</sup>.

*E.A.I.* — "*Entrevista de Avaliação Intermédia do PROCUR*". Trata-se de uma entrevista de grupo aos responsáveis de equipa e directores de escolas, realizada pela equipa de coordenação do Projecto em Março de 1995, no âmbito de Seminário "O PROCUR em Reflexão". Pretendia-se com esta entrevista semi-estruturada e orientada com flexibilidade, recolher informações sobre os seguintes pontos do desenvolvimento do projecto: papel do "responsável de equipa", aspectos organizativos, relações com o meio envolvente, relações com o resto da escola, mediação entre as Escolas e a equipa coordenadora do PROCUR, mudanças já observadas. Como se constata no Relatório desta entrevista, que foi gravada e posteriormente submetida a análise de conteúdo, importa sublinhar a "forma implicada, participativa e responsável dos entrevistados. O diálogo foi rico e espontâneo, não tentaram fugir às questões, procurando responder com sinceridade e autenticidade. Para isso, contribuiu o clima favorável que foi criado, em que se estimulou o espírito crítico e se valorizaram as opiniões discordantes".

*E.E.C.* — "*Entrevista à Equipa de Coordenação*". Trata-se de duas entrevistas em profundidade, realizadas pela coordenadora do Projecto à equipa de coordenação e investigação do PROCUR em Junho de 1995 e Junho de 1997, respectivamente. Pretendia-se com estas entrevistas semi-estruturadas e abertas fazer uma reflexão conjunta sobre o

---

<sup>2</sup> No Anexo 3 encontram-se os guiões de entrevista, exemplos de transcrição das mesmas, assim como o sistema de categorização e codificação.

PROCUR, a fim de questionar, entre outros temas, o papel dos agentes externos enquanto facilitadores de formação/ inovação. Assim, os tópicos abordados estavam relacionados com: as motivações para participar no Projecto, a organização da equipa, a vivência do papel de acompanhante, as potencialidades dos dispositivos utilizados, as dificuldades e constrangimentos, a percepção das mudanças, os aspectos a melhorar, etc.

*E.E.E. — "Entrevista às Equipas Escolares".* No final do primeiro ano de sua participação no PROCUR (Junho de 1996) e negociado com uma das equipas — escola do Carandá — foi realizada pela coordenadora do Projecto uma entrevista em profundidade a toda a equipa. No final dos três primeiros anos de vida do Projecto PROCUR (Junho e Julho de 1997) foi realizada também pela coordenadora do Projecto uma entrevista em profundidade a cada uma das equipas das escolas da rede. Estas entrevistas decorreram num clima de descontração e autenticidade, dadas as relações de empatia existentes, construídas entre nós ao longo do Projecto. Assim o reconhecia numa nota de campo sobre este acontecimento: "Sinto que este tipo de discussões comigo são muito importantes para os professores, alguém que valoriza o seu trabalho e que se coloca como seu interlocutor. Mostram uma grande disponibilidade para realizar a entrevista, para responder às questões com abertura e reflexividade. Apesar de me colocar numa posição de escuta e aceitação, também aproveito para ir clarificando conceitos e posições, questionando-os ou fazendo-os reflectir sobre determinados aspectos. Para o ano deveria fazer isto mais vezes" (Notas de campo, Julho, 97).

No entanto, tendo em conta a grande extensão de cada uma das entrevistas (aproximadamente 2 horas), assim como a complexidade de ser uma entrevista grupal, que traz problemas acrescidos na sua transcrição, decidimos, com vista a este relatório etnográfico, realizar uma amostra representativa, que deu lugar à utilização das seguintes entrevistas:

- 1 entrevista a duas equipas na escola das Caxinas (Entrev. Caxinas-1, 97) e (Entrev. Caxinas-4, 97)
- 2 entrevistas na equipa da escola do Carandá (Entrev. Carandá, 96) e (Entrev. Carandá, 97)
- 1 entrevista à equipa da escola de Lemenhe (Entrev. Lemenhe, 97)
- 1 entrevista à equipa da escola do Bom Sucesso (Entrev. Bom Sucesso, 97)

### *Relatórios de Avaliação/Reflexão*

Ao longo do desenvolvimento do Projecto PROCUR e com uma finalidade reflexiva e avaliativa, a fim de poder orientar e informar as decisões sobre a continuidade do Projecto, ao mesmo tempo que se respondia às exigências externas da entidade financiadora (neste caso, o Programa Educação para Todos), foram sendo elaborados Relatórios de Avaliação Formativa, tanto pelas equipas de escola como pela equipa de coordenação do Projecto.

Com este propósito, no final de cada ano lectivo, realizou-se uma sessão de trabalho com todas as equipas de professores, para discutir e fundamentar as orientações acerca da elaboração do Relatório de Equipa, posteriormente escrito por cada uma delas e entregue à coordenação do Projecto. Depois, estes relatórios parciais foram analisados pela equipa de investigação, servindo, junto com outra documentação produzida ao longo do ano, como base para a elaboração dos Relatórios Anuais do Projecto, os quais, uma vez devolvidos e discutidos de novo com as equipas de professores, seriam divulgados em diferentes contextos, encontrando-se um deles publicado e outro em fase de publicação.

Tendo em conta a nossa participação activa no tratamento dos Relatórios Anuais de Equipa, com vista à sua inclusão nos Relatórios Anuais do Projecto (com excepção do Relatório de 1996-97, em que nos mantivemos distanciadas desta tarefa), nesta investigação utilizaremos como fonte prioritária de dados os Relatórios Finais do Projecto, aos quais recorreremos permanentemente para ouvir as vozes dos participantes. No entanto, em alguns momentos, por considerar que algumas ideias não estão suficientemente contidas naqueles Relatórios do Projecto, utilizaremos em primeira mão os Relatórios de Equipa<sup>3</sup>. Assim, as siglas que utilizaremos para referenciar estes documentos são:

*R.A.E.* (95, 96 e 97). — Relatório Anual de Equipa

*R.A.P.* (95, 96 e 97). — Relatório Anual do Projecto

Para além destes relatórios, utilizaremos também como fonte de dados, alguns dos Relatórios de Reflexão sobre os Encontros "PROCUR". Estes relatórios foram elaborados por nós ou por outros participantes, a seguir a estes Encontros, os quais se realizaram com uma periodicidade trimestral ao longo do desenvolvimento do Projecto. A sigla utilizada para nos referirmos a eles será:

*R.R.E.* — "Relatório de Reflexão sobre os Encontros", referenciando o nº e o ano correspondente ao Encontro.

*Jornais*

---

<sup>3</sup> No Anexo 4, apresentaremos alguns exemplos destes Relatórios de Avaliação.

Desde o início do PROCUR que se tornou necessária a existência de um órgão de informação interescolas, que viesse sustentar a ideia de rede, através de um sistema de comunicação em que a equipa de coordenação e cada uma das escolas e equipas pudessem transmitir experiências, ideias, opiniões, reflexões, eventos, avisos, etc. Surge assim, a *Folha Informativa-PROCUR*, com uma periodicidade sensivelmente trimestral, que se viria a revelar um documento importante para fazer a história de vida deste Projecto: a sua orientação teórica, o modelo organizativo, os dispositivos de inovação, os projectos curriculares das escolas, a formação, o acompanhamento, as festas e outros muitos pormenores que fazem parte do quotidiano de um projecto<sup>4</sup>. Assim, neste nosso estudo utilizaremos, em várias ocasiões, informação contida neste órgão de comunicação, quando ela se torne relevante para os temas tratados. Utilizaremos a sigla *F.I.* acompanhada do seu número e ano.

### ***Registos de reunião***

De entre a multiplicidade de registos das muitas reuniões que caracterizam o trabalho colaborativo no PROCUR, seleccionámos uma amostra de dois tipos de reunião onde se encontram consignadas ideias, reflexões e decisões relevantes para a realização deste estudo de caso<sup>5</sup>. Estas duas modalidades são:

*R.R.E.C.* — Registo de Reuniões da Equipa de Coordenação.

*R.R.A.* — Registo de Reuniões de Acompanhamento.

As Reuniões da Equipa de Coordenação do Projecto, realizadas na Universidade, com uma periodicidade quinzenal, tinham como finalidade cotejar informação, acompanhar, avaliar e ir tomando decisões sobre o andamento do PROCUR. As Reuniões de Acompanhamento eram realizadas nas escolas, conforme as necessidades das equipas, a fim de apoiar e estimular a reflexão e a tomada de decisões daquelas acerca dos seus Projectos Curriculares.

---

<sup>4</sup> No Anexo 5, podem consultar-se alguns exemplares desta Folha Informativa-PROCUR.

<sup>5</sup> Um exemplo de cada um destes Registos de Reunião encontra-se consignado no Anexo 6.

### ***Documentos de fundamentação do projecto***

Numa fase de preparação e ao longo do desenvolvimento do PROCUR, foi sendo elaborada diversa documentação para fundamentar e sustentar teoricamente o Projecto, assim como para divulgar o conhecimento produzido no processo de investigação-acção. Utilizaremos a sigla *DFP* para nos referirmos a este tipo de textos.

### ***Notas de Campo***

Entendidas no sentido restrito, já que num sentido mais amplo todos os procedimentos anteriores poderiam ser contemplados como notas de campo (Bogdan & Biklen, 1994:150), estas abrangem o "relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa, no decurso da recolha e reflectindo sobre os dados". Durante o processo de desenvolvimento do PROCUR e especialmente nos momentos que considerámos mais significativos, fomos construindo uma espécie de diário, em que pretendemos retratar de forma descritiva e reflexiva acontecimentos e actividades que nos chamaram particularmente a atenção, por os considerarmos relevantes para este estudo de caso. Elas seriam de uma grande ajuda na elaboração do relatório de investigação já que, em conjugação com os outros procedimentos, nos ajudaram a manter viva a memória do processo.

Tendo em conta esta diversidade de procedimentos de recolha de dados, registados em aproximadamente 1000 páginas de texto escrito, a sua análise tornou-se uma aventura morosa e minuciosa e, simultaneamente, um repto à nossa capacidade investigadora.

### **1.5.2. A análise interpretativa dos dados**

A tarefa do investigador qualitativo reveste uma grande complexidade, devido à própria natureza dos dados, caracterizada pela sua enorme extensão, riqueza e polissemia, ao que se juntou, no nosso caso, a pluralidade de fontes e procedimentos de recolha. Se é bem verdade que o processo de análise, entendido como "a forma de extrair sentido dos dados" (Tesch, 1990, citado por Gil, 1994:39), requer do investigador atitudes e qualidades de criatividade, intuição, sensibilidade teórica e "olfacto de detective" (Woods, 1989) para ser capaz de transcender a sua própria perspectiva, de forma a poder conhecer as perspectivas dos sujeitos objecto de estudo, é preciso também um grande esforço de sistematização e de utilização de metodologias de análise que permitam transpor os enfoques meramente intuitivo-artísticos, oferecendo consistência e rigor ao processo analítico.

Ainda reconhecendo a necessidade de que cada investigador desenvolva o seu próprio método, de acordo com as características da própria investigação (Taylor & Bogdan, 1986), vários autores (Glasser & Strauss, 1967; Miles & Huberman, 1994) têm desenvolvido *enfoques de procedimento* que descrevem com maior ou menor pormenor as operações, passos e regras utilizados na redução, apresentação e extracção de conclusões dos dados.

No que respeita a este estudo, assumimos uma posição intermédia entre os enfoques *artísticos* e *técnicos* (Gil, 1994), pelo que tentaremos explicitar sucintamente os *procedimentos interpretativos* (Erickson, 1989) utilizados ao longo da análise dos dados recolhidos, reconhecendo, no entanto, a importância que a intuição e a criatividade tiveram neste processo, o que, por vezes, tornará difícil a explicação racional e sistemática de todos os passos.

#### **a) Leitura/audição dos dados**

A audição e leitura reiterada dos dados textuais, à medida que se iam produzindo, permitiu-nos adquirir uma visão global do conteúdo dos mesmos, descobrindo relações, contradições, tendências e vínculos que marcariam uma orientação inicial para a análise do *corpus*, identificando grandes temas que se viriam a tornar fonte de categorias iniciais para a codificação dos dados. Estes grandes temas iniciais coincidiam com o quadro conceptual que sustenta este estudo, girando à volta dos seguintes eixos: inovação e mudança, desenvolvimento profissional, desenvolvimento curricular, desenvolvimento do ensino-aprendizagem, desenvolvimento organizacional.

#### **b) Redução e apresentação dos dados**

A necessidade de seleccionar, simplificar e condensar os dados contidos em aproximadamente 1000 páginas de textos diversos (transcrição de entrevistas, respostas a questionários abertos, relatórios, registos, notas de campo, jornais, etc.) com vista a torná-los inteligíveis e com significado, colocou-nos perante a tarefa da sua segmentação e codificação.

A busca de *unidades de registo*, a partir da *segmentação* dos textos em fragmentos referidos a um mesmo tópico, permitiu-nos uma primeira organização e agregação dos dados, da qual começaram a emergir temas e subtemas que, à medida que avançávamos na análise, se iam constantemente ampliando, modificando e redefinindo, na procura de conceitos que pudessem abranger todos os dados, num processo de comparação e contrastação constantes entre estes e os conceitos. Abordámos este processo combinando a *análise dedutiva* com a *análise indutiva*, própria do desenho cíclico e recorrente deste

estudo, a fim de "encontrar um *esquema vertebrador* dos conceitos e significados" (Rodríguez, Gil & García, 1996: 211) presentes na informação analisada no seu conjunto.

Através da operação de atribuir códigos (*codificação*) às unidades conceptuais que eram abrangidas por um mesmo tópico (*categorias*), chegámos a um sistema de categorização da informação em que, em torno de grandes temas ou *metacategorias* (Gil, 1994), agrupámos as diferentes categorias que emergiram do processo analítico, constituindo uma espécie de mapa global de significação. Dada a diversidade da informação recolhida através de procedimentos variados, em que cada um obedeceu a propósitos diferenciados em diferentes momentos do processo investigativo, a análise dos dados revelou-se de grande complexidade, já que cada instrumento requeria um sistema de codificação específico. Uma vez codificada toda a informação, chegámos à definição de núcleos temáticos ou metacategorias que, por sua vez, constituíram os eixos para a agregação, conexão e reformulação das categorias que inicialmente tínhamos considerado. Estas metacategorias são:

- Perspectiva de inovação
- Cultura escolar
- Motivos e expectativas
- Colaboração
- Assessoramento
- Problemas e conflitos
- Investigação-acção reflexiva
- Formação e desenvolvimento profissional
- Projecto Curricular Integrado
- Ensino-aprendizagem
- Desenvolvimento organizacional

Cada uma destas meta-categorias agrupam, conforme o tipo de documento analisado, categorias referenciadas com um código de três letras, as quais estão relacionadas com o conceito que descrevem<sup>6</sup>. Vejamos um exemplo:

#### *Colaboração*

(COP) Colaboração entre professores

(COA) Colaboração entre alunos

(COC) Colaboração com a comunidade

(COE) Colaboração interescolas

(PCO) Potencialidades da colaboração

---

<sup>6</sup> No Anexo 3 apresentamos o quadro de categorização e codificação aplicado à análise das entrevistas realizadas às equipas de professores.

Neste processo de categorização tivemos em conta os critérios de: utilização de um único princípio organizador, exaustividade, objectividade e pertinência, tendo sempre o cuidado de que este processo não nos fizesse perder a visão global e relacional do discurso textual, o qual, como resultado do estudo exaustivo a que foi submetido, se mantinha presente na nossa memória como um todo.

### ***c) Interpretação, obtenção e verificação de conclusões***

Na investigação qualitativa, o acto de interpretação está presente ao longo de todo o processo investigativo, na medida em que se vão recolhendo dados significativos para o estudo e se vão organizando e analisando, em comparação constante com o quadro teórico subjacente e emergente do próprio processo interpretativo. Coincidimos com Vasconcelos (1997:61), quando constata que o processo de investigação "não é de modo algum linear, mesmo quando procuramos acompanhá-lo de esquemas descritivos simplificadores. É pelo contrário, um processo circular e interactivo com muitas realidades entrelaçadas em conjunto". Assim, as nossas reflexões e interpretações fizeram parte intrínseca de todo o percurso investigativo, em diálogo permanente com as interpretações dos diferentes participantes no Projecto.

A obtenção de resultados e conclusões do processo interpretativo implica "entalhar de novo os elementos diferenciados no processo analítico, para reconstruir um todo estruturado e significativo" (Rodríguez, Gil & García, 1996:213), de modo a avançar na compreensão e explicação da realidade em estudo, contribuindo para a sua teorização ou intervenção sobre a mesma.

Como afirmam estes autores (*Ibid.*:214), a ferramenta intelectual fundamental de que nos valem neste processo interpretativo foi, sem dúvida, a *comparação*, tratando de encontrar conexões entre os diferentes elementos de significado, reflectindo sobre os dados representados em figuras ou matrizes que mostrassem a estrutura relacional entre os diferentes tópicos, contrastando os nossos resultados com os encontrados em outros estudos similares, confrontando os nossos achados com os quadros teóricos que orientaram inicialmente a pesquisa, modificando-os para tentar que se ajustassem mais aos dados, recorrendo ao uso de metáforas ou analogias, etc. (Goetz & LeCompte, 1988). Esta comparação foi feita também no confronto permanente entre os dados e a nossa própria experiência e subjectividade enquanto investigadora. Tratava-se, como assinala Lima (1992), de "articular as peças de um gigantesco 'puzzle'", de modo a obtermos uma visão holística dos fenómenos da inovação/formação tal como se desenvolvem nos contextos escolares.

Assim, esta procura do "puzzle" global que sustentasse as relações entre os diferentes tópicos e categorias estruturadoras dos dados, permitiu-nos elaborar um *mapa conceptual* (Figura 5), através do qual os resultados da análise desenvolvida sobre o



Projecto PROCUR aparecem entrelaçados num modelo interpretativo que nos servirá de base para a elaboração das conclusões no relatório etnográfico.

Neste relatório, construído com base neste modelo esquemático, tentámos, sempre que possível, para cada um dos temas organizadores, ouvir a *voz* das diferentes equipas de professores, da equipa de coordenação e por vezes dos alunos, através do seu discurso directo, tal como foi registado nos diferentes procedimentos de investigação utilizados. O nosso papel consiste em ir fazendo a *meta-reflexão* entre as ideias e significados construídos pelas pessoas ao longo do processo de formação proporcionado pelo Projecto (teorias práticas), e as nossas ideias e significados, construídos em confronto com o quadro teórico que sustentou e emergiu deste processo.

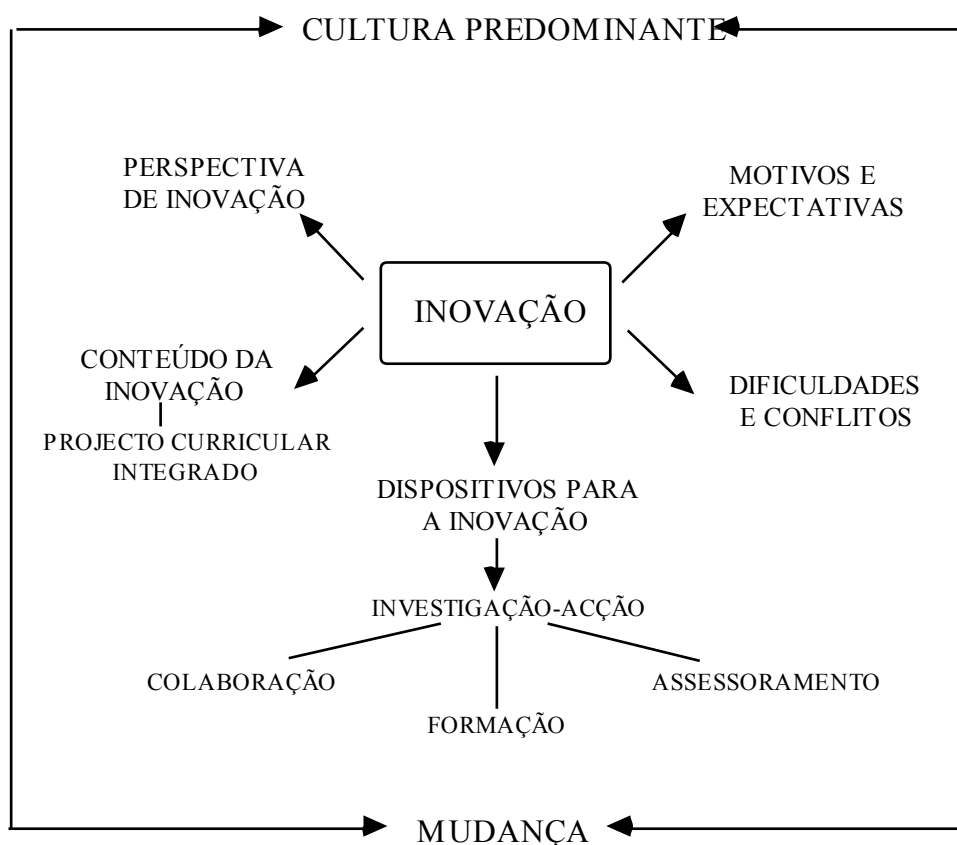


Figura 5. Mapa conceptual do estudo de caso

No que respeita à *verificação e validação* das conclusões, no sentido de mostrar a congruência entre as nossas interpretações e as dos participantes neste estudo (validade interna), outorgando *credibilidade* à investigação (Guba & Lincoln, 1981 e 1987), consideramos que houve uma condição fundamental para salvaguardar a "veracidade", consistente no nosso *envolvimento prolongado e intensivo* (três anos) no terreno, enquanto colaboradora activa do processo de investigação-acção, o que nos permitiu aceder

abertamente aos acontecimentos, modos de vida e significados de todos os participantes no Projecto PROCUR.

Por outro lado, a utilização de um *pluralismo metodológico* (Pérez Gómez, 1993), através de diferentes fontes de informação, de diferentes procedimentos de recolha de dados e de diferentes perspectivas de análise sobre a mesma realidade (triangulação), que tão amplamente se verifica no nosso estudo, veio também incrementar a credibilidade, oferecendo-nos uma visão holística e multifacetada da mesma.

A divulgação de relatórios e comunicações sobre o Projecto, em diferentes contextos profissionais e académicos, realizada ao longo do seu desenvolvimento, em que houve possibilidade de discutir fundamentos, perspectivas e resultados que se iam obtendo, veio certamente reforçar a validade deste estudo.

A devolução e discussão dos dados que iam emergindo ao longo do processo de investigação-acção com todos os participantes, no sentido acima defendido do "investigador colectivo", foi uma prática normal do desenvolvimento do projecto PROCUR, possibilitando uma apropriação colectiva da informação sobre a avaliação contínua do projecto. Relativamente a este Relatório de Investigação, apesar de integrado numa dissertação de doutoramento, destina-se fundamentalmente a incrementar e melhorar o conhecimento sobre o caso-PROCUR, com vista a enformar a tomada de decisões sobre o futuro do mesmo. Por isso, tornava-se necessário devolver e discutir os seus resultados com todos os participantes, ou seja, professores e equipa de coordenação. Perante a impossibilidade de o fazer com cada uma das equipas em tempo oportuno, optámos por fazer uma reunião com todas elas, em que apresentamos as linhas fundamentais do relatório e lemos alguns excertos com cada uma das equipas. Nessa reunião foi discutida com os professores a questão que se nos punha acerca da utilização dos nomes reais das escolas e equipas, ou a sua possível substituição por um nome fictício que salvaguardasse o seu anonimato, como é costume na maior parte da investigação etnográfica. Foi decidido, por unanimidade, a manutenção do nome das escolas e equipas, retirando do texto tudo o que pudesse levar a identificar pessoas singulares. Os professores consideraram que, enquanto protagonistas do Projecto e, portanto, desta investigação, tinham o direito de mostrar-se como co-autores de um estudo que vinha revelar as luzes e sombras de um processo de inovação que envolveu decisivamente pessoas e instituições reais.

Tendo em conta que a quase totalidade dos participantes no PROCUR são mulheres, esta não pode deixar de ser uma "investigação no feminino", pelo que optámos por utilizar esse género para nos referirmos aos actores protagonistas do projecto. Os poucos homens integrados no PROCUR compreendem e aceitam esta opção.

O que nos foi possível fazer, sim, foi a *aferição* (Lincon & Guba, 1985) deste relatório com a equipa de coordenação do PROCUR, através da sua leitura cuidadosa por

quatro dos seus membros, aos quais devemos sugestões e indicações valiosas para melhorar a sua qualidade e, ao mesmo tempo, salvaguardar o respeito pela verdade dos factos.

Quanto à possibilidade de *generalizar* os resultados a outras populações e contextos (validade externa), gostaríamos que este trabalho de pesquisa e reflexão, que pretendemos rigoroso mas nem sempre desapaixonado, já que foi escrito por quem viveu no dia a dia a sua complexidade, dilemas e alegrias, servisse como incentivo e desafio a todos aqueles que procuram ou se encontram comprometidos com a mudança educativa. A conclusão principal que retiramos deste estudo é que a mudança é possível, sempre que se conjuguem e construam determinadas condições que permitam às pessoas e às instituições envolver-se activamente no seu processo de construção.

## **2. A cultura predominante da escola e da formação**

O Projecto Procur enquadra-se na Reforma do Sistema Educativo Português como uma tentativa teórico-prática de transformar em realidade algumas das propostas da Reforma que, devido a factores de diversa ordem relacionados com o "modelo tecnológico" de inovação utilizado (reforma-decreto), acabaram por ficar em meras declarações de intenção.

Como já tivemos oportunidade de discutir no Capítulo V, apesar de terem surgido, a nível de discurso educacional, novas concepções de escola, de professor, de aluno e de currículo, existem práticas, muito arraigadas na tradição e na cultura das escolas, que funcionam como poderosos obstáculos à mudança, impedindo a concretização, na prática, das propostas de intenção da reforma. Na perspectiva integradora que orienta este trabalho, estes problemas, relacionados uns com o desenvolvimento curricular, outros com a formação de professores e outros ainda com a organização da escola, são coerentes entre si, já que todos eles partilham de uma concepção positivista do mundo e da mudança, fortemente interiorizada no pensamento e na cultura predominante das escolas.

As professoras participantes no Projecto PROCUR, gradualmente, foram tomando consciência destes problemas, através da distanciação que a formação lhes permitiu adquirir em relação às suas práticas, tornando-se capazes de olhar para os seus contextos de trabalho com uma visão crítica. Este novo olhar transparece, no discurso das professoras, disseminado por vários documentos e, de uma maneira especial, nas entrevistas finais. Interessa, assim, reflectir sobre as práticas predominantes nas escolas do 1º Ciclo, para compreender melhor as mudanças introduzidas no projecto PROCUR.

Em primeiro lugar, o facto das escolas não possuírem um *Projecto Educativo* claro que fundamente, articule e oriente as decisões, foi inicialmente visto como um entrave à abordagem de Projecto Curricular Integrado:

"Na escola, quando no Projecto Educativo definimos as grandes linhas depois estas ficam no papel, e não estão bem definidas. O problema da integração do PROCUR na escola é que não havia linhas claras para a escola se adaptar ao PPROCUR e o PROCUR se adaptar à escola". (Entrev. Caxinas-1,97:1).

No entanto, com o decorrer do PROCUR, foi o trabalho de Projecto Curricular que ajudou a clarificar e a construir o Projecto Educativo tornando-se o desenvolvimento curricular a concretização prática dos princípios e intenções do Projecto Educativo, ajudando a articular e conjugar todas as actividades curriculares da escola, realizadas com um sentido educativo, porque, na realidade, se entendermos o Currículo num sentido amplo e integrado, ambos podem identificar-se. Nas escolas de pequena dimensão — Cachada, Prelada e Bom Sucesso — em que todos os professores integram o PROCUR, isto foi um processo natural, resultante do desenvolvimento cada vez mais reflexivo, consistente e integrado do seu projecto Curricular.

Maior complexidade levanta o entendimento destas relações nas escolas grandes ou ainda naquelas em que não estão envolvidos todos os professores no PROCUR, sendo cada escola um caso a ser estudado particularmente.

Assim, na escola de S. João de Souto, escola muito dinâmica, com uma tradição de inovação, caracterizada por possuir uma grande variedade de "projectos", nem sempre articulados entre si (o que dificultava a compreensão do seu Projecto Educativo), o começar a trabalhar com uma perspectiva de Projecto Curricular Integrado ajudou a organizar e dar um sentido curricular mais articulado e global às diferentes actividades, integrado-as num Projecto unitário e agregador de professores, alunos e comunidade. O facto de todas as professoras participarem no PROCUR, foi um factor facilitador desta integração.

Nas escolas do Carandá e S. Lázaro, em que inicialmente não estiveram envolvidas no PROCUR todas as professoras, esta articulação foi, no princípio, mais complicada e geradora de conflitos, como teremos oportunidade de analisar mais adiante. O que se tem verificado nas duas escolas, com o decorrer do tempo, é que o trabalho desenvolvido no Projecto Curricular tem contribuído substancialmente para levar a escola a explicitar o seu Projecto Educativo, conjugando harmonicamente as actividades integradoras do Projecto Curricular com as outras actividades da escola. Isto é condicente com o que se pode ler no documento sobre "Orientações para a elaboração do desenho global do Projecto Curricular" (1997:1):

"O projecto PROCUR deve assentar no Projecto Educativo/Curricular da escola, respeitando as linhas orientadoras gerais, mas ampliando-as, aprofundando-as e recriando-as conforme a teoria/prática que sustenta o projecto PROCUR. Torna-se necessário que as equipas, ao desenhar o seu projecto Curricular, encontrem formas criativas de integrar nele as actividades previstas pela escola, articulando-as com as suas actividades integradoras, contribuindo, assim, para o enriquecimento do Projecto Educativo" (D.F.P.)

A escola das Caxinas é um caso muito especial no âmbito das escolas do 1º Ciclo, pelo facto de ser a maior escola do país, que esteve durante os últimos quatro anos a experimentar o "novo modelo de gestão", que acabou por nunca ser disseminado, sendo substituído pelo recentemente publicado Decreto-Lei nº 115-A/98. No seu passado, a escola possuía algumas experiências de inovação interessantes, desenvolvidas por um grupo de professores que ainda aí permanece. A escola tem um Projecto Educativo (pouco claro e insuficientemente assumido por todos os docentes) que se traduz num Plano de Actividades imenso, o que por vezes traz grande dispêndio de energia e cansaço — activismo pedagógico —, sem que os resultados sejam sempre os melhores. Assim o reconhece uma equipa:

"Nós fizemos inovação há alguns anos e com orientação. Estava envolvido todo o P3 em equipa, mas depois quando a inspectora X se foi embora a maioria não continuou e passou-se a fazer o que se vê, fachada. Nesta escola faz-se muita coisa que se nota, que pode aparentemente parecer que tem uma base, que está alicerçada em problemas dos alunos e que eles estão em primeiro lugar, mas não, o aparato e o folclore é que está primeiro, são os professores que fazem, mas os alunos não participam activamente, ou pouco..." (Entrev. Caxinas-1, 97:2).

A necessidade de dar um sentido curricular mais integrado às actividades — uma das razões que levou um grupo de professoras (actualmente organizadas em 5 equipas) a aderir ao PROCUR — está persistentemente presente nos registos das reuniões de acompanhamento do 1º ano do PROCUR:

"Falamos da necessidade de pensar sobre o Projecto Educativo de escola e a inserção do PROCUR nele, assim como os outros muitos projectos existentes. Fala-se do excessivo número de 'projectos' e actividades existentes na escola sem por vezes estarem bem articulados num Projecto Global que lhes dê sentido e significado formativo, correndo-se o risco de activismos, cansaço, desperdício de energias e dispersão do que é fundamental...As professoras queixam-se deste ritmo vertiginoso e dizem que põem as suas esperanças em que o PROCUR venha melhorar esta situação em lugar de ser um projecto mais com mais actividades..." (RRA-Caxinas, 9/6/95).

Mas, apesar do esforço feito para integrar as actividades do Projecto Curricular no Plano de Actividades da escola, devido a várias razões internas relacionadas com a

instabilidade de liderança e insuficiência de participação, isto ainda não se conseguiu plenamente em toda a escola, embora o avanço verificado entre e pelas equipas que integram o PROCUR seja muito significativo, tentando sempre articular os seus planos com outros projectos e actividades existentes na escola. Assim o reconheciam algumas professoras no Relatório de 1996:

"Pensamos que a nível da comunidade escolar o PROCUR trouxe alguma influência que se manifesta no número de professoras que aderiram ao projecto e na concretização das suas actividades. Todavia, achamos que não há grande influência nas pessoas que não são do PROCUR, apesar destas se questionarem sobre as nossas actividades" (RAE-96, Caxinas-2:17).

"Eu sobre a escola acho que tem havido uma procura de sintonia entre as actividades de Projecto Curricular e as outras actividades da escola ou promovidas pela comunidade. O ideal era que o PROCUR fosse o centro de tudo e se fossem integrando as outras actividades na medida em que se adequassem ao projecto" (Entrev. Caxinas-4, 97:6).

A este respeito, outras equipas formulam o desejo:

"Gostaríamos de sentir um maior apoio no sentido de a escola se afirmar como um todo" (RAE-96, Caxinas-5:17).

"É urgente que o PROCUR e o Projecto Educativo da escola sejam complementares" (RAP-96, Caxinas-1:46).

Até à data, não foi possível envolver todos os professores num projecto tão exigente como o PROCUR, mas há sinais, cada vez mais positivos, da sua influência no desejo da direcção e do corpo docente em conseguir um Projecto Educativo mais integrado e assumido por toda a comunidade educativa. O novo Modelo de Autonomia e Gestão das escolas pode ser um incentivo para concretizar esta motivação.

Acerca deste problema, o Relatório Anual-97 dá-nos conta do grande avanço realizado pelas escolas no sentido de construir o seu Projecto Educativo/Curricular:

"De facto, nas escolas do PROCUR, muito do trabalho tem sido dar sentido e coerência a todas as actividades realizadas na escola, de forma a construir, com todos os professores e progressivamente também com os pais, o Projecto Educativo de escola que vá além da elaboração de um conjunto desarticulado de actividades, habitualmente coincidentes com as efemérides. Também é verdade que a prática que se encontrou no início da constituição da rede, caracterizada pela ausência de planificação, sobretudo colectiva, foi progressivamente mudando..." (RAP-97:29).

Relativamente ao *trabalho colaborativo*, o questionário inicial sobre "Perspectivas Curriculares" (QPC-1994:9) pôs em evidência que as únicas actividades planificadas

colectivamente nas escolas que aderiram ao PROCUR, eram as que diziam respeito à organização pontual de festas, magustos, visitas de estudo, exposições e comemorações, ou a algumas actividades de Área Escola, remetendo para cada professora individualmente a planificação das actividades curriculares. Esta não existência de uma cultura de colaboração era mesmo total em algumas escolas, como o evidencia o testemunho de uma delas:

"Antes do projecto PROCUR, cada professor trabalhava na sua sala com os seus alunos e só se reuniam no dia do Conselho Escolar e na Comunhão Pascal. Os alunos só conheciam a sua escola e o seu/sua professor/a" (RAE-97, Lemenhe, p. lvii).

Esta ausência de trabalho em equipa nas escolas era questionada no Relatório daquele Questionário inicial da seguinte maneira:

"Interessa questionar porque é que isso acontece. Por tradição? Por desencontro de horários? Por dificuldades de relação? Por interesses pessoais? Por individualismo? [...] Parece-nos, pois, muito importante tentar perceber as causas explicativas para esta forma de estar e de actuar, com vista a uma intervenção formativa que altere o quadro de interacção do corpo docente das escolas" (QPC-94:25).

O *individualismo pedagógico* predominante na cultura profissional, como tivemos oportunidade de explicitar no Capítulo I deste trabalho, traduzido fundamentalmente na não discussão e partilha de problemas educativos, é conceptualizado assim pelas próprias professoras:

"Isso requer que os professores tenham ideias claras do que querem da educação e eu acho que o que falta na formação inicial é os professores serem formados para tomar decisões educativas fundamentadas; os professores têm muita frontalidade para dizer se querem 20 ou 30 alunos, esta turma ou aquela, o turno da manhã ou da tarde, mas nunca justificam educativamente isso, as opções sobre o agrupamento dos alunos, sobre qual o melhor método de leitura para toda a escola [...] Os professores não se pronunciam" (Entrev. Caxinas-1, 97:1).

"O conselho escolar na maior parte das escolas não funciona como conselho pedagógico, não se põem em comum os problemas pedagógicos, as dificuldades de aprendizagem, não se discute a educação. Funciona antes como um regulador burocrático da escola" (Entrev. Bom Sucesso, 97:4).

"Seja qual for a reunião da escola, os professores não arriscam a pronunciar-se sobre questões pedagógicas ou sobre políticas educativas, eu na minha aula faço o que bem quiser e ninguém tem nada a ver com isso. Alguns pensamos que se poderiam generalizar algumas práticas se acharmos que são as mais correctas mas eles dizem: ai e tu vinhas à minha sala a mandar-me fazer isto ou aquilo?" (Entrev. Caxinas-1, 97:6).

"Nessas reuniões (de ano) não se discutem actividades ou metodologias. Coordena-se onde é que vamos no Programa, especialmente na matemática" (Entrev. Caxinas-4, 97:7).

A monodocência que caracteriza a forma de organizar o ensino no 1º Ciclo, com todas as suas vantagens em termos de integração curricular e de criação de uma relação pedagógica securizante, veio também reforçar este individualismo:

"Há quem defenda acabar com a monodocência, eu fico com o Português, a Matemática e o Estudo do Meio e vem outro professor para dar as Expressões, mas continuam estanques porque não partilham. Essa não é a nossa ideia que é mais a de uma "pluridocência partilhada" e não uma "pluridocência sectorizada" (Entrev. Caxinas-1, 97:6).

A ausência de um Projecto Educativo/Curricular, devido à falta de participação e colaboração dos professores no desenvolvimento curricular integrado, é impeditivo de oferecer aos alunos a possibilidade de realizar aprendizagens mais articuladas e significativas na compreensão da realidade. Outros factores, como a tradição de "dar o Programa", o arraigo do pensamento disciplinar e a pressão do tempo, são apontados pelas professoras como entraves ao Projecto Curricular:

"Eu também dava muitas coisa soltas o que agora não tem sentido, preocupo-me com relacionar, com a integração" (Entrev. Carandá, 96:3).

"Embora eu, às vezes, fugisse pois ainda temos a ideia de que temos de "dar" o Programa e ainda não conseguimos dar tudo com a perspectiva do Procur. Eu não sou muito viciada nas rotinas, mas reconheço que, mesmo assim, houve alturas em que fugia para o tradicional. Sentimo-nos pressionadas pela tradição e pelo Programa. Eu que fiz um CESE em Expressões Integradas, dava comigo a pensar que num dia de aulas não tinha feito nenhuma actividade de expressão..., o que ando eu para aqui a fazer? Estamos socializadas e forçadas a trabalhar duma determinada maneira e..." (Entrev. Carandá, 96:8).

"O tempo, começamos a ver passar o tempo e a sentirmo-nos angustiadas e pressionadas pensando que não vamos conseguir os objectivos: "meus meninos temos que parar!" (Entrev. Cachada, 96:8).

"Elas dizem que entendem o Procur: as actividades significativas, o construtivismo, mas não entendem como se pode pôr na prática no dia a dia, não é uma actividade significativa de vez em quando e depois voltamos ao rame-rame, porque o que eles precisam é saber a tabuada. Num projecto de inovação a continuidade e sistematização são fundamentais. Parece que a pedagogia tradicional de espalhar o currículo e puxar pelos meninos não se conjuga com este projecto, mas as pessoas não assumem que trabalham assim" (Entrev. Caxinas-1, 97:1).



Também *os manuais* enquanto reguladores fundamentais do ensino, são vistos pelas professoras do PROCUR como obstáculos para a inovação curricular:

"Por exemplo, quando alguém pergunta: como é isso do PROCUR? e nós explicamos como reconstruímos o currículo [...] A grande dificuldade é: isso é muito interessante, como conseguem isso? mas, é muito complicado, e se falhar alguma coisa? e cá está a questão do manual escolar de que as pessoas não querem abdicar porque dá segurança" (Entrev. Caxinas-1, 97:9).

"O problema é não haver sintonia entre nós e resto da escola. Nos 3ºs anos escolheu-se um livro organizado por trimestres, havia que acabar aquilo até o Natal. É um livro muito directivo, para alunos tipo, a certa altura deixei-me de preocupar, expliquei aos pais e aos alunos e segui o meu caminho [...] mas nas reuniões eu via que no livro íamos muito atrasadas em relação às outras turmas e isso produzia-me alguma angústia" (Entrev. Caxinas-1, 97:3-4).

"Eu, se não adopto o livro escolhido estou a arriscar, porque as livrarias mandam vir o nº exacto e depois protestam à escola [...] os pais também querem o livro, os deveres pelo livro" (Entrev. Caxinas-4, 97:5).

Outra dimensão importante relacionada com os obstáculos à inovação e sobre a qual as professoras do PROCUR reflectem é acerca das *concepções de formação* prevalentes, tanto nas políticas de formação, como nos próprios professores que se colocam, por vezes, numa posição de receptores individuais de formação, desligada dos problemas vivenciados nos contextos reais das escolas:

"A minha formação inicial foi muito pobre, muito desactualizada [...] Depois passei por todas essas experiências sem ninguém se preocupar pela minha formação contínua[...] Era funcionário público e fazia da maneira que melhor entendia, mas eu não me conformo com a formação que me deram. À saída do Magistério, alguns professores diziam: olha, eu vou ensinar como a minha professora me ensinou a mim. Desde que vim para o 1º Ciclo achava que esta forma de ensinar tão desligada da vida dos miúdos não tinha jeito, no entanto, até agora, nunca me consegui organizar para praticar uma docência diferente, conheço alguns exemplos de professores que conseguiram fazer uma prática inovadora, mas são muito poucos" (Entrev. Bom Sucesso, 97:1-2).

"Antes do PROCUR eu já fiz muitas acções de formação e lá falava-se de inovação, inovação..., só que essa inovação não se reflectia nas minhas práticas, voltava para a escola e nada mudava [...] eu estava sozinha e não tinha apoio, uma equipa... Ia-se mais para buscar os créditos" (Entrev. Lemenhe, 97:1).

Outro problema referenciado pelas equipas do PROCUR é o risco de *intensificação* do trabalho das pessoas abertas à inovação, que acabam por ser sempre as mesmas,

sofrendo uma espécie de "exploração" pelos colegas, que "descansam a sua consciência" com o voluntarismo/profissionalismo dos outros:

"Nós aqui na escola somos solicitadas para muitas reuniões e as pessoas que estão no PROCUR acabam por estar em tudo, são sempre as mesmas. É um rol de reuniões ... Conselho Pedagógico, reunião de ano, reunião de equipa, preparar actividades extra ..." (Entrev. Caxinas-4, 97:7).

Isto prende-se com a falta de profissionalidade que ainda existe na profissão, sendo muitos os professores que se assumem como funcionários:

"O que eu sinto é que devemos ser profissionais e não funcionários como o ministério acha que somos. Quanto maior profissionalismo, maior exigência, maior é a aprendizagem e a autoformação. Eu vivi anos a acreditar que os professores eram profissionais e a lutar por isso, mas hoje, pelas escolas que andei, não fiquei com esse conceito, empurra-empurra, encosta-encosta e aproveita-se o trabalho de uns poucos..." (Entrev. Carandá,97:1).

O discurso sobre a *profissionalidade*, ligado à ideia de poder e autonomia do professor, está presente em muitos dos depoimentos dos professores, em diversos tipos de situações e documentos. Por exemplo (Entrev. Carandá, 96:9-10), ao ser questionada sobre o que significa ser profissional uma professora de uma equipa, afirmava: "Temos de saber o que é ser profissional, que muitos professores não sabem o que é, defendermos as coisas por princípios". Outras professoras respondem com as seguintes considerações:

— "ser responsável, crítico, democrata, cooperante, coerente e informado";

— "primeiro tem de ser democrata, crítico, bom observador e ter uma grande sensibilidade";

— "ter um bom conhecimento de como funciona o sistema, dos poderes deste e daquele, onde nos dirigirmos para resolver os problemas, conhecer a legislação, pois o pouco poder que temos não o assumimos e isto é grave. Nós já temos pouco poder e ainda não nos sabemos impor. A gente tem de andar na vertical e não na horizontal. Por exemplo agora com o sistema de avaliação têm a mania que se passa porque os pais ou o inspector querem que se passe e nós cedemos";

— "eu sinto que os professores por vezes não têm cabeça para pensar e decidir. Há medo e falta de segurança, falta de argumentos para explicar aos pais e ao inspector. Vêm os pais e pressionam, pressionam, e os professores não têm argumentos porque não trataram de se informar adequadamente";

— "a nossa linguagem é pobre. Nos Conselhos Escolares não temos uma linguagem rigorosa de profissionais...";

— "como os professores não disponibilizaram de tempo para se inteirarem da legislação, ficam sem palavra e sem argumentos, nem sequer leram o Despacho da Avaliação. Há um

desconhecimento muito grande dos direitos, deveres e teorias que orientam a prática. Ainda há muitos professores que nunca abriram os Programas".

Nestes excertos pode apreciar-se que as professoras valoram como indicadores de profissionalidade o domínio do conhecimento específico da profissão, a capacidade para assumir decisões fundamentadas e adequadas, a verticalidade e coerência das posições, a capacidade crítica e a colaboração, entre outros.

Outra dimensão, sobre a qual são percepcionados obstáculos à mudança educativa nas escolas, prende-se com a posição que a escola assume em relação à **comunidade educativa** envolvente, e aos pais, em particular, tornando-se urgente uma mudança de mentalidades para estimular a participação e o diálogo necessários à continuidade educativa:

"Para mim o maior constrangimento para inovar é a mudança de mentalidades. Por exemplo, em relação aos pais, nesta escola nunca se fez uma reunião de pais para explicar o que a reforma diz e não se sabe o que eles pensam acerca das reformas. Não é suficiente entregar o livro da reforma, é preciso explicar, porque há pais que não descodificam [...] Isso só muda no dia em que as mentalidades mudarem, porque a mentalidade que impera na escola em relação aos pais é que eles são importantes para cumprirem os seus deveres mas não interessa que manifestem os seus direitos, pois isso implica que a escola aja de determinada maneira, o que choca com a acomodação" (Entrev. Carandá, 96:10).

Finalmente, a **falta de registo** das práticas, onde quase nada do que se faz de importante fica escrito e se torna visível num sentido de produção do conhecimento, era outro problema sentido inicialmente pela equipa coordenadora (quando se pretendia fazer uma recolha dos projectos existentes nas escolas, a documentação ou era muito restrita ou pura e simplesmente não existia) e progressivamente pelas próprias professoras. Estas foram tomando consciência do papel que diferentes tipos de registo podem representar, tanto na reflexão e teorização das práticas, como na consecução duma maior autonomia e domínio da profissão pelos próprios professores. No relatório do questionário sobre "Perspectivas Curriculares" pode ler-se:

"Não menos relevante é o facto das professoras demonstrarem grande dificuldade em sistematizar as suas ideias, organizar o seu pensamento e em se exprimir por escrito, não só porque não estão habituadas a escrever sobre as suas práticas, mas também porque, por tradição profissional, não costumam reflectir sobre as práticas, privando-as em certa medida, de sentido (auto) crítico" (QPC-94:1).

Esta mesma ideia é expressa pelas próprias professoras ao reflectir sobre as suas práticas anteriores ao PROCUR e sobre as dificuldades que este aspecto dos registos lhes trouxe:

"[...] na nossa profissão somos muito preguiçosos e registos não havia nada" (Entrev. Caxinas-1, 97:2).

"Já somos capazes de fazer, mas custa muito [...] Tem vantagens o registo, é muito diferente do que trabalhar no escuro, mas nós os professores do 1º Ciclo somos avessos a tudo o que seja escrever, são hábitos de anos, fazer o sumário da aula e mais nada ..." (Entrev. Lemenhe, 97:5).

"Sempre que na escola se apresentam sugestões para mudar, há sempre alguém que diz: 'nós já fizemos isso', mas nunca ninguém sabe porque o deixaram de fazer ou onde está o registo disso. Esta escola já experimentou tudo, mas nunca se pensou sobre o que se fez, com consistência teórica" (Entrev. Caxinas-1, 97:2).

Perante estes problemas e constrangimentos, resultantes da tradição e da cultura predominante nas escolas, fomos confrontados com o desafio de como mobilizar as escolas da rede para adoptar e produzir a mudança, para o que não foi indiferente a perspectiva teórica e metodológica com que iniciámos e desenvolvemos o processo de inovação.

### 3. A perspectiva de inovação adoptada

Como já foi discutido amplamente no Capítulo IV, ao tratar dos modelos de inovação<sup>7</sup>, a opção assumida no PROCUR por uma *perspectiva cultural e sócio-política* na forma de entender e induzir a inovação nas escolas da rede foi algo que, para além de estar claramente assumido nos princípios e metodologia, se nos foi impondo ao longo do seu processo de desenvolvimento, pela natureza cultural das próprias escolas. Este processo, *evolutivo, complexo e multidimensional*, em que as dimensões *pessoais, culturais, organizativas e políticas* das escolas se sobrepunham e entrelaçavam, foi colocando à equipa de coordenação e às equipas escolares exigências e dilemas de ordem diversificada, dificilmente previsíveis de forma racional.

Ao contrário da investigação fundamental ou académica, em que o caminho a seguir está determinado de antemão, a investigação-acção e a inovação que a acompanha vão

---

<sup>7</sup> A leitura desse capítulo é indispensável para o entendimento dos processos de inovação no PROCUR, já que nele se apresenta o conceito e perspectiva de inovação que sustentaram a metodologia utilizada no Projecto, aprofundando aspectos tão significativos como os níveis e modalidades de inovação e o ciclo e fases da mudança, aos quais recorreremos constantemente neste ponto.

sendo construídas no próprio processo de desenvolvimento, através de uma escolha entre as diferentes alternativas apresentadas pela prática, em função da reflexão/avaliação sobre os resultados que vamos obtendo e da criação de uma "visão" partilhada.

"Trabalhando nesta perspectiva de investigação surgem problemas que de outra maneira não tomaríamos consciência. Na rotina os problemas não existem" (Entrev. Carandá, 96:3).

"Esta forma de trabalhar baralha-nos inicialmente um bocado, mas uma vez encontrado o caminho dá-nos segurança e, se os alunos nos vêem seguras, eles também o estão. É bom trabalhar com esta perspectiva aberta, mas com segurança, em que as decisões que se vão tomando não são por acaso mas fruto da reflexão sobre o que vai acontecendo na prática" (Entrev. Caxinas-1, 97:7).

Por outro lado, se consideramos a inovação que o PROCUR pretendia desenvolver como *radical* ou de *segunda ordem* (Romerg & Price, 1983; Cuban, 1992), em que se pretendia induzir mudanças a vários níveis afectando o coração das práticas escolares, ou seja, a forma de organizar e apresentar o currículo aos alunos de uma maneira mais integrada e adequada às suas necessidades, confrontámo-nos também com a dificuldade de realizar *a priori* uma planificação estratégica comum a todas as escolas, cujos contextos eram diversos e idiossincráticos por natureza.

Assim, verificamos que, a partir de algumas concepções teóricas claras, o PROCUR foi sendo construído como modelo de forma *interactiva e participada*, no seu próprio processo de desenvolvimento, à medida que as professoras iam adequando, recriando e criando propostas práticas de grande diversidade e riqueza, obrigando a equipa de coordenação a uma constante atitude de observação e análise das realizações e alternativas de acção, para as ir integrando nas propostas metodológicas apresentadas subsequentemente. Coincidindo com Amiguinho (1992:171), no seu trabalho sobre o Projecto ECO de Arronches, "a proposta de mudança é continuamente reinterpretada pelos professores, redefinida pelo conjunto de interações de diferentes lógicas e racionalidades, e obriga a 'alterações' estratégicas e táticas por parte da equipa de formação". Isto torna-se evidente numa leitura cuidadosa dos dossiers dos diferentes anos, assim como da Folha Informativa, que foi crescendo em quantidade, qualidade e diversidade da informação apresentada.

As perspectivas "institucionais" e "de implementação" da inovação confirmam-nos que é mais adequado à organização e cultura da escola ir induzindo progressivamente a necessidade de realizar planos a curto prazo, enquadrados numa emergente visão dos fundamentos, que lhes permitam ir dando quase que intuitivamente os passos necessários. O que será preciso é definir bem as regras do jogo, as responsabilidades, os tempos e espaços ao serviço do projecto.

No entanto, esta perspectiva evolutiva e aberta com que foi encarado o processo de inovação colocou muitas *incertezas, dilemas e momentos de desânimo* à equipa de coordenação, exigindo dela uma atitude constante de *observação, de procura e desafio* e também de *aprendizagem*, vivenciada duma maneira mais premente durante o primeiro ano do projecto — fase de mobilização/iniciação, tal como se manifesta neste depoimento da coordenadora do projecto:

"Este foi um ano de construção da equipa integrada por pessoas com formações, interesses e experiências de vida diversificadas o que me obrigou a uma procura constante do estilo de liderança a adoptar na coordenação, pois era a primeira vez que coordenava um projecto desta natureza [...]. Isto colocou-nos numa posição de interrogação permanente, ao ter que tomar decisões não previstas que surgiam das exigências do desenvolvimento do projecto, a construir um caminho [...]; por vezes as reuniões eram um caos aparente com uma multiplicidade de temas que se sobrepunham, mas lá íamos resolvendo os problemas e pouco a pouco ganhando um sentido e uma maior estruturação acerca do que poderia e deveria ser feito" (E.E.C, 95).

Assim, a exigência de construção evolutiva de um projecto desta natureza, que envolveu tantos actores com papéis diversificados, exige uma grande conjugação de ideias, vontades e estratégias. Isto vem confirmar a ideia defendida no Capítulo IV deste trabalho e resumida por Fullan (1993) de que "A previsão e a planificação estratégicas devem aparecer lentamente: previsões e planificações prematuras podem cegar e paralisar: os modelos de planificação mais adequados à emergência da inovação são os modelos abertos, progressivos e evolutivos".

"Só agora estamos em condições de proceder a uma distribuição clara das tarefas, porque só agora sabemos em que consiste a tarefa. Neste ano de montagem de um projecto aberto e flexível tivemos que estar permanentemente atentas às situações, problemas e demandas que se iam gerando para lhes dar uma resposta adequada. Isto exigiu um trabalho de coordenação e de concertação das decisões para manter o equilíbrio entre as diferentes posições em jogo. Fomos construindo a teoria e a estrutura organizativa a partir da observação da prática e não o contrário. Por isso, dificilmente poderíamos ter uma planificação rigorosa e racional para ser executada minuciosamente" (N.C-2, Nov.1996).

Tendo em conta a complexidade da mudança que o PROCUR pretende introduzir, a opção que tomámos por um processo de inovação progressivo e cultural (*evolutivo e flexível*), respeitando a diversidade dos contextos e a pluralidade de ritmos de mudança das pessoas, sem impor um modelo a cumprir, fez com que a inovação fosse mais custosa, lenta, angustiante e por vezes indutora de perturbações e conflitos, como veremos mais

adiante, mas também, uma vez compreendida e assimilada, tornou-se muito mais consistente e poderosa. A este respeito é significativo o comentário de uma professora:

"Eu no princípio também achava esquisito, porque comparado com outros projectos que eram mais directivos, achei que vocês eram directivas de menos e até comentávamos: elas abandonam-nos, deixam-nos fazer à nossa maneira; e depois comecei a compreender que o vosso objectivo era deixar-nos caminhar sozinhas, vocês não interferiam e permitiam e esperavam que, aos poucos, fôssemos entrando na inovação [...]. É por aqui que eu vou e eu é que sou a construtora deste caminho" (Entrev. Caxinas-1, 97:8).

No entanto, também reflectem sobre o perigo da falta de uma compreensão clara do modelo:

"Eu, a primeira vez que num seminário em Braga ouvi dizer a uma equipa: 'nós na 3ª feira, das tantas às tantas, trabalhamos para o PROCUR e depois...'. Na volta eu comentei: não percebo como é que as pessoas estão lá a dizer aquilo e os responsáveis permitem que se diga. Então o que fazem no resto do tempo? Há actividades que são do Projecto e outras que não o são?" (Entrev. Caxinas-1, 97:7).

Tendo em conta a deformação existente na cultura das escolas acerca dos Projectos, em que, como se verificou no Questionário Inicial sobre "Perspectivas Curriculares" (1994:5), "os projectos aparecem como algo 'extracurricular', ou seja, pela justaposição de uma série de actividades 'interessantes' sem uma sequencialidade orientada por uma metodologia clara e sem se interligarem com as práticas quotidianas da escola, isto é, sem alterar o currículo" e, também, pela confusão inicial do PROCUR com as práticas dominantes da Área-Escola, houve equipas e escolas que inicialmente trabalhavam com este entendimento, e o que nós pensávamos é que era preferível fazer uma actividade significativa por semana do que nada. Pouco a pouco, a filosofia curricular do PROCUR foi sendo interiorizada, com ritmos diferenciados de escola para escola e de equipa para equipa, dependendo de uma diversidade de factores tais como: a experiência anterior, a coesão da equipa, a continuidade dos membros da equipa, o tipo de apoio dado pelos acompanhantes, o papel do responsável de equipa, a flexibilidade e abertura pessoais, o apoio do director/a da escola, a cultura de participação da escola...

Os dados que possuímos permitem-nos considerar que um período de três anos é necessário para assimilar e institucionalizar uma inovação destas características, embora existam equipas que no 2º ano já funcionavam bastante autonomamente e outras que, depois de três anos, ainda não conseguiram uma mudança substancial nas suas práticas.

É interessante constatar que, apesar da exigência do Projecto em termos de dedicação, de criatividade e de reflexão, poucas foram as professoras que abandonaram o

projecto, verificando-se, no início de cada ano uma entrada de novos elementos que solicitavam a sua inclusão no mesmo. Ao longo deste processo, foram muitas as escolas interessadas em participar no projecto o que, devido à falta de recursos, não foi ainda possível, prevendo-se um alargamento da rede para o ano 1998-99. No entanto, como constata uma das equipas, esta opção por uma perspectiva aberta e evolutiva da inovação levou algumas professoras a desistir:

"Mas, às vezes, pode haver professores que abandonam por falta de segurança. Por exemplo as duas colegas que estavam no Projecto "X" abandonaram o PROCUR porque com o outro se sentiam mais seguras, já que tinham toda a papinha feita" (Entrev. Caxinas- 1, 97:8).

Para as integrantes da equipa coordenadora o "milagre" de ter conseguido com que as escolas se envolvessem activamente no projecto deveu-se, em grande parte, à construção de *espírito de equipa* (na equipa de coordenação e equipas escolares) conseguido desde o início, em que as dimensões pessoais e profissionais, formais e informais, se interligavam numa grande harmonia, característica da forma feminina de estar na profissão e na vida, como ressalta uma das integrantes da equipa:

"Acho que o ambiente de trabalho foi excelente, o espírito de corpo que não foi só profissional, mas que englobou também aspectos pessoais e afectivos, foi algo muito determinante para o êxito do projecto" (EEC, 95).

Do mesmo modo, é realçado como um factor importante de sucesso o facto de toda a equipa partilhar as *mesmas concepções teóricas*, graças à discussão permanente que se foi gerando nas reuniões, nas leituras realizadas, nas sessões de formação, etc., e que permitiu progressivamente ir construindo uma "comunidade PROCUR", com um modelo teórico-prático comum e um discurso partilhado. Esta ideia de construção aberta do modelo de Projecto Curricular Integrado é expressa pela coordenadora do projecto da seguinte maneira:

"Já há alguns anos que eu trabalhava com esta perspectiva de currículo na formação de professores (especialmente nas práticas da formação inicial e nos Ceses) mas sempre tive muitas dúvidas acerca de como funcionaria na prática, nos contextos reais das escolas, com a sua cultura e condições específicas" (N.C. Abril-95).

A questão que então se nos colocava era como adequar ao contexto das escolas portuguesas esta perspectiva de projecto curricular integrado:

"A aprendizagem que fiz este ano foi que é possível fazer isto na prática, sempre que se reúnam uma série de condições e se utilizem dispositivos adequados tais como o trabalho em equipa, o



apoio externo, a modificação de determinados aspectos organizativos, a formação, etc., mas também que é preciso ir fazendo ajustamentos e modificações no modelo, conforme as características das escolas e das equipas, à medida que se vão apropriando do modelo e adequando-o à natureza do seu conhecimento prático e pautas de acção. Por exemplo, foi muito importante a maneira como as professoras se apropriaram da forma de fazer os mapas de conteúdos e de organizar as actividades integradoras" (EEC, 1995).

Esta apropriação do modelo por parte das equipas escolares, que se traduziu na produção de um manual de materiais curriculares, permitiu, progressivamente, em acções subsequentes de formação sobre o "Projecto Curricular Integrado", que os exemplos de actividades integradoras que inicialmente eram retirados de Projectos elaborados no âmbito dos CESES ou de outros projectos-modelo de outros países, fossem progressivamente incorporando exemplos de materiais curriculares construídos no âmbito da rede PROCUR, sendo portanto menos académicos, mais ecológicos e potencialmente mais inovadores, porque mais práticos e susceptíveis de serem disseminados noutros contextos.

Esta abordagem aberta e evolutiva do Projecto é condizente com a consciência adquirida pelas professoras de que o Projecto Curricular é aberto, exigindo, como tal, um tipo de planificação flexível e revisável:

"Nós, primeiro, fazemos uns esquemas orientadores muito "trapalhões" que nos ajudam como ponto de partida, mas a planificação direitinha, como aparece no dossier, só a fazemos no fim que é quando temos consciência do que fizemos, do que as crianças aprenderam e a verdade é que sempre fizemos mais e ainda coisas diferentes das ideias iniciais" (Entrev. Caxinas-1, 97:7).

"Nós fazemos um mapa de conteúdos muito esquematizado e depois das actividades vamos completar e enriquecer com os contributos dos alunos. Eles trazem muitas coisas e informação que não estava prevista, por iniciativa própria vão investigar e trazem sem estar previsto..." (Entrev. Caxinas-4, 97:5).

Ao reflectir sobre a perspectiva de Projecto com que trabalhamos no PROCUR, as professoras acentuam esta ideia de abertura e de procura constante, que as leva a assumir-se como investigadoras, tal como evidenciaremos mais adiante:

"O Projecto exige de nós um trabalho em que temos de procurar e investigar, estar sempre a formar-nos [...] as coisas vão surgindo e vamos avançando" (Entrev. Caxinas-4, 97:3).

"O projecto exigiu de mim uma atitude de ter muitas vezes que aprender para ensinar..." (RAE, 97, Carandá).

"Além de uma dinâmica muito própria que imprime à turma, imprime também uma nova dinâmica ao professor, obriga a outro rigor e outro dinamismo e organização, o professor trabalha de uma forma mais aberta" (Entrev. Carandá, 96:7).

Esta abertura e flexibilidade que caracteriza a maneira de trabalhar nos Projectos Curriculares, sustentada na metodologia de investigação de problemas, obriga as professoras a adoptar uma atitude de acolhida das novas ideias e problemas suscitados no processo investigativo que, por sua vez, servem como elementos aglutinadores de novas pesquisas e aprendizagens, ainda que aquelas não estivessem previstas na planificação. Assim o revela uma equipa:

"Aquando da apresentação dos resultados da investigação feita, surgiram várias questões e atitudes por parte dos alunos que não tinham sido programadas nem pensadas: — questões ecológicas relativas ao lixo e limpeza do recreio e da sala. Esta consciencialização e participação dos alunos fez enriquecer a sua aprendizagem o que somente é possível graças à flexibilidade do Projecto Curricular" (RAP-97, Caxinas-5, p. xxxii)

Ao longo de todo o Relatório desta equipa ressalta esta ideia da conjugação entre as aprendizagens desenhadas no projecto e as aprendizagens espontâneas e "incidentais", as quais são valorizadas e avaliadas, deixando de formar parte do currículo oculto para integrar o currículo explícito. Vejamos por exemplo:

"Na turma da professora X, o contacto com o coelho originou o tratamento das sensações: macio, áspero, fofo, quente (áreas vocabulares). Na exploração da observação feita surgiu a necessidade de aprofundar e sistematizar conceitos relacionados com o mundo animal o que levou a preparar uma visita ao Jardim Zoológico da Maia, actividade que inicialmente não estava programada" (*Ibid.*, p. xxxii).

Por outro lado, as professoras, por vezes, ao comparar esta perspectiva do Projecto Curricular com outros projectos existentes na escola, constataam o nível de exigência que a construção flexível do currículo propõe aos professores:

"Esse Projecto é mais directivo, está tudo feito, empacotado e nós vamos adaptando. O PROCUR exige mais esforço, é mais difícil, pois somos nós a construir os materiais, é muito mais abrangente" (Entrev. Lemenhe, 97:4)

O acompanhamento que temos realizado dos processos de mudança ocorridos no PROCUR leva-nos a concluir que os professores valorizam a exigência, o rigor e os desafios "quando eles são os donos das ideias e os autores dos meios através dos quais essas ideias se traduzem em práticas nas aulas" (McDonald, 1992:3).

#### 4. As motivações e expectativas acerca da inovação

A reflexão acerca dos motivos que levam os professores a participar num projecto desta natureza, envolvendo-se activamente na mudança, é algo que mereceu a nossa consideração ao longo do desenvolvimento do PROCUR, utilizando, para isso, uma diversidade de vias para aceder ao pensamento dos professores, a fim de irmos ajustando as decisões às preocupações e expectativas, que o próprio projecto ia gerando neles.

No Questionário de Avaliação Final (Q.A.F.), preenchido no termo de cada uma das fases (94/95; 95/96 e 96/97), as professoras, na questão sobre as razões para a sua participação no projecto, colocam, no elenco das suas motivações, em 1º lugar, por ordem de importância — "melhorar as minhas competências como docente", "melhorar a aprendizagem dos alunos", "aumentar os conhecimentos sobre o campo do currículo" e "ter oportunidades de trabalhar em equipa", verificando-se, nos dois últimos anos, uma subida para o 1º lugar de "melhorar as aprendizagens dos alunos", o que indicia uma progressiva descentração dos motivos pessoais e profissionais para o impacto do projecto nos alunos. As razões relacionadas com "obter créditos para progredir na carreira" e com a "consecução de materiais e equipamentos para a escola" aparecem sistematicamente colocadas em último lugar.

Na tentativa de uma maior aproximação aos motivos e expectativas das professoras acerca do projecto, foi aplicado no início da 2ª fase um Questionário Diagnóstico (Q.D.-1995), tendo em vista a adequação do projecto às necessidades, expectativas, dificuldades e nível de conhecimentos e de formação das professoras que nele participavam<sup>8</sup>.

No que respeita às *motivações e expectativas*, sendo a questão colocada de natureza aberta, deparamo-nos com uma enorme riqueza de respostas que foram categorizadas da seguinte maneira (Quadro 6) (apresentaremos na ilustração das categorias somente alguns exemplos, dado o relatório do questionário ser muito exaustivo):

---

<sup>8</sup> O relatório deste Questionário encontra-se publicado em Alonso, Magalhães & Silva (1996).

Categorias	Ilustração
Melhoria da qualidade do ensino	"Melhorar a qualidade da minha intervenção educativa junto dos alunos"; "Trabalhar no sentido de oferecer aos alunos um currículo cada vez mais integrado"; "Aproximar o currículo das características e exigências do contexto sociocultural e das reais necessidades dos alunos"; "Contribuir para um bom desenvolvimento dos meus alunos, proporcionando-lhes aprendizagens significativas, trabalho em grupo, incentivo à pesquisa..."; "Conseguir um currículo adequado à diversidade dos alunos e saber utilizar metodologias activas e investigativas".
Desenvolvimento profissional e pessoal	"Estar na vanguarda dos conhecimentos que possam melhorar as práticas"; "Adquirir conhecimentos para melhor articular a formação com a prática"; "Valorização profissional"; "Enriquecer-me para exercer com maior profissionalidade a minha docência"; "Completar a minha formação"; "'Medir-me' como educadora...".
Trabalho colaborativo	"Reconhecimento da importância da reflexão conjunta e da troca de experiências na própria escola e entre outras"; "Superar dificuldades através do trabalho em grupo"; "Partilhar experiências, cooperar e apreciar criticamente"; "Conseguir alternativas que alterem a situação de monodocência"; "Contribuir para atenuar o sentimento de isolamento..."; "Reflectir em conjunto sobre questões curriculares pertinentes".
Construir e desenvolver Projectos Curriculares	"Saber como integrar o projecto no currículo, a fim de desenvolver todas as áreas disciplinares"; "Aprender a elaborar e desenvolver um projecto"; "Atingir um bom grau de preparação para construir projectos curriculares integrados".
Melhoria da escola	"Melhorar o sistema organizativo da escola"; "Considerar o projecto como susceptível de potenciar a autonomia da escola"; "Melhoria da escola e do meio em que está inserida"; "Unificar a escola através de um projecto"; "Maior integração dos alunos na vida da escola".
Participar em novas experiências	"Aquisição de novas experiências"; "Novas experiências e pesquisas"; "Sair da rotina estagnante"; "Necessidade de inovação e mudança"; "Conhecer gente arejada".
Progressão na carreira	"Conseguir créditos"; "Compensação prática do trabalho"; "Melhorar o meu <i>curriculum vitae</i> ".

Quadro 6. Motivações para participar no PROCUR

Pode-se verificar que as respostas vieram reforçar aquela tendência acima apresentada, constatando-se já, em relação ao questionário inicial do lançamento do PROCUR — "Questionário sobre Perspectivas Curriculares" — uma melhoria substancial no discurso das professoras e na sua conceptualização das questões.

Acerca das *expectativas* apresentadas pelas professoras, em termos de mudanças que esperavam vir a conseguir no projecto, estas aparecem organizadas em quatro

dimensões. Por uma questão de economia, apresentaremos para cada dimensão somente as três primeiras categorias em que se agrupam a maioria das respostas:

*a) No desenvolvimento profissional e pessoal*

- Melhorar as práticas profissionais.
- Alargar e sistematizar a formação teórico/prática.
- Desenvolver competências sociais através do reforço das relações interpessoais.

*b) No desenvolvimento dos alunos*

- Desenvolver capacidades globais.
- Melhorar as aprendizagens tornando-as mais significativas.
- Preparar para a vida e para a cidadania através do desenvolvimento de competências e valores.

*c) Na escola/comunidade educativa*

- Melhorar a coordenação e as relações dentro da escola.
- Melhorar as relações com o exterior.
- Construir uma nova escola.

*d) No desenvolvimento do currículo*

- Adequar o currículo à realidade, à diversidade e às necessidades individuais e colectivas.
- Melhorar a organização das aprendizagens numa perspectiva de integração, significatividade e diversificação.
- Assumir, perante o currículo, atitudes de reflexão, de investigação, de abertura à mudança, de colaboração e de procura de equilíbrio.

Constata-se, assim, em ambas as questões (motivos e expectativas), uma coincidência nas **preocupações** que levam as professoras a aderir ao projecto enquanto caminho possível de lhes dar resposta e satisfação, sobressaindo especialmente a importância atribuída: (a) ao *desenvolvimento profissional e pessoal* como uma condição para a *melhoria da qualidade do ensino*, através de um currículo mais integrado e adequado às necessidades dos contextos; (b) a *procura do trabalho colaborativo*, com o reconhecimento das suas virtualidades formativas (troca de experiências, partilha de saberes, dificuldades e responsabilidades, reflexão partilhada, entreajuda), ou ainda, como forma de combater o isolamento e as limitações da monodocência ou ultrapassar o individualismo e a segmentação curricular; e (c) a necessidade de *construção de uma nova escola* (mais atractiva e aliciante para os alunos e professores) donde ressaltam as questões

organizacionais e de autonomia e a interacção com a comunidade envolvente (famílias, instituições, etc...).

Ainda neste relatório do Questionário de Diagnóstico, a propósito do comentário sobre este ponto, estabelece-se uma relação com a teoria sobre o *ciclo de vida profissional dos professores*, que desenvolvemos no Capítulo III deste trabalho, ao constatar que muitas das preocupações das professoras do PROCUR são características das fases de *estabilização* (consolidação de um repertório pedagógico) e de *diversificação* (flexibilidade, produção, questionamento) conceptualizadas por Huberman (1992), fases que indicavam um compromisso com a inovação e o desenvolvimento profissional.

Assim, a fase de *estabilização* identifica-se com o desejo de "libertação", "emancipação" e "afirmação", ou surgem referências à "flexibilidade", ao "prazer" e ao "humor" como *leitmotiv*, ou percebe-se a necessidade de um sentimento geral de "segurança" e "descontração", características que são traduzidas pelas professoras em expressões como: "Ensino/aprendizagem mais agradável"; "Penso que se o ensino for mais atractivo..."; "...tornando os temas de estudo mais aliciantes"; "Ensino/aprendizagem cada vez mais interessante "; "Tornar o currículo mais aberto e flexível"; "Criar uma escola mais aberta, participativa e flexível..."; "Espero adquirir mais autonomia"; "Sentir-me mais autónoma e confiante"; "Sentir-me mais confiante e segura no meu desempenho..."; "Conseguir aplicar na prática, com segurança, os conhecimentos adquiridos"; "Ser mais feliz na profissão": "Pelo convívio, porque gosto de trabalhar em grupo"; "Desenvolver-me pedagógica e socialmente".

À fase de *diversificação* associam-se ideias de "experimentação e desafio", o receio emergente de "cair na rotina" e portanto, uma vontade de "combater o tédio", o desejo de "maximizar a prestação" dentro da sala de aula que conduz a uma "tomada de consciência" mais aguda dos factores institucionais que contrariam esse desejo, a necessidade de "tentar fazer passar reformas mais consequentes". Durante esta fase o professor busca novos estímulos, novas ideias, novos compromissos. Sente necessidade de se comprometer com projectos de algum significado e envergadura; procura mobilizar esse sentimento de eficácia e competência. Esta fase corresponde ainda ao período forte de "se questionar". São inúmeras as unidades de registo, recortadas do discurso expresso no questionário, indicadoras de que um grande número de professoras se situam nesta fase. Reteremos algumas, a título ilustrativo: "Criar mais dinamismo no meu trabalho, vencendo a apatia"; "Experimentar novas formas de ensinar.."; "Aquisição de novas experiências"; "Necessidade de fazer algo diferente"; "...Porque o trabalho de rotina me desagrada muito"; "Sair da rotina estagnante"; "Medir-me como educadora"; "Questionar mais as práticas pedagógicas"; "Como conseguir gerir o 'currículo integrado' num esquema tão desajustado como o da escola que temos?"; "...suprir falhas e desajustes que passam despercebidos a quantos fazem leis e de longe regem as instituições".

Mais recentemente, num questionário aberto, apresentado aos professores na última fase do projecto (Q.M.E.- Maio, 1997) pretendia-se, entre outros objectivos, descortinar as razões que levavam as professoras a continuar no PROCUR, assim como as suas expectativas em relação ao futuro. À questão sobre "as razões que justificam a sua permanência no PROCUR", encontramos, dentre a diversidade e riqueza dos motivos, algumas respostas recorrentes, como:

*a) Possibilidade de trabalhar em equipa (em sentido restrito e alargado)*

"Pertencer ao projecto PROCUR significa fazer parte de um grupo de profissionais interessados, como eu, em reflectir em conjunto sobre questões educativas que nos preocupam, procurando sempre aprender e ajustar perspectivas pedagógicas".

"Possibilidade de trabalhar em grupo — garantia de um trabalho mais reflectido, mais diversificado, mais criativo, mais partilhado e... mais sólido".

"Possibilidade de trabalhar em equipa, o que me enriquece e me dá segurança".

"Ter oportunidade de fazer um trabalho em equipa alargado (alargar horizontes)".

*b) Oportunidade de adquirir uma formação com sentido:*

"Ter acesso a formação que se ajusta às necessidades sentidas no exercício das minhas funções".

"Apostar num trabalho diferente, devidamente fundamentado e estruturado, garantia de segurança e de qualidade".

"Adquirir formação que contribua para uma maior coerência entre a teoria e a prática".

"Aperfeiçoamento e valorização profissional e pessoal numa formação teórico/prática que acho de todo vantajosa e pertinente".

*c) Possibilidade de melhorar a qualidade do ensino-aprendizagem:*

"Entendo o projecto PROCUR como a melhor proposta de trabalho para eu poder contextualizar, na medida do possível, as aprendizagens dos alunos".

"Maior possibilidade de criar situações de aprendizagem em ambiente de satisfação e descoberta; aumentar a capacidade de relação de socialização dos alunos".

"Dar um atendimento adequado às necessidades de cada aluno pois sendo o PROCUR um projecto curricular aberto e flexível, iria dar-me orientações no sentido de motivar os alunos menos interessados e com mais dificuldades".

"Possibilidades de reflexão sobre o currículo, linhas orientadoras e dispositivos pedagógicos conducentes ao sucesso dos nossos alunos, através de aprendizagens mais significativas e de uma valorização das atitudes e valores".

"Enriquecimento da aprendizagem das crianças e valorização da formação dos professores".

*d) Desafio para participar na mudança educativa:*

"Oportunidade de participar na mudança, de contribuir para ela e dela usufruir, partilhando um projecto de reconhecida qualidade".

"Possibilidade de confronto com outras práticas pedagógicas por sentir a necessidade de algo que me ajudasse a mudar".

"Aderi a este projecto por sentir necessidade de "renovar" a prática pedagógica, baseando-me numa perspectiva de investigação e experimentação; permitindo-me uma reflexão sobre os conhecimentos, atitudes [...], com o objectivo de ser capaz de abordar e construir o currículo de forma inovadora".

Numa recente reflexão da equipa de coordenação (RREC-Maio, 97) acerca desta problemática, deparámos que ainda há algumas pessoas (poucas) que, apesar de ainda não terem mudado substancialmente as suas práticas, porque não interiorizaram a inovação pretendida, desejam, no entanto, continuar no projecto porque o estar nele satisfaz interesses diversificados: ligação à universidade, visibilidade perante os pais, possibilidade de ter destacamento e dar continuidade aos alunos, trabalhar em equipa com colegas, sair da rotina, ou seja, o projecto oferece-lhes alguns incentivos externos que satisfazem algum tipo de necessidade pessoal ou profissional.

## **5. Os dispositivos para a inovação e a formação no Projecto PROCUR**

Como referenciámos no início deste capítulo, ao apresentar o seu esquema organizador, no Projecto PROCUR utilizámos uma série de dispositivos para a inovação/formação que se constituíram como poderosas estratégias indutoras de mudança e acerca das quais reflectiremos a seguir, de forma a evidenciar as suas potencialidades, sem escamotear, todavia, as dificuldades experimentadas na sua implementação. Destacaremos, entre as mais influentes, por serem aquelas que sobressaem no discurso das professoras: o trabalho colaborativo, a investigação-acção-reflexão, o assessoramento interno e externo e a formação.

### **5.1. A cultura de colaboração no PROCUR**

Os objectivos centrais do projecto PROCUR assentam, para a sua concretização, na necessidade de melhorar as condições organizacionais das escolas, de forma a possibilitar um trabalho mais participado e um currículo mais integrado, revestindo, assim, o trabalho colaborativo entre professores, entre alunos e com a comunidade, simultaneamente, um meio e um fim para a melhoria da educação escolar e da profissão



### 5.1.1. O emergir de uma cultura de colaboração

O cuidado a ter com esta dimensão de "desenvolvimento organizacional" é fundamental nos processos de inovação, pois sendo a escola o contexto em que se efectuam as mudanças com a sua cultura própria feita de tradições e crenças, hábitos, pautas de interacção, sistemas de comunicação e participação e distribuição do poder, é preciso ter em conta esta cultura e ir introduzindo nela alterações que possibilitem a mudança. Como tivemos oportunidade de discutir amplamente no Capítulo I, uma das características mais salientes da cultura organizacional das escolas é o isolamento e individualismo pedagógico que, aliás, as condições e a estrutura celular das escolas vêm induzir e potenciar. Para os combater, o PROCUR pôs como condição básica de participação no Projecto o fazer parte de uma equipa, com tudo o que isso significa de aprendizagem de atitudes e regras de participação e relacionamento específicas do trabalho colaborativo. Assim o reconhecia Silva, no 4º Encontro PROCUR:

"No respeito pelos princípios da metodologia que o enquadra, o PROCUR opôs-se ao individualismo e privilegiou o trabalho colaborativo através da constituição de equipas interactivas (com relações recíprocas entre a equipa coordenadora e as equipas de escola e destas entre si) concebidas como espaços fecundos de reflexão, de liberdade, de diálogo, de cooperação e de amizade" (DFP-1995:4).

É por isso que, desde o princípio, esta dimensão colaborativa revestiu um cuidado especial na disponibilização de condições organizativas adequadas, como pode ler-se numa Folha Informativa, correspondente ao início do 2º ano do projecto:

"Como se pode constatar, a estratégia de inovação do PROCUR assenta no incentivo ao desenvolvimento organizacional das escolas, centrando-se especialmente no trabalho colaborativo dos professores, entre si, com os alunos, e com outros membros da comunidade, como via fundamental para desenvolver uma intervenção mais reflexiva, articulada e adequada às necessidades. É por isso que nesta etapa de arranque é preciso ter um cuidado especial com a formação das equipas e as condições necessárias para o seu bom funcionamento: escolha do/a responsável, distribuição de papéis, horário de reuniões, forma de registo das reuniões, etc..., optando por estruturas funcionais e flexíveis que permitam desenvolver um trabalho rigoroso e sistemático, mas evitando a sobrecarga incompatível com as actividades docentes" (FI-5:3).

Este foi um processo lento e por vezes custoso, tendo em conta a falta de condições nas escolas do 1º Ciclo (estruturas de coordenação, espaços e tempos) e uma tradição de individualismo pedagógico muito arraigada na cultura escolar e profissional.

No entanto, transcorridos dois anos de funcionamento do Projecto, as conquistas realizadas neste campo são bem visíveis como se reconhece no Relatório Anual-95/96:

"Em todas as escolas, as equipas tinham horários sistemáticos de reunião, semanal ou quinzenal, para além das conversas continuadas sobre o projecto nos intervalos, no café, no recreio... Algumas escolas debatem-se com dificuldades para encontrar, na escola, espaços e tempos para reunir, pelo, que às vezes, tiveram de encontrar outros espaços alternativos como o café, a casa de colegas, etc. Algumas reuniões de equipa foram realizadas na sala de recursos do PROCUR, no IEC" (RAP-96:21).

A possibilidade que o PROCUR trouxe de romper as barreiras do isolamento e realizar um trabalho sistemático em diálogo e colaboração, é vista pelas professoras como uma das maiores potencialidades deste projecto, levando-as a sentir e a viver a profissão de forma mais participada e partilhada, proporcionando, assim, uma grande riqueza de experiências, pessoalmente gratificantes e profissionalmente satisfatórias e efectivas. Como assinala uma professora, a mudança mais importante nesta experiência de participação no PROCUR foi o sentir que a profissão docente "é uma profissão muito mais partilhada, contribuindo para acabar o isolamento. Eu já tinha esta ideia mas tinha dificuldade em praticá-la; através do projecto tornou-se possível" (Entrev. Carandá, 97:1). Outro professor reflecte que "a melhor forma de organizar a profissão é trabalhar em equipa pois geram-se outras dinâmicas e a implicação das pessoas é muito maior" (Entrev. Caxinas-4, 97:2). Uma equipa salienta a melhoria das relações comunicativas a diferentes níveis proporcionada por esta forma de trabalho em cooperação:

"Nas mudanças salientamos o trabalho colaborativo. O entendimento e a boa vontade de toda a equipa foram elementos fundamentais para o bom desempenho [...]. As relações sociais melhoraram a nível de professores, dos alunos, das diferentes escolas e da própria comunidade" (RAE-96:4, Lemenhe).

Num comentário escrito sobre o 6º Encontro PROCUR, uma acompanhante constata, nas intervenções das professoras, a seguinte mudança:

"Como referem algumas escolas, 'Deixamos de pensar na primeira pessoa EU para pensar, dizer e agir enquanto NÓS'" (RRE- Março, 96).

Por contraposição à colaboração forçada ou imposta a partir de instâncias externas, as culturas colaborativas apresentam algumas *características* apontadas por Hargreaves (1992 e 1996) e amplamente desenvolvidas nos Capítulos I e IV deste trabalho — persistência, *voluntariedade*, imprevisibilidade, orientadas para o desenvolvimento, omnipresença no tempo e espaço, estilo feminino, mistura do público com o privado —, que tivemos oportunidade de verificar no modo de trabalho desenvolvido desde o início no Projecto PROCUR. Esta cultura de colaboração invadiu o trabalho quotidiano das escolas e da equipa de coordenação e acompanhamento, tanto a *nível formal* nas reuniões,

seminários, encontros, sessões de formação, etc., como em todos os outros encontros de relacionamento *informal*, imprimindo uma "forma de vida", em que os aspectos cognitivos e afectivos se cruzaram na emergência de novas práticas, caracterizadas pela partilha de metas e processos, pela tomada de decisões e planificação coordenadas e pelas oportunidades de aprendizagem e reflexão conjuntas, potenciadoras do desenvolvimento curricular e profissional.

Apesar da espontaneidade que Hargreaves (1996) atribui às culturas de colaboração, no caso do PROCUR, estas não surgiram inicialmente por mera geração espontânea, mas foram antes emergindo como fruto de estratégias de indução e facilitação intencionalmente pensadas, entre as quais, o suporte permanente oferecido pelo acompanhamento revestiu um cuidado especial. Ao longo do projecto, outros dispositivos tais como os encontros periódicos, a apresentação em equipa dos seus projectos curriculares em diversos contextos e a escrita de relatórios, vieram alimentar e avivar a sua persistência e continuidade, contribuindo para criar o sentido de pertença a uma comunidade profissional, com as consequências daí derivadas, tanto a nível de satisfação pessoal e profissional, como na melhoria das práticas educativas com os alunos.

### **5.1.2. A organização das equipas inter-anos**

Nas escolas do 1º Ciclo não existe, para além do Conselho Escolar, nenhuma outra estrutura de coordenação pedagógica intermédia, com a excepção da escola das Caxinas que, por estar a experimentar o novo modelo de gestão, contempla a reunião de todos os professores de ano, os quais têm um representante no Conselho Pedagógico. Como tivemos oportunidade de frisar anteriormente, nem o Conselho Escolar, nem as reuniões de ano funcionam, na prática, como órgãos de discussão, planificação e análise de questões curriculares e pedagógicas significativas para oferecer um projecto curricular mais articulado e adequado às necessidades dos alunos. Naquelas escolas em que existia alguma tradição de trabalho colaborativo, este centrava-se antes a nível de ano de escolaridade do que de escola, apresentando-se pontualmente em professores que tinham participado no Projecto "Ensinar é Investigar" ou em outras experiências de inovação, como era o caso da escola das Caxinas. Mas, nas escolas inquiridas no início do projecto, constata-se que a maioria das professoras apenas planificava colectivamente festividades, passeios escolares, cortejos de carnaval, exposições e comemorações. Como se pode ler no Relatório do Q.P.C. (1994:9):

"Constata-se que, na maior parte dos casos, se remetem para o colectivo as áreas consideradas menos íntimas do currículo, em que o professor não tem que se expor ou negociar concepções, princípios pedagógicos, metodologias, formas de agir. A sala de aula é o seu território privado, onde,

sendo soberano e dispondo de inteira liberdade, não necessita de se questionar e de questionar os outros. As actividades que as professoras dizem planificar colectivamente são as realizadas fora da sala de aula e, portanto, as colocadas em zonas de visibilidade".

Esta tradição de individualismo mostrou-se bem patente em algumas reuniões iniciais para o lançamento do projecto, em que várias vozes de professoras se levantaram para afirmar rotundamente: "eu não dou nem um minuto mais para além das horas de aula", "se isso me obriga a dar mais tempo, não contem comigo".

A nossa opção por constituir equipas heterogéneas, abrangendo vários anos de escolaridade, foi concebida, quer como factor de enriquecimento formativo, quer como forma de favorecer a integração e continuidade curricular, bem como estratégia para desenvolver práticas de colaboração e de aprendizagem interactiva entre alunos de diferentes níveis e idades. As professoras aderiram facilmente, embora no início se deparassem compreensivelmente com problemas de articulação e adequação do projecto em função de cada ano e turma. Em diversos documentos e conversas as professoras salientam a riqueza que esta perspectiva do trabalho colaborativo, entre turmas de diferentes anos, veio revestir:

"É bom. Tem vantagens. Há uma preocupação de adequar a cada ano, mas estimula muito, especialmente aos mais novos. Todos participam em algumas actividades comuns" (Entrev. Caxinas-4, 97:4).

"Antes já trabalhávamos em equipa por ano, mas não com a perspectiva do PROCUR. Agora conseguimos envolver todos os anos e isso é muito positivo, ainda que ao princípio tenha custado muito" (Entrev. Caxinas-1, 97:5).

"Nós as duas trabalhávamos só a nível de ano, mas agora a equipa trabalha a vários níveis o que nos permite comparar e dar continuidade. É muito positivo a equipa ser inter-anos" (Entrev. Carandá, 96:1).

"Esta dificuldade, por nós sentida, foi colmatada com a oportunidade que trouxe o PROCUR de trabalhar em equipa, com diferentes anos, com o mesmo tema, objectivos e questões geradoras..." (RAE-96:4, Caxinas-5).

Num outro contexto, esta organização permitiu alargar, ainda mais, o conceito de equipa para agrupar professores e alunos de três núcleos geograficamente separados: duas escolas do 1º Ciclo e o Jardim de Infância de Lemenhe. Vejamos as vantagens nas palavras da própria equipa que assume "*o Projecto Curricular como aglutinador de escolas de pequena dimensão*":

"As escolas do 1º Ciclo de Prelada 1 e 2 e o Jardim de Infância de Lemenhe, apesar da distância que as separa, têm trabalhado em equipa desde 1994. Tudo começou quando os professores e alunos se mostraram interessados em conhecer o vastíssimo património histórico e cultural da freguesia e aderiram ao Projecto PROCUR com o tema 'À Descoberta do Património Local'.

Antes, cada professor trabalhava na sua sala com os seus alunos e só se reuniam no dia do Conselho Escolar e na Comunhão Pascal. Os alunos só conheciam a sua escola e o seu/sua professor/a. Nestes poucos encontros notávamos que existia uma certa rivalidade entre eles e mesmo entre a população de cada zona escolar. Com o aparecimento do projecto, esta rivalidade entre eles foi-se atenuando pouco a pouco, dado que no final de cada questão geradora trabalhada, nos encontrávamos numa das escolas para intercâmbio das actividades realizadas. Os alunos convivem, comunicam e mostram-se alegres.

A nossa equipa de trabalho tem sido sempre uma equipa coesa, apesar do corpo docente da escola Prelada 1 e do Jardim de Infância não ter sido estável. Os novos elementos têm aderido ao nosso projecto, integrando-se facilmente na equipa" (RAP-97, Lemenhe, p. lvii).

Mais adiante, as professoras testemunham o valor desta abertura e ligação inter-institucional

"Esta escola estaria votada ao isolamento se não fora aí a instalação do Jardim de Infância e a coragem de um grupo de professores que há três anos atrás aderiram ao projecto de construção curricular do PROCUR e nele se inseriram as três instituições escolares locais. Esta atitude abriu caminho ao intercâmbio, à descoberta e ao enriquecimento de trabalho em grupo. A nova dinâmica veio facilitar a resolução de problemas e motivar o professor cuja função se torna difícil porque isolada e muito diversificada. A relação estabelecida entre os docentes é enriquecedora, tanto no plano pessoal como social e profissional" (*Ibid.*: Lemenhe, p. lviii).

Esta mudança organizacional facilitou, especialmente, a comunicação e partilha de saberes e aprendizagens entre professoras e alunos de diferentes anos de escolaridade:

"O nosso grupo teve coesão, a partilha de saberes e não saberes, as dúvidas e problemas que partilhávamos. Só num grupo coeso é que se pode fazer. Foi muito interessante trabalhar a vários níveis de escolaridade, pois aqui foi mesmo trabalho partilhado" (Entrev. Carandá, 96:2).

Permitiu também aos alunos, frequentemente fechados na sua turma com a sua professora, ter uma visão alargada de professor, beneficiando de outras referências educativas e preparando-os para enfrentar a sua transição ecológica para o 5º ano:

"Eu conheço os alunos da colega, os da outra colega vêm para mim e eles sentem que todos fazem parte de uma grande turma [...]. Isto é muito importante na escola primária, eles têm a sua referência que é a sua professora, mas sabem que ela não está sozinha, que está agrupada e que podem

dirigir-se a cada uma de nós a expor os seus problemas ou dúvidas. Isto prepara-os para dar o salto para o 5º ano" (Entrev. Caxinas-1, 97:6).

"O PROCUR é um projecto que deu sucesso à nossa carreira. E é uma coisa muito bonita porque une as turmas e nós temos mais amigos" (Rita, 2º ano, Escola do Carandá, in Relatório Final-97, p. xliii).

"Trabalhávamos com as outras turmas porque era necessário, porque tínhamos dúvidas. Nós aprendemos coisas com os outros meninos" (Bruno, 2º ano, Escola do Carandá, in Relatório Final-97, p. xlii).

O que leva a que uma equipa conclua que esta foi uma das grandes mudanças introduzidas pelo PROCUR na cultura da escola:

"Podemos referir como grandes mudanças verificadas o envolvimento dos diferentes níveis de ensino existentes na escola e a interactividade que se estabeleceu entre alunos e professores" (RAE-96:3, Cachada).

### **5.1.3. As potencialidades do trabalho colaborativo entre professores**

Como tivemos oportunidade de evidenciar em diferentes momentos ao longo deste trabalho, são múltiplas as vantagens que a introdução de uma cultura de colaboração pode trazer ao desenvolvimento organizacional das escolas, contribuindo para a clarificação do seu projecto educativo/curricular, assim como ao desenvolvimento profissional e pessoal dos professores, afectando ambas as dimensões a qualidade da educação proporcionada aos alunos.

Seguindo Hargreaves (1996), organizaremos as potencialidades do trabalho colaborativo entre professores, tal como foram evidenciadas no projecto PROCUR, nas seguintes dimensões: satisfação pessoal, apoio moral, aumento da eficiência, certeza situada, autonomia e assertividade política, capacidade de reflexão e desenvolvimento profissional.

*Satisfação pessoal*, proporcionando situações de amizade e apoio mútuo que contribuíram para o enriquecimento pessoal e profissional. São muitos os depoimentos das professoras que acentuam o contributo do trabalho em equipa para ultrapassar o isolamento, abrindo-se a diferentes pontos de vista, estabelecendo relações de amizade e permitindo melhorar o autoconceito da sua própria eficácia como docente:

"Gosto muito deste trabalho, às vezes penso: vou-me desligar disto, já estou à beira da reforma, para que maçar-me? Mas pensar em cortar é como se me cortassem um braço ou uma perna, já não consigo trabalhar sozinha sem elas..." (Entrev. Caxinas-1, 97:10).

"Acho que houve muito espírito de grupo, um empenho muito grande entre as pessoas, foi muito gratificante, enriqueci como pessoa e como profissional" (Entrev. Carandá, 96:1).

"As reuniões às vezes ajudam a esquecer outros problemas, as nossas reuniões são também de consolidação da amizade entre nós" (Entrev. Caxinas-4, 97:8).

"A nível de grupo criaram-se laços profissionais e de relacionamento mais profundos pelo facto de estarmos envolvidos no projecto, desenvolveu-se o sentimento de pertença, houve maior partilha e solidariedade entre os seus elementos" (RAE-96, Caxinas-2, p.9).

"Concordamos que o trabalho em equipa é mais criativo e permite uma maior fruição" (RAE-96. S. J. de Souto, p.7).

***Apoio moral*** que contribui para superar a ansiedade e incerteza que frequentemente acompanham as mudanças nos seus primeiros momentos. Este fenómeno, característico dos processos de inovação, esteve presente também nas fases iniciais do projecto PROCUR, como teremos oportunidade de discutir mais adiante, desempenhando as equipas, junto com outro tipo de apoios, um papel importante para ultrapassar a crise e dar resposta aos desafios da mudança. O trabalho colaborativo aumenta, assim, a possibilidade de mudança social, introduzindo nas escolas uma dinâmica de energia, implicação, envolvimento e compromisso organizativo, não conseguido pelo trabalho isolado dos docentes. A este propósito encontramos declarações das equipas como, por exemplo:

"Trabalhar com colegas que partilham a mesma visão da escola ajuda-nos a superar certas angústias sobre como tratar determinados alunos problemáticos. O partilhar alivia-nos e motiva-nos para enfrentar os problemas, ajuda-nos a dominar a nossa prática" (Entrev. Carandá, 96:2).

"É nestes confrontos e dificuldades que sentimos a força dinâmica do trabalho em grupo" (RAE-95, S. Lázaro, p.3).

"A coesão, a partilha de saberes e não saberes, as dúvidas e problemas que partilhávamos [...] só num grupo coeso com as mesmas perspectivas educativas é que se pode fazer..." (Entrev. Carandá, 96:2).

"Durante este ano, pela 1º vez, trabalhei de forma diferente, quando havia qualquer problema púnhamos ao grupo e elas ajudavam a resolver. Agora ando numa angústia de pensar que vou para

outra escola sozinha. Trabalhei durante 20 anos sozinha, este ano em equipa e não consigo pensar em voltar atrás. É um processo irreversível e tenho medo de me desmotivar" (Entrev, Carandá, 96:4).

"A troca de experiências foi impulsionadora, facilitou uma maior rapidez de acção — embora em aflições —, ninguém podia desistir porque todos estávamos ali para nos ajudar [...] As crises do grupo fazem avançar..., era isso que nós tentávamos fazer, após os conflitos que às vezes nos entristeciam, mas que logo nos animavam a prosseguir. Era esta ideia de respeito pela diferença e de diálogo que se transpunha para o contexto de sala de aula e que tentávamos inculcar nas crianças". (RAE-96, S. J. de Souto, p. 2-3).

Assim, concluía-se no Relatório Anual do Projecto (1995:33) que o trabalho em equipa, apesar das exigências que coloca é, desta feita, referenciado como "um dos principais processos de superação de dificuldades, dilemas e limitações contribuindo para que sejam ultrapassados através da conjugação de variadas ideias e sugestões que se vão adequando e ajustando como peças de um puzzle".

*Aumento da eficiência e melhoria da eficácia*, já que através da coordenação se eliminam as repetições e articulam os esforços isolados, conjugando as decisões e elevando as possibilidades de experimentação e procura de novas soluções, o que reverte necessariamente na qualidade do ensino e da aprendizagem dos alunos. Este é um aspecto muito realçado pelas equipas, já que a planificação e avaliação conjuntas do ensino são uma condição indispensável para a consecução do objectivo central do PROCUR, direccionado para a integração curricular. São, por isso, inumeráveis os depoimentos das professoras acerca deste tema, dispersos por diversos documentos:

"A partilha de (in)formação, as discussões, as opções na tomada de decisões, as divergências, alimentaram o trabalho em equipa, tornado-o mais produtivo e desenvolvendo o espírito de grupo, o sentimento de solidariedade, o espírito de abertura e tolerância. Constatou-se uma alteração positiva na organização e na integração das práticas pedagógicas, em que esteve sempre subjacente o espírito de partilha e de reflexão nas turmas e entre as turmas, reflexo de todo um trabalho previamente desenvolvido pelos professores na planificação" (RAE-96, Carandá, p.8).

"O trabalho em equipa é mais rico, mais forte, mais criativo e estimulante. Permite encontrar mais facilmente soluções para os pequenos e grandes problemas. Achamos que ao mudar estamos a contribuir para que os colegas mudem" (RAE-96, Caxinas-1, p.7).

"Numa análise à nossa actividade, poderemos realçar como significativas para a nossa formação e para a construção de uma profissionalidade crítica, reflexiva e interventiva o trabalho em equipa que, ao polarizar vontades, despoletou e potenciou uma preparação-planificação mais atenta, mais diversificada e certamente mais aprofundada. Esta actividade implicou-nos num trabalho de



pesquisa individual e colectivo, num apoio mútuo de troca de experiências e de competências e numa reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido ou a desenvolver" (RAE-96, Caxinas-2, p.7).

"O ano passado nós os três dávamos as áreas de expressão entre os três, pois cada um tem jeito para uma e assim coordenávamos e distribuíamos melhor as nossas potencialidades" (Entrev. Caxinas-4, 97:8).

"O projecto estimula o intercâmbio de ideias e experiências tornando o trabalho mais rico e para além de se preocupar mais com as necessidades do meio ele também origina que os professores tentem aprender para estimular melhor a aprendizagem dos alunos" (Entrev. Lemenhe, 97:2).

"Nas reuniões de equipa foi feita uma planificação conjunta das actividades, reflectindo e avaliando (p.5) [...]. O professor deixou de ser encarado como um mero transmissor de conhecimentos e passou a articular a sua actividade com os alunos, com os outros professores e com o meio, promovendo o diálogo, o trabalho em equipa e a reflexão" (RAE-96, Bom Sucesso, p.8).

"Algumas das mudanças fundamentais sentidas a nível do grupo prendem-se com: saber pôr em comum trabalhos desenvolvidos através da pesquisa, equacionar no grupo opiniões e saberes diferentes, assim como a troca de experiências entre alunos, professores e comunidade" (RAE-96, Caxinas-2, p.6).

*Certeza situada*, já que permite substituir as falsas certezas científicas ou as limitadoras incertezas ocupacionais pelas certezas situadas da sabedoria profissional partilhada, nas comunidades concretas. Ao valorizar o saber construído pelos professores na prática em confronto com a teoria, estes deixaram progressivamente de colocar-se numa posição de dependência da legitimação do seu conhecimento por instâncias externas, para adquirir certezas construídas na produção do conhecimento inter-subjectivo, nas múltiplas situações de interactividade que o PROCUR proporcionou aos professores. De formas diversas, as professoras testemunham estas ideias:

"A nossa equipa tem uma linha de rumo e já não precisamos constantemente do apoio das acompanhantes" (Entrev. Caxinas-1, 97:2).

"O trabalho de equipa foi muito importante para nós. Como já dissemos antes, os professores quando reúnem não sabem trabalhar em equipa, não põem na mesa os problemas pedagógicos, ao passo que nós quando reunimos todas sabemos o que vamos tratar. Os professores são individualistas porque não discutem as questões da sua prática, não abrem a porta da sua sala. Ao romper o individualismo ganhamos certezas sobre a nossa prática, o saber que estou no bom caminho e que estou a acertar o rumo, especialmente para mim que estou no início da carreira. Sinto que este trabalho

me dá essa segurança e certeza de continuar por este caminho ou de mudar quando for preciso" (Entrev. Caxinas-1, 97:5).

"Eu tive uma sorte enorme de vir parar para este grupo, não houve conflitos, jogo do empurra, faz tu que eu vou para ali[...]. Estávamos todas a saber o que queríamos, para onde é que íamos e o que pretendíamos das crianças" (Entrev. Carandá, 96:8).

"Este foi o meu primeiro ano, já tinha alguma experiência de trabalho de equipa mas aqui há um objectivo, um sentido para o qual a equipa trabalha, e aí está a diferença, o fim é a integração das aprendizagens, a interacção, a partilha. Antes, a nossa preocupação era dar os conteúdos sem interligação entre eles" (Entrev. Carandá, 97:1).

"Eu tenho a certeza de que, apesar de trabalhar desta maneira, consegui 'dar' o Programa; ela (a certeza) vem também porque tenho uma retaguarda que é a nossa equipa e toda a documentação teórica do PROCUR, que também me dá certezas" (Entrev. Caxinas-1, 97:9).

"Outra coisa que me fez mudar muito foi a necessidade de trabalhar em equipa; até aqui trabalhava sozinha com os meus alunos; também traz angústias a necessidade de trabalhar em equipa e às vezes não sei aquilo que a gente quer, mas sinto necessidade até para ter mais segurança, ter as certezas de partilhar com alguém as experiências, pedir opinião ao outro, é o bom caminho" (Entrev. Bom Sucesso, 97:1).

Como é evidenciado no Relatório Anual-97, a perspectiva de investigação que sustenta o trabalho de Projecto Curricular coloca os professores e alunos perante dilemas e problemas que somente, através de um trabalho colaborativo e do conflito sócio-cognitivo que suscita, serão capazes de resolver com alguma consistência e segurança:

"Como sabe quem pertence ao PROCUR, para o professor esta é uma abordagem muito mais exigente e só o facto de se encontrarem em equipa para partilharem dúvidas e soluções pode ajudar a ultrapassar as dúvidas e incertezas deste processo que não deixa de ser, em última instância, um permanente processo de investigação" (RAP-97:10).

*Assertividade política, poder e autonomia (empowerment)*, já que a colaboração desenvolve e fortalece a confiança para adoptar inovações procedentes do exterior, a prudência necessária para retardar a sua adopção e a fortaleza moral para se opor a elas. Neste sentido, mitiga também os efeitos da intensificação e sobrecarga que por vezes acompanham os processos colaborativos. Em vários depoimentos, as professoras declaram que adquiriram maior autonomia, confiança e poder para tomar conta da sua formação e da maneira de resolver os seus problemas profissionais. A "voz" das professoras junto com

uma, cada vez maior, clarificação da sua "visão" partilhada sobre a educação (ver Capítulo V), deixa-se sentir no seu discurso

"Foi muito importante ter tomado consciência do poder de intervenção criado pela coesão do grupo, pois tivemos um poder que contribuiu para a mudança, para enfrentar uma série de contratemplos, que sem essa coesão não seria possível. A coesão dá-nos força" (Entrev. Carandá, 96:2).

"Temos que saber dizer sim e não quando é preciso. Não podemos pactuar, nem calar, nem fazer o que os outros gostam. Escolhemos o nosso caminho, pensamos que estamos no caminho certo e vamos trabalhando o que dá uma grande satisfação profissional" (Entrev. Carandá, 97:1).

"Aqui a gente não sente que está a executar um programa definido pelas cabeças bem pensantes deste país, mas somos nós que definimos o caminho a seguir, isto dá uma liberdade muito grande e sinto que finalmente, nós (professores primários) não somos filhos de um deus menor" (Entrev. Carandá, 97:2).

"A profissão está mais valorizada, sinto mais orgulho em dizer que sou professora do 1º Ciclo e mesmo quando os outros níveis de ensino falam mal de nós, eu sinto-me mais segura para me defender e mostrar que sou tão válida ou mais que muitos deles. Eu sinto-me mais segura e valorizada como profissional. Sentimos que aqui no PROCUR somos válidas e sabemos o porquê das coisas, também nos damos conta melhor se alguma coisa está mal e tentamos melhorá-la. Há coisas que não dependem de nós mudar, mas há outras que estão nas nossas mãos" (Entrev. Caxinas-4, 97:1).

Realçam, também, a importância da construção duma "visão" comum, traduzida na necessidade de clarificar as perspectivas teóricas e os valores que orientam a prática:

"Foram estes os princípios e finalidades que nos uniram e nos levaram a partilhar ideias na equipa..." (RAE-96, S. Lázaro, p. 4).

"Assumindo o PROCUR uma postura eminentemente praxeológica, tornou-se imperioso que reflectíssemos, amiúde, as linhas orientadoras da nossa actividade. Reflexão essa que se estendeu pelas diferentes fases do trabalho: planificação, desenvolvimento e avaliação. Foi um esforço constante de explicitar e clarificar o quadro teórico que balizou, norteou e deu sentido à nossa actividade" (RAE-96, Caxinas-3, p.3).

Como se salienta no Relatório Anual-1997, os professores, através da sua participação no PROCUR, tiveram oportunidade de adquirir "*novos protagonismos*", já que para além de lhes permitir uma margem maior de autonomia na tomada de decisões curriculares, "*o seu trabalho tornou-se progressivamente mais visível*" para um conjunto mais alargado de agentes sociais e educativos: a universidade, o ministério, os colegas e as famílias:

"A actividade docente não mais fica encerrada nas quatro paredes da sala de aula e é partilhada por um número muito maior de pessoas..." (RAP-97:11)

Mais adiante, neste Relatório, sob a epígrafe "prestigiando as pessoas das equipas: descentralizar a voz do PROCUR", faz-se salientar "a ênfase levada a cabo pelo PROCUR na promoção de um professor investigador-reflexivo, co-autor do processo de construção de conhecimento e a descentralização da sua voz em outros contextos de formação e divulgação do conhecimento pedagógico" (p. 15). Em outro momento deste trabalho, ao tratar dos Encontros, teremos oportunidade de verificar a importância atribuída pelas professoras à oportunidade que o PROCUR lhes trouxe de dar alguma visibilidade externa às suas práticas.

*Capacidade de reflexão*, através do diálogo e do confronto das ideias e acções, possibilitando a sua análise crítica e conseqüente reformulação. O incentivo à reflexão continuada, no âmbito da equipa e inter-equipas tem definido uma linha de marca do projecto PROCUR, tornando-se o termo "reflexão" parte integrante do vocabulário corrente dos professores e alunos. Assim transparece em múltiplos excertos do discurso das professoras:

"Apesar de trabalharmos com esta perspectiva aberta e de procura, as decisões que se vão tomando não o são por acaso, mas são fruto da reflexão conjunta sobre o que vai acontecendo na prática" (Entrev. Caxinas-1, 97:7).

"Nós fomos obrigadas a pensar muito, a voltar atrás, a reformular, a reflectir, para mim isto foi muito importante" (Entrev. Carandá, 96:1).

O efeito de espelho que se gera através da comunicação de ideias e práticas, promovendo uma retroalimentação e reformulação crítica das mesmas é reflectido por algumas equipas desta maneira:

"O trabalho colaborativo ajuda-nos a ultrapassar certas angústias e a fazer uma reflexão mais aprofundada ao ter que comunicar" (Entrev. Carandá, 97:1).

"O PROCUR teve como um dos pontos mais positivos o fomentar o trabalho colectivo e reflexivo. A partilha de conhecimentos, de acontecimentos, que ao serem focados, permitem muitas vezes, a percepção de um outro ângulo ou o aumento de amplitude de ângulo de visão-actuação. Por vezes, o simples contar refaz a ideia que se tem ou que se tinha do que é contado. A partilha fomenta o confronto de ideias, de perspectivas, gerando-se a reflexão, o questionamento pessoal e inter-pessoal" (RAE-96, Caxinas-2, p. 9).

*Desenvolvimento contínuo e oportunidades para aprender*, ultrapassando o sentido individual da aprendizagem para a aprendizagem organizacional colectiva, entre professores e escolas, favorecendo, deste modo, a procura de novas soluções e promovendo a necessidade do desenvolvimento pessoal e profissional permanentes. A colaboração aumenta as possibilidades que os professores têm de aprender uns com os outros, de formar-se interactivamente, através dos processos de partilha e reflexão conjunta acima discutidos, e que levam, num efeito de bola de neve, a desejar cada vez níveis mais elevados de desenvolvimento profissional. Este nível de formação na equipa, sem excluir outros possíveis, é muito realçado pelas professoras do PROCUR, como se pode apreciar nos seguintes testemunhos:

"Nas escolas não existe partilha de ideias pedagógicas, enquanto que na nossa equipa do PROCUR há confiança entre nós porque não temos receio de criticar-nos e de expor as nossas dúvidas; eu quero aprender com elas, esta é a nossa disposição, a de aprender entre nós e com os nossos alunos" (Entrev. Caxinas-1, 97:7).

"Sentimo-nos mais seguras pela equipa, pela troca de experiências, conversamos e uma dá uma ideia e aproveitamos, e assim aprendemos umas com as outras. É muito positivo e enriquecedor" (Entrev. Caxinas-1, 97:1).

"O trabalho em equipa é mais rico, mais forte, mais criativo e estimulante. Permite encontrar mais facilmente soluções para os pequenos e grandes problemas. Achamos que ao mudar estamos a contribuir para que os colegas mudem" (RAE-96, Caxinas-3, p. 7).

"Em todas as equipas em que entraram elementos novos o papel formador das colegas foi admirável. Já não se verificou o fenómeno do ano passado, em que as pessoas não eram capazes de transmitir a filosofia de trabalho. Há professores que se integraram este ano e a sua prática deu uma volta de gigante em pouco tempo devido a este efeito de arrastamento da equipa" (N.C., Julho,97).

A formação em determinadas áreas, realizada na equipa, é explicitamente assinalada por algumas professoras:

"Eu embarquei numa aventura que nunca me teria decidido sozinha: ensinar a ler pelo método global. Foi graças à colega que me apoiou e acompanhou [...] eu não tive formação nesse campo mas tive formação através da equipa..." (Entrev. Carandá,96:2).

"Ainda tenho dificuldades na planificação, a colega já faz, mas com a sua ajuda e a do grupo já estou a conseguir. Nós, no grupo, aprendemos muito uns com os outros, há uma formação entre nós. É muito positivo e enriquecedor" (Entrev. Caxinas-4, 97:4).

Esta troca de saberes e experiências torna-se hoje quase que uma obrigação, fazendo parte integrante da ética profissional:

"Eu acho que aquele conceito do professor fechado entre as paredes da sala de aula ainda existe muito nas pessoas que não pertencem ao Procur, elas ainda não se aperceberam de quanto a partilha e a troca é enriquecedora e além disso é uma obrigação hoje em dia porque não temos o direito de guardar o conhecimento para nós" (Entrev. Carandá, 97:6).

Ao contrário dos cursos oferecidos por instituições de formação externas à escola, as actividades de aprendizagem entre pares, centradas na escola, revestem potencialidades formativas e comunicacionais de grande valor para o desenvolvimento profissional:

"Eu acho que o trabalho bem estruturado na escola ajuda muito, acções de formação já todas fazíamos, sobre a Área-Escola e outras, mas chegávamos à escola e não havia um trabalho estruturado e em equipa. Isto de planificarmos e pensarmos é o que está na base da mudança, do estímulo pessoal, de procurar saber mais para depois nas reuniões darmos mais, há uma dinâmica e estímulo maior. Há um aprender para depois pôr em comum e antes aprendíamos só para nós" (Entrev. Lemenhe, 97:1).

Por tudo isso, as professoras envolvidas nesta experiência valorizam esta abordagem colaborativa da formação como extremamente valiosa para elas e para o seu trabalho com os alunos:

"O grande impacto nos professores foi a necessidade que sentiram em reunir, em trocar experiências e sentir que essas trocas eram imprescindíveis para si e para o seu trabalho com os alunos" (RAE-95, Caxinas-1, p. 7).

Para finalizar este tema sobre as potencialidades da colaboração entre professores, recorreremos à conclusão apresentada no Relatório Anual de 1997 que, na sequência do que já se vinha realçando nos dois Relatórios anteriores, afirma:

"Constatamos, assim, que em três anos de vida do projecto, o trabalho colaborativo entre professoras não só está conseguido, como se foi capaz de alargar o seu impacto para a constituição de um sentimento de pertença a uma *comunidade profissional*, neste caso da rede PROCUR. Este sentimento é visível pelas permanentes sugestões dos docentes das diversas equipas no sentido de se realizarem *ainda mais* reuniões de reflexão e avaliação conjuntas e maior intercâmbio inter-equipas" (RAP-97:10).

#### **5.1.4. A colaboração a nível dos alunos**

Enquanto paradigma central que invadiu todas as dimensões da cultura escolar no projecto PROCUR, a colaboração afectou também a maneira dos alunos estarem na escola, ultrapassando o individualismo característico da forma de organizar a aprendizagem, e desenvolvendo atitudes de partilha, entre-ajuda e cooperação o que, como assinala uma professora, não é outra coisa senão o reflexo das atitudes de colaboração entre as professoras:

"Eu acho que o que se passa com os alunos é um reflexo do que se passa com os professores. A forma como nós trabalhamos e o funcionamento da equipa transparece para os alunos, especialmente a atitude de partilha e colaboração" (Entrev. Carandá, 97:3).

A aprendizagem colaborativa é uma linha marcante das formas de trabalho nos projectos curriculares que, ao assumir a metodologia de investigação de problemas como opção central na organização das actividades integradoras, como já tivemos oportunidade de analisar no capítulo anterior, inclui necessariamente uma forma de organização baseada na aprendizagem interactiva e no trabalho de grupo, seja no contexto da turma ou no contexto mais lato das turmas que integram as equipas. Assim o reconhecem os/as alunos/as nos seus relatos sobre o Projecto, analisados no Relatório Anual de 1997:

"Trabalhamos sempre em grupo"; " Fizemos trabalho de grupo que nunca tínhamos feito"; "Foi um sucesso o trabalho de grupo pois progredimos muito"; "Aprendemos a trabalhar em grupo" (RAP-97:60).

As suas potencialidades são salientadas com grande entusiasmo pelos alunos/as de uma escola, nos seus registos:

"As outras turmas também faziam o mesmo, era um trabalho em conjunto. E eu adorei essa ideia!" (Goreti, 2º ano, Escola do Carandá).

"Eu percebi que uma escola não era só aprender a ler e a escrever, mas sim trabalhar em conjunto" (Ana, 4º ano, Escola do Carandá).

"Eu acho que partilhar o trabalho é muito bom porque nós também queremos que nos mostrem os trabalhos dos outros, assim aprendemos mais". (João, 2º ano, Escola do Carandá).

"Quando estudamos a alimentação fizemos um plenário. O plenário serviu para nós partilharmos o que aprendemos com os outros meninos" (Miguel, 2º ano, Escola do Carandá).

"Foi um sucesso o trabalho de grupo pois progredimos muito" (Lise, 4º ano, Escola do Carandá, in RAP-97, p. xlii).

São também muitos os depoimentos de professoras que reconhecem a importância que, diferentes formas de trabalho colaborativo, representaram nos projectos curriculares:

"Eu senti a partir da Páscoa que as crianças estão muito mais abertas à relação com os colegas, aos trabalhos em conjunto, à capacidade de comunicação. A exposição feita em conjunto foi fantástica. Isto dá-nos esperança e força para o ano fazer muito melhor" (Entrev. Bom Sucesso, 97:3).

"Uma preocupação que eu tenho é a de cooperarem, de se ajudarem mutuamente, de serem amigos; acho que já conseguem, apesar de estarem numa idade em que gostam de andar à bulha uns com os outros" (Entrev. Bom Sucesso, 97:3).

Mas a colaboração *tem de ser aprendida* através de um trabalho sistemático que requer passar por uma fase de desestruturação das rotinas e formas de trabalho predominantes o que leva algumas professoras a desistirem. Obviamente, quando as turmas não estão habituadas a esta organização, é necessário insistir numa *socialização específica* para esta forma de trabalho, como reconhecem os próprios alunos/as nos seus relatos:

"Fizemos muitos trabalhos de grupo que em princípio eram muito barulhentos, mas depois melhoraram" (RAP-97: 60).

"Este ano foi muito bom, porque havia coisas diferentes e eu gostei, mas não sabia que havia trabalho de grupo. Eu não sabia participar nestas actividades, mas depois gostei" (Nelson, 4º ano, Escola do Carandá, in RAP-97, p. xliii).

Também as professoras reflectem sobre estes processos de aprendizagem do trabalho colaborativo, que requer persistência e ruptura com práticas de segregação e marginalização de determinados alunos/as:

"Eu não conhecia a minha turma do 4º ano, tomei conta dela e disseram-me que era uma turma muito difícil. Eles não tinham hábitos de trabalhar em equipa, eram muito individualistas. Eu tentei o trabalho em equipa, no início foi muito difícil pois não se ouviam nem aceitavam uns aos outros, mas, graças ao Projecto, eles no final do ano foi o que mais valorizaram. Gostaram imenso e aprenderam de forma diferente, fizeram muito trabalho em equipa. Uma menina rejeitada passou a ser aceite e integrada em qualquer grupo, inclusive nos recreios. Eu e a colega fizemos um trabalho adequado para ela mas com os mesmos temas e trabalhos dos outros" (Entrev. Carandá, 97:3).

"A partilha e trabalho de grupo têm sido muito praticados, antes sabíamos que era necessário trabalhar em grupo mas não o fazíamos, agora já o praticamos e é muito bom. Não tivemos dificuldades em pô-los a trabalhar em grupo, ainda que surjam alguns conflitos, mas com o tempo conseguimos superá-los; que aceitassem determinadas crianças que não eram bem aceites ou resolver conflitos entre os líderes" (Entrev. Lemenhe, 97:3).

As *potencialidades* do trabalho colaborativo entre alunos/as são vistas pelas professoras através de diferentes ângulos, ressaltando, sobretudo, a importância dos



*processos de comunicação* que se geram na turma e inter-turmas e o *reforço da motivação* pela aprendizagem:

"Esta forma de trabalhar envolve muito mais os alunos, mesmo os do 1º ano. O facto de terem de explicar os trabalhos do seu projecto aos colegas, desenvolve a capacidade de comunicação, o aprender regras de participação (p. 1) [...]. Chegou uma certa altura na minha sala em que os meninos faziam um trabalho e queriam ir partilhar com os colegas da outra turma. Eles já faziam o trabalho com a perspectiva de o apresentar o que é muito giro, com uma intenção comunicativa. Assim, trabalham com muito mais motivação, cuidado, rigor e prazer. Nem sempre isto é possível, mas de vez em quando é muito positivo. Gerou-se uma cumplicidade entre as turmas e entre os alunos e ajudou muito aos alunos com dificuldades que cresciam ao ter de comunicar" (Entrev. Carandá, 96:3).

"Eles valorizam muito a partilha, os plenários com as outras turmas" (Entrev. Carandá, 97:4).

"Os alunos sentiram que a sua turma estava alargada às outras turmas da equipa. Ficavam muito entusiasmados e empenhados para 'pôr em comum' os temas que tinham sido tratados de acordo com os diferentes anos de escolaridade que a equipa envolvia. O termo 'partilha' passou a fazer parte do seu vocabulário activo e reflectia-se nas suas atitudes de um para com os outros (p.7). Foi uma experiência bonita e 'rica', pois houve intercâmbio entre os meus alunos e os das minhas colegas. Verifiquei um grande interesse na troca de experiências e de saberes e um forte sentido de partilha das vivências" (RAE-96, Caxinas-1, p. 2).

*A entre-ajuda* entre os alunos/as, especialmente com aqueles que apresentam mais dificuldades, favorecendo uma aprendizagem interactiva e o desenvolvimento de atitudes de respeito, cooperação e autoestima, é outra das potencialidades apontadas:

"A partilha desenvolveu-se muito. Eu, na minha turma, tenho um aluno com dificuldades na matemática e eles oferecem-se para ajudar, não é preciso estar a pedir [...] (p.6). Em relação ao Bruno que ainda não lia nem escrevia, todos queriam ajudá-lo e incentivavam-no muito. O Bruno agora já lê, coisa que eu pensava que não seria possível este ano, mas conseguiu" (Entrev. Carandá, 96:7).

"Quanto aos alunos, estavam ansiosos pelo dia das oficinas, pois gostavam do trabalho em dinâmica de grupo praticando entre-ajuda nas actividades de aprendizagem" (p.8) [...]. Observamos com gosto e satisfação como (as crianças) cresciam em tudo — conhecimentos que trocavam uns com os outros (entre-ajuda), as atitudes na maneira como pediam as coisas ou ajudavam, como pediam desculpas, como eram interessados nos assuntos..." (RAE-96, S. Lázaro, p. 2).

"A heterogeneidade dos grupos em atelier, contendo alunos dos diferentes anos de escolaridade e em diversos níveis de desenvolvimento, reforçava aspectos importantes do processo educativo, nomeadamente a sua significatividade, interactividade, reflexividade e a globalização;

favorecia também a concretização de atitudes e valores como o espírito de entre-ajuda, o respeito pelos mais novos, a auto-estima e motivação, a participação e a tolerância" (RAE-96, Cachada, p.2).

A colaboração *entre escolas* é também realçada por uma equipa:

"Reunimos várias vezes os três núcleos para determinadas actividades (escola de baixo, de cima e jardim de infância). Temos ainda que intensificar mais este tipo de actividades, as rivalidades já acabaram" (Entrev. Lemenhe, 97:3).

"[...] e uma das preocupações foi o trabalho colaborativo desenvolvido pelos alunos, favorecendo deste modo o partilhar de saberes" (p.3) [...]. As visitas de estudo em conjunto (os três núcleos) e as deslocações de professores e alunos, quer a uma, quer a outra escola, enriquecem socialmente os alunos" (RAE-96, Lemenhe, p.4).

Finalmente, esta cultura de colaboração presente neste excerto da escola do Carandá (RAE-96:7): "Constatamos, também, que entre as turmas PROCUR se gerou uma cumplicidade a nível de alunos/alunos e alunos/professores [...] esteve sempre presente o espírito de partilha nas turmas e entre as turmas", é resumida por uma equipa das Caxinas com um depoimento não isento de emoção:

"Dentro deste trabalho apraz-nos salientar um ponto alto que foi o partilhar de saberes:

- Foi bom vê-los (os alunos) chegar, acomodarem-se e serem os primeiros a comunicar;
- Foi bom ver a dignidade e a convicção que imprimiram ao transmitir as várias maneiras de poupar a água e de a aproveitar;
- Foi bom receber o livrinho que construíram para nós;
- Foi bom ver como todos estiveram atentos às comunicações, às experiências de todos os grupos e à dramatização de 'A menina gotinha de água';
- Foi bom que os nossos alunos reconhecessem que as produções tiveram um sentido e que era bom partilhá-las;
- Foi bom "viver" um trabalho". (Caxinas-1, in F.I-6, 1996).

### 5.1.5. A colaboração com a comunidade educativa

Um dos objectivos do PROCUR é "melhorar as *relações* entre a comunidade escolar e o meio envolvente, possibilitando assim a construção de uma *comunidade educativa*". Só através de uma cultura de colaboração com as famílias e outros membros da comunidade é que se poderá avançar para a construção desta realidade.

A este respeito, uma equipa faz uma reflexão muito pertinente acerca das estratégias de aproximação entre a escola e os pais, nem sempre fáceis e adequadas, já que é preciso ultrapassar preconceitos e imagens recíprocas, como aquela muito arreigada nos professores de que "os pais não participam":

"A ideia que nós temos é a de que os pais não vêm às reuniões. Isso é porque não são chamados e quando o são não são vistos como parceiros importantes, são chamados para se lhes dar uma série de informações, para dar recados, mas não para os ouvir, não se transmite a ideia de que eles podem desempenhar um papel muito importante na vida da escola [...] depende da forma como as reuniões são concebidas e conduzidas, se obrigam os pais a participar, há técnicas para isso [...] Os pais também têm uma ideia de acomodação em relação à escola, mas a mudança tem de surgir de nós, a escola é que tem que tomar a iniciativa, senão estas atitudes nunca se irão modificar" (Entrev. Carandá, 96:5).

Outra equipa reforça a ideia do alheamento das famílias em relação à educação dos filhos, especialmente em determinados meios mais desfavorecidos, o que torna ainda mais importante o papel da escola na tomada de iniciativas de colaboração:

"Aqui os pais são muito desinteressados dos filhos, os pais estão ausentes e a mãe entrega o filho à escola para que esteja ocupado. É uma área que temos vindo a melhorar e ainda podemos fazer muito mais. Eu tenho várias propostas a fazer na continuidade do que fizemos este ano na festa do Natal. Tenho uma aluna muito pobre que a única ceia de natal foi a que teve connosco e com as famílias na escola" (Entrev. Caxinas-4, 97:3).

Isto acentua a necessidade de uma *abertura recíproca* através do diálogo enriquecedor, no qual as crianças podem desempenhar um papel importante como veículo e reforço dos laços que vão sendo criados:

"Entendeu-se que a escola não é uma ilha isolada da realidade. Reflecte os seus problemas e tem nela certa margem de intervenção. Permaneceram atentos os alunos, fizeram intervir os pais procurando, em conjunto, resolver alguns problemas que só aparentemente são externos à escola" (p. 6). [...] a criança é veículo de cultura entre a escola e a família e pela sua acção fazia ressurgir da memória o sentimento de pertença a uma comunidade educativa..." (RAE-96, S. J. de Souto, p.4).

"Pretendemos, também, despertar nos alunos a necessidade de serem 'motores' de sensibilização junto dos pais e comunidade em geral, principalmente porque as crianças de hoje, serão adultos do futuro e os educadores das gerações futuras" (RAE-96, Caxinas -3, p. 3).

"Todos sabemos que é preciso estar perto dos pais, das suas aspirações e ansiedades, contactando-os, pedindo-lhes opiniões e, desta forma, podermos diagnosticar as apetências, interesses e vontades dos seus filhos...[...] Estava nas aspirações da equipa, ganhar professores, pais, auxiliares, instituições, autarquias, numa abrangência de toda a Comunidade Educativa [...]. Acreditamos que é através das crianças que chegamos aos pais e que a mudança nestes será mais rápida que noutros agentes (professores) que por cansaço, rotina ou comodismo é mais demorada" (RAE-96, S. Lázaro, p. 3).

"Tem melhorado a participação dos pais. Os filhos é que têm contribuído bastante na colaboração entre os pais da escola de cima e da baixo que eram dois lugares da freguesia muito rivais" (Entrev. Lemenhe, 97:2).

As relações escola/comunidade envolvente constituem um dos pressupostos da abordagem de projecto curricular, no sentido de melhorar a *continuidade* entre linguagens, conteúdos, modelos educativos, pautas de intervenção e valores de ambas as culturas e de se reconhecerem e valorizarem mutuamente. A concretização da integração curricular do/no meio implica necessariamente uma abertura da escola à realidade envolvente, criando *redes de intercâmbio de recursos e de múltiplas parcerias* propiciadoras de enriquecimento e sinergias entre as experiências e os valores da educação escolar e os da educação do quotidiano, tornando assim a aprendizagem mais significativa e funcional.

Estas relações de reciprocidade são bastante ressaltadas no discurso das professoras:

"A importância do diálogo que era estabelecido entre todos os parceiros da comunidade escolar e educativa, levado a efeito tanto nas reuniões a vários níveis, de equipa, do Conselho Escolar, de encarregados de educação, gerais ou de turma, o que possibilitava a coerência da tomada de decisões e conferia um grau de sucesso às mesmas" (RAE-96, S. João de Souto, p. 4).

"Houve uma maior abertura à comunidade, notando-se nesta um maior envolvimento nas actividades e nas necessidades da escola. Encontra-se, neste momento, em embrião a formação de uma Associação de Pais" (RAE-96, Bom Sucesso, p. 8).

"Procurou-se integrar os contributos familiares nas actividades da escola (respostas ao inquérito; brinquedos para a festa do natal; recolha de provérbios sobre o Tempo para o programa da rádio; colaboração para a salada de fruta, etc.). Consideramos que o estreitamento de relações entre a escola e a família se torna uma peça fundamental para gerar ou ampliar o interesse dos alunos pela

actividade escolar e, desta forma, combater o insucesso escolar. Trata-se no fundo de valorizar a actividade escolar no seio da família e de procurar fazer com que a escola tenha em conta as vivências e experiências dos seus alunos" (RAE-96, Caxinas-2, p. 6).

"Os pais, ao ver que as crianças do jardim de infância participam no mesmo projecto da escola primária, começaram a valorizar mais o trabalho pois frequentemente têm a ideia de que no jardim é só brincadeira" (Entrev. Lemenhe, 97:2).

Na prática de desenvolvimento dos projectos curriculares houve inúmeras iniciativas de *comunicação e colaboração com a comunidade*, quer para conhecer inicialmente as suas perspectivas acerca do projecto através de reuniões, questionários, entrevistas, etc., quer para participarem de forma dinâmica numa diversidade de actividades dentro e fora da escola, ou para avaliarem o trabalho desenvolvido através de exposições e outras propostas. É fundamentalmente nos dossiers do projecto que esta participação da comunidade fica patente, mas também no discurso das professoras e dos alunos numa multiplicidade de depoimentos:

"Um aspecto a frisar é o impacto que o PROCUR exerceu sobre a comunidade, já anteriormente por nós trabalhada. Este impacto reflectiu-se numa colaboração mais activa entre escola-comunidade envolvente, sendo o aluno o elo de ligação (inquéritos, receitas) (p.4) [...]. Como arranque inicial fez-se um inquérito dirigido à família e à comunidade envolvente: comerciantes da terra, pequenos comerciantes, grandes superfícies, vendedor de castanhas. Os alunos gostaram deste trabalho, colaboraram activamente, tornaram-se autónomos, responsáveis, sentindo-se até mais adultos..." (RAE-96, Caxinas-5, p. 2).

"Em relação à comunidade educativa a tomada de consciência da importância do seu envolvimento no projecto (p.3) [...]. Ressaltamos a relevância da apresentação, pelos alunos, à comunidade educativa, dos resultados das aprendizagens conseguidas ao longo do desenvolvimento do projecto (p.6). Esta mudança, nas atitudes e nas práticas, foi sentida também pelos pais, em momentos de avaliação e em encontros informais e no Encontro do fim do ano, em que foi notória a satisfação daqueles relativamente ao desenvolvimento global das crianças" (RAE-96, Carandá, p. 8).

"Em relação com a minha turma do 1º ano os pais ficaram muito motivados para virem à exposição que fizemos do projecto, eles analisaram os trabalhos com muito cuidado e ficaram espantados com os progressos dos filhos 'olha como progrediram' foram comentários que eu ouvi dizer aos pais" (Entrev. Carandá, 96:6).

"Depois de uma primeira sensibilização e motivação para o Projecto - «A biblioteca e Videoteca como espaços lúdicos e de Aprendizagem», planificámos em conjunto as seguintes actividades: Apresentação do Projecto à comunidade educativa, solicitando a sua participação e

colaboração; angariação de fundos no seio da comunidade, participação dos alunos na organização do sorteio; escrita de cartas por parte dos alunos ao Poder Local, solicitando espaço para a Videoteca" (RAE-96, Bom Sucesso, p. 5).

"Temos explicado sempre aos pais o projecto e eles tem acompanhado muito bem a nível de turma, pois a nível de escola não voltamos a fazer reuniões do projecto PROCUR por causa dos problemas surgidos no ano passado. A maior parte dos casais vêm às reuniões e não só as mães. Eles acham surpreendente os miúdos estarem a aprender as coisas que estão a aprender, o que não imaginavam fosse possível. No final vamos fazer reuniões para mostrar os dossiers do projecto" (Entrev. Carandá, 97:8).

"O meio e as visitas até agora efectuadas, que serviram como ponto de partida para actividades integradoras, não só foram e continuam a ser um óptimo recurso de aprendizagem, como servem também para aproximar a escola do próprio meio e da comunidade educativa" (RAP-97, Lemenhe, p. lvii).

"No programa da rádio, fizemos um guião com os alunos para mostrar o trabalho desenvolvido e quem ouviu o programa ficou a conhecer a história da localidade, tudo baseado nos textos dos alunos, com músicas de cá da terra. Especialmente os avós ficaram interessadíssimos, porque viram dar valor àquilo que é seu. Nós também ficámos a conhecer a história da terra" (Entrev. Caxinas-4, 97:3).

Pode apreciar-se nestes relatos, relativamente à situação inicial das escolas, um grande avanço na forma como as professoras reflectem sobre o conceito de comunidade educativa, como algo que tem de ser construído através do diálogo, da abertura de canais de comunicação, da participação de todos na resolução dos problemas educativos, do envolvimento dos parceiros sociais nos projectos da escola, criando um "sistema formativo territorial" em que o contexto educativo se amplia e interconecta. Assim o afirma a equipa da escola da Cachada:

"Relativamente à comunidade sentimos um maior envolvimento e colaboração" (RAE-96, Cachada, p. 3).

Para finalizar esta dimensão do trabalho colaborativo, que se revelou tão significativa no processo de inovação/formação desencadeado pelo Projecto PROCUR, juntaremos, a modo de reforço, o testemunho dos Questionários de Avaliação Final preenchidos pelas professoras no termo de cada um dos anos lectivos. Quando confrontadas com a questão aberta: Quais os aspectos mais positivos desta experiência para a minha formação? as professoras colocam persistentemente em 1º lugar o "*trabalho colaborativo*".

Vejam, a modo de exemplo (Quadro 7), o tratamento dado a esta questão no Questionário de 1996 (QAF-96):

Categorias	Ilustração
1. Trabalho colaborativo	<p>"Fiquei enriquecida com o trabalho em equipa"; "Reflexão em grupo e entreajuda para superar as dificuldades"; "Partilha com os colegas na planificação, execução e reflexão do trabalho"; "Discussão dos problemas a nível de grupo"; "Maior abertura à troca de experiências entre colegas"; "Espírito de solidariedade entre colegas; "Melhor e maior relacionamento entre professores e alunos";</p> <p>"Assunção de responsabilidade colectiva"; "Divulgação da investigação feita pelos professores e alunos, o sentir que melhorei as minhas práticas trocando experiências"; "Trabalho harmonioso em equipa"; "Planificar em conjunto com colegas de diferentes anos de escolaridade"; "A coesão e responsabilidade com que o grupo se assumiu. A partilha de saberes e a troca de experiências"; "Conhecimento do "outro"; "Trabalho mais colaborativo e de partilha"; "O estabelecimento de um clima mais aberto ao diálogo e à partilha"; "Trabalho de grupo entre turmas"; "Partilha de conhecimentos entre alunos"</p>

Quadro 7. Potencialidades do trabalho colaborativo

Verificamos, assim, uma vez mais, no discurso das professoras, a importância que este dispositivo de aprendizagem colaborativa revestiu no processo de inovação e formação desenvolvido ao longo do Projecto PROCUR.

## 5.2. A investigação-acção reflexiva no processo de construção do conhecimento profissional

A investigação tem sido, desde o primeiro momento, uma componente transversal e constante do PROCUR. Foi objecto de formação, acompanhou todas as fases do projecto e envolveu todos os participantes, tanto a equipa de coordenação e formação, como as equipas de professoras e alunos. Ao optar por um modelo de formação centrada na escola, que pretendia que as estratégias investigativas se convertessem simultaneamente em formativas, concebeu-se todo um programa de formação a vários níveis, para ajudar as professoras a resolver, de forma reflexiva, os problemas surgidos na elaboração e desenvolvimento do Projecto Curricular, através de ciclos continuados e interactivos de

planificação-intervenção-reflexão, orientados pela pesquisa e a avaliação permanentes. Assim se reconhecia num documento do Projecto:

"Isto indica a importância que a investigação ocupa no PROCUR, entendida como uma espécie de lanterna que ilumina as práticas, tornando-as visíveis e inteligíveis para nós e para os outros. É através da investigação-acção que os professores promovem a sua autonomia como profissionais reflexivos, melhorando a construção do seu conhecimento prático e do seu juízo profissional" (FI-7, 1996:1).

Por isso, a investigação tem-se processado, na lógica da investigação-acção, em todos os níveis da estrutura do PROCUR, com uma intencionalidade multidimensional: diagnosticar, (re)pensar, conhecer e dar a conhecer a realidade, teorizar e conceptualizar as práticas, estabelecer uma relação dialéctica entre teoria e prática, direccionar e sustentar a mudança, otimizar a inovação. Como se pode ler numa Folha Informativa:

"Enquanto estamos a investigar, estamos a ver e a descobrir, a organizar e sistematizar o conhecimento, a estruturar o nosso pensamento, a romper com o senso comum. Nesse processo, distanciamos-nos, desconfiamos das rotinas, procuramos, inventariamos, quantificamos, comparamos, problematizamos as nossas representações, questionamos as nossas certezas, negamos o óbvio, enfrentamos o conflito sócio-cognitivo, confirmamos ou infirmamos" (FI-8, 96:8).

Desta forma, poderemos falar, no PROCUR, da existência de um investigador colectivo, já que por oposição à investigação académica, privilégio de uns poucos, detentores do saber e dos instrumentos de pesquisa, a investigação-acção é um tipo de investigação aberta, democrática, centrada nos problemas concretos dos professores e dirigida a melhorar o ensino e não apenas para descrever ou compreender o seu funcionamento. É uma actividade desenvolvida por grupos ou comunidades, com o propósito de mudar as suas práticas e o pensamento que as orienta, de acordo com valores partilhados, sendo, por isso, uma prática social reflexiva e emancipadora (praxis), que pressupõe uma relação dialéctica entre a teoria e a prática.

Como, no início deste relatório, apresentámos com algum detalhe a perspectiva e o processo de investigação-acção que presidiu ao desenvolvimento do Projecto PROCUR, no cruzamento enriquecedor entre a investigação realizada pela equipa de coordenação e a investigação levada a termo pelas equipas de professoras numa perspectiva colaborativa, e também, porque, mais adiante, as professoras falarão do seu papel como investigadores no desenvolvimento dos projectos curriculares, concentrar-nos-emos agora na análise sobre as relações teoria-prática que caracterizaram este processo de investigação-acção-reflexão.



Reteremos, simplesmente, pela sua força e valia, a afirmação de uma professora numa entrevista: "sentimo-nos não só professoras, mas também investigadoras" (Entrev. Caxinas-4, 97:1).

### **5.2.1. Encontro entre a teoria e a prática.**

Apesar dos esforços para explicar como a teoria pode ser relacionada com a prática, "pouco parece ter mudado nos professores que continuam a aderir à ideia de que a teoria é uma linguagem incompreensível que nada tem a ver com os seus problemas e preocupações quotidianos" (Carr, 1995:29). Por isso, é de ressaltar como as professoras que inicialmente partilhavam esta ideia, com o seu envolvimento activo no Projecto, foram progressivamente modificando as suas concepções e atribuindo valor a um determinado tipo de teoria que se foi gerando no PROCUR, por considerar que esta ia ao encontro das suas necessidades práticas<sup>9</sup>:

"[...] Eu na parte da teoria tenho muita dificuldade, questões geradoras, mapas de conteúdos, capacidades globais, sei lá..., no princípio assustei-me, eu na prática ensinava sem questionar-me muito e isto fez-me parar para pensar, mas foi muito positivo para mim, é bom" (Entrev. Bom Sucesso, 97:2).

"Para mim foram muito importantes as leituras, a documentação teórica que nos foi dada. Valorizo mais a teoria e aprendi a compreendê-la melhor, da prática vamos à teoria que era o que não acontecia antes nas acções que eu frequentei" (Entrev. Lemenhe, 97:4).

"O PROCUR deu-nos suporte teórico. Sinto-me mais actualizada com o rigor com que este trabalho é feito, a avaliação conjunta no final de cada semana, de ano..." (Entrev. Carandá, 97:1).

Esta atribuição de valor à teoria relevante para a prática é algo que, para além de ser construído com base na reflexão das práticas, exige também a procura de informação, o questionamento das posições, o esclarecimento do pensamento, o que requer uma atitude activa de procura e de interrogação:

"Os professores do 1º Ciclo não estão habituados a ler e não consultam o dossier de documentação teórica do PROCUR que é muito bom, e alguns esperam que sejam os acompanhantes ou os colegas que lhes resolvam os problemas, em vez de serem eles a procurar e investigar. Como se pode estimular nos alunos a investigação se eles não têm essa atitude? [...] Às vezes até é bom que nós não compreendamos à primeira os fundamentos teóricos para nos obrigar a ir ver e descobrir, pois

---

<sup>9</sup> No Capítulo II deste trabalho discutimos amplamente esta problemática das relações teoria/prática no processo de construção do conhecimento profissional.

quando somos nós a descobrir, as coisas ficam melhor do que só ouvir, parece que percebi...mas, deixa-me ir ver melhor..." (Entrev. Caxinas-1, 97:9).

"O livro sobre 'Desenvolvimento curricular' está ótimo, no princípio achei difícil mas depois, gostei muito e enriqueceu-me imenso" (Entrev. Lemenhe, 97:5).

Isto deveu-se em grande parte ao facto do cuidado, que sempre tivemos, de não fazer tábua rasa daquilo que as pessoas adquiriram pela experiência prática, mas sim de puxar por elas, ajudando a consciencializá-la e valorizá-la. Como afirma Winter (1987: 150) "O que uma investigação-acção reflexiva pode oferecer... não é 'teoria'..., mas antes submeter as teorias de senso comum e da experiência prática à análise crítica para as tornar inteligíveis". Assim o constatam alguns testemunhos:

"[...] Há um chamar constante das coisas que nós sabemos pela prática [...] Há todo um manancial de conhecimentos que nós temos do saber e da experiência feita, que é chamado constantemente à nossa actividade. Há um consciencializar muito maior do que na actividade não reflectida [...] há capacidades que as pessoas guardam e esta é a maneira de virem cá para fora, estão adormecidas e sem querer a gente vai buscá-las" (Entrev. Caxinas-4, 97:2).

"Nós continuamos uma experiência inovadora iniciada há anos, mas faltavam-nos as bases e foi agora o PROCUR que veio dar-nos outra consistência..." (Entrev. Caxinas-1, 97:2).

"A minha prática já era virada para a inovação, já não gostava daquelas práticas rotineiras, por isso não foi nada difícil aderir ao PROCUR, até foi gratificante achar que aquilo que eu fazia anteriormente o poderia integrar agora num projecto devidamente fundamentado teoricamente. Veio ao encontro do que já era a minha prática" (Entrev. Bom Sucesso, 97:1).

"Eu já trabalhava em conjunto com outra colega no âmbito do projecto 'Ensinar é Investigar', já fazíamos um trabalho inovador e valioso, partilhávamos e os miúdos também, mas agora pudemos sistematizar mais os conhecimentos e chamar as coisas pelo seu nome, pensamos melhor sobre o que fazemos, coordenamos muito melhor as coisas, decidimos de maneira mais consciente, temos também mais suporte teórico o que nos dá mais segurança" (Entrev. Carandá, 96:1).

"Inicialmente as grandes dificuldades estiveram relacionadas com as novas terminologias. Com a colaboração das acompanhantes, compreendemos que com o que já sabíamos, conseguiríamos estabelecer a ponte com os novos conceitos e integrar novas informações nas estruturas já existentes" (RAE-95, Caxinas-1, p. 2).

"É sentimento comum da nossa equipa que a nossa integração no PROCUR nos levou da 'intuição e senso comum' à 'consciencialização e fundamentação' da nossa prática pedagógica" (RAP-97, Caxinas -5, p. XXX).

Esta maior e melhor inteligibilidade das "teorias práticas" por parte dos professores foi resultante da multiplicidade de situações propiciadas pelo projecto para desenvolver a reflexividade:

"Como professores *crecemos*, pois toda a participação, quer em seminários, quer com os professores acompanhantes, quer com os colegas da escola, nos ajudaram a enriquecer, estruturar e aumentar os nossos conhecimentos. Toda esta troca e partilha de experiências e saberes ajudou-nos a reflectir sobre *o quê ensinamos e porquê ensinamos*" (RAE-95, Cachada, p.4).

### 5.2.2. Os processos reflexivos

Se entendermos a teoria como uma prática submetida a uma nova forma de auto-reflexão, em que a própria auto-reflexividade, acaba por tornar-se impulsionadora da transformação da prática (Eagleton, 1990:26), o que temos verificado no PROCUR é que essa mudança não segue um processo linear de teoria—prática, tal como defendem os modelos positivistas, mas antes um processo dialéctico e reconstrutivo (praxis) na linha das perspectivas interpretativas e críticas, de lenta e progressiva consciencialização dos conceitos, princípios e teorias que orientam as práticas. É aqui que a reflexão, como estratégia mediadora neste jogo dialéctico, desempenhou um papel central nos processos de mudança e desenvolvimento profissional desencadeados no PROCUR, sendo as próprias professoras capazes de realizar a meta-reflexão sobre esta realidade:

"Para que as mudanças se possam realmente concretizar, é imprescindível que nós, os professores, saibamos rever, substituir, modificar, analisar, isto é, reflectir sobre o sentido das nossas práticas, na melhoria e qualidade do processo educativo. O projecto PROCUR encara a mudança como um processo a ser apropriado e construído pelas pessoas na complexidade dos nossos contextos. Isto fez-nos pensar no que é a mudança e no que de facto mudou em nós" (RAP-96, Bom Sucesso, p.36).

"Fazendo uma retrospectiva, verificamos que o trabalho tem sido positivo e temos feito progressos significativos [...]. A mudança mais significativa deu-se a nível da reflexão. O facto de termos que registar 'obriga' a reflectir, avaliar e reformular as práticas" (RAP-96, Caxinas-1, p. 37).

A este respeito, o texto de uma equipa, na introdução do seu relatório final de ano, acerca da importância da escrita do relatório como um processo reflexivo é muito revelador:

"Ressaltamos a importância de desenvolver uma reflexão sobre uma experiência educativa deveras gratificante [...]. Assim, analisaremos o que fizemos e o que ficou por fazer, a nossa riqueza e as nossas limitações, como, quando e porquê o fizemos, conscientes de que desta reflexão sairemos

mais fortalecidas para responder a novos desafios e solicitações que o processo de mudança nos exige..." (RAE-96, Carandá, p. 1).

Mais adiante discorrem sobre as potencialidades que a reflexão partilhada em equipa significou para a mudança das práticas, informada por uma teoria construída no próprio processo de desenvolvimento curricular e contribuindo para uma maior coerência entre a prática e os valores que a sustentam:

"Uma reflexão mais aprofundada sobre a nossa realidade educativa desenvolveu em nós uma maior capacidade de adequação ao contexto escolar, facto que, por sua vez, desencadeou necessidades diversificadas: de pesquisa, de (in)formação, de leituras, de investigação, de debate, de contactos, para uma tomada de opções e decisões fundamentada [...]. O satisfazer destas necessidades através da formação, das práticas e do relacionamento social, contribuiu para uma estrutura de pensamento mais rigorosa, com reflexo na utilização de terminologia mais precisa e adequada, tanto a nível oral como escrito, aqui com visibilidade na construção do nosso projecto curricular [...]. A coerência nas metodologias utilizadas na planificação, intervenção e na reflexão/avaliação só foi possível graças a um exercício sistemático de reflexão em equipa" (RAP-96, Carandá, p.37).

A propósito da coerência entre a prática e os valores que a informam, este pequeno excerto de McIntyre (1981:180) ilumina esta ideia do entendimento da prática como algo mais rico e profundo do que a mera posse de determinadas destrezas técnicas:

"A prática ... não se pode identificar com o domínio de destrezas técnicas... O que é distintivo da prática é a maneira em que as concepções dos fins e valores relevantes a que as destrezas técnicas servem — e toda prática requer o exercício de destrezas técnicas — são transformadas e enriquecidas pelas capacidades humanas e pelos valores internos que definem cada prática particular".

Outra equipa atenta especialmente no papel da reflexão no processo de desenvolvimento pessoal e profissional, que levou as professoras a posicionarem-se de forma diferente perante as crianças, a escola e a sociedade e a interrogarem-se sobre aspectos que antes passavam despercebidos nas suas práticas quotidianas, numa espécie de "metanoia", isto é, de apropriação do significado e propósitos da mudança, implicando-se activamente na sua direcção:

"Nós, os professores, fomos levados a rever opções interiores e a reflectir, questionando-nos sobre o modo de estar no grupo e na instituição. Não é importante só a consciencialização de tudo isto, é sim o crescimento que essa consciencialização implica, assim como o facto de se encontrarem vias para não se ficar passivo perante os problemas. Para alguns este trabalho terá sido uma *revelação*, que nos alterou o espírito com que passamos a encarar as crianças, a escola e a comunidade. Houve reformulações, novos problemas surgiram, cada novo problema, cada novo interesse que nasce dá

origem a novas interrogações, cada um deles provoca maturação pessoal, uma maior bagagem para a profissão" (RAP-96, S João de Souto, p. 36).

### 5.2.3. Os "registos" como estratégia reflexiva na investigação-acção

Relativamente à investigação-acção, uma das suas virtualidades, vivenciada por vezes como constrangimento pelas professoras, prende-se com a *realização de registos*. Tendo em conta o envolvimento excessivo e continuado que a prática do ensino exige dos professores, aliado à desvalorização tradicional das tarefas relacionadas com a planificação, reflexão e discussão conjunta, não é de estranhar que estes, quando confrontados com a necessidade de se distanciarem da prática para a registar e teorizar sobre ela, se sintam desarmados e sem recursos intelectuais e instrumentais para o fazer. Apesar desta dificuldade, foram tomando consciência do valor dos registos como estratégia de reflexão, de autonomia e controle das suas práticas. Pudemos verificar isto nas várias ocasiões em que as professoras tiveram oportunidade de mostrar e dar conta do seu trabalho através de alguma forma de registo, evidenciando-se especialmente nas sessões de análise e troca de dossiers, organizadas no final do ano, em que a satisfação e o brio profissional foi a nota dominante.

Inicialmente, a falta de *disponibilidade de tempo* e a ausência de *hábito* são apontadas pelos responsáveis de equipa (ver Relatório da E.A.I.-1995), como razões para justificar o não fazerem registos do que vai acontecendo. À primeira vista, pode parecer uma contradição que aqueles profissionais responsáveis pelo ensino da escrita se mostrem eles próprios tão avessos a tudo o que se relacione com ela, no entanto, esta postura faz parte da cultura predominante da profissão e, de modo especial, dos professores do 1º Ciclo, como é assinalado por eles próprios:

"[...] na nossa profissão somos muito preguiçosos e registos não havia nada" (Entrev. Caxinas-1, 97:2).

"Já somos capazes de fazer, mas custa muito [...]. Tem vantagens o registo da planificação, é muito diferente do que trabalhar no escuro, mas nós os professores do 1º Ciclo somos avessos a tudo o que seja escrever. São hábitos de anos, fazer o sumário da aula e mais nada [...]; agora já registamos muito mais, mas precisávamos alguém que tivesse mais jeito para isso..." (Entrev. Lemenhe, 97:5).

"À responsável poderíamos ter-lhe ajudado mais a nível da escrita do Projecto, como ela está mais segura deixamos isso nas mãos dela [...]. Essa atitude tem a ver com que a nível da conceptualização ainda falhamos, no pôr no papel a sequencialização das actividades, eu peço-as às pessoas, mas às vezes elas não vêm, não há hábito. Os professores têm horror a planificar e a registar, mas quando o fazem fazem-no muito bem; depois, caso não se faça no momento, é muito difícil. Nós

fazemos o trabalho e planificamos mentalmente, registar é que é mais difícil por falta de hábito e de tempo" (Entrev. Carandá, 97:4).

Como se pode ler no relatório da E.A.I, outras razões para não registar prendem-se com:

"Outra razão apontada é não se anotarem de imediato os acontecimentos e, depois, de adiamento em adiamento, acaba-se por não o fazer, ou porque se esquecem pormenores ou porque se perdeu o sentido da oportunidade" (EAI-1995:2).

No entanto, nessa entrevista foi focalizada por todos os responsáveis a importância dos registos assinalando-se as suas vantagens:

"Como sistematização do trabalho, como memória(s) do projecto, como instrumento de investigação, como indicadores de avaliação, como suporte e fundamentação das decisões, como suporte e auxiliar na elaboração dos relatórios" (Ibid.:2-3).

Na tentativa de fazer um levantamento dos tipos de registo realizados pelas professoras no projecto, poderemos agrupá-los nas seguintes categorias:

— *Dossier do projecto*. É o principal instrumento de registo do trabalho desenvolvido ao longo de um ano escolar, realizado sistematicamente por todas as equipas e apresentado no final do ano numa sessão organizada especificamente para a partilha do mesmo com as outras equipas da rede. Como se pode ler na Folha Informativa nº 4, estes dossiers constam de:

"O desenho global do projecto, as questões geradoras e respectivas actividades integradoras, acompanhadas de exemplos de trabalhos realizados e respectivos materiais curriculares, assim como da avaliação e reflexão correspondentes" (FI-4, 1995).

Ao longo do percurso do Projecto tem-se constatado uma melhoria significativa na organização dos Dossiers, que de um amontoado de materiais sem uma matriz clara, passaram a ganhar uma maior clareza e orientação reflexiva. Para isso contribuiu o apoio dos acompanhantes e, mais recentemente, a formação realizada propositadamente sobre este campo em duas sessões em que, com os professores e a partir dos seus contributos, se elaborou um documento — "Dossier de Projecto Curricular" — que contém os *critérios de qualidade de um dossier*, os que serviram de base para a análise realizada na última reflexão inter-equipas efectuada na escola das Caxinas, no final do ano lectivo 96/97. Nesse documento encontra-se uma definição de dossier, construída com as professoras:

"É o conjunto de documentos significativos e representativos do projecto, organizado de acordo com determinados critérios de qualidade, que permite uma leitura clara e compreensiva das actividades realizadas pelas equipas ao longo do tempo, capaz de retratar fiel e honestamente o trabalho desenvolvido, traduzir a reflexão realizada e evidenciar o nível de consecução dos objectivos, assinalando os efeitos e resultados esperados e imprevistos e ressaltando os aspectos facilitadores e constrangedores da acção" (DFP, 1997)

Os critérios de qualidade e respectivos indicadores foram organizados em torno das seguintes dimensões: estrutura, comunicação, desenvolvimento curricular e reflexividade, pretendendo-se que sirvam de orientação, tanto na organização do dossier como na sua análise e reflexão posterior.

Deixamos aqui, a modo de corolário, pela sua pertinência e sentido de humor, a introdução a um dos Dossiers de equipa relativo ao ano 96-97:

"Disseram-me que eu devia ser um dossier. Então eu sou um dossier. Assumo esta posição de ser dossier porque se calhar sou mesmo um dossier, apesar de não gostar do nome. Sugeriram-me normas. Fizeram apelo à imaginação. Até concordo. Onde há imaginação há vida.

Sei que dei muito trabalho aos senhores professores. Uma vez, levaram-me para casa para me organizarem e para ser um menino bem comportado, mas... ironia do destino, não tiveram tempo para mim. Voltaram a trazer-me para a escola e em Setembro fiquei contente. Tive honras de príncipe, tive muito tempo só para mim. Ouvi os professores a conversar: uns pensavam de uma forma, outros de outra, uns disseram que os alunos da escola também deviam ser chamados a dar a sua opinião (para eu ter um ar mais vanguardista e mais moderno), mas já não havia tempo. Também disseram que devia ir bem vestido porque a ocasião era especial. Concordei logo. Fui tirar as medidas da fatiota nova. Modéstia à parte, acho que estou muito bonito. E já agora que estou a falar de coisas sérias, também vou falar a sério, ponto final.

Dentro vais encontrar muitas fotografias, trabalhos dos alunos, planificações dos professores (ouvi-os comentar que davam muito trabalho e algumas de pouco serviam), tudo feito durante o ano lectivo de 1996/97 relativo ao projecto curricular "À Descoberta do Património Local". Sou uma colectânea disso tudo, dos trabalhos dos alunos, dos encantos e desencantos dos professores, dos bons e maus momentos das escolas do 1º Ciclo de Lemenhe e do jardim de infância da mesma terra, do concelho de Vila Nova de Famalicão.

Não me levem a mal, apeteceu-me brincar. Mas quando brinco, brinco a sério".

(Introdução ao Dossier da Escola de Lemenhe, Setembro de 1997)

— Registos diversos em *audio, fotografia e vídeo* de momentos significativos das actividades do projecto.

— *Notícias* em jornais, especialmente na Folha Informativa PROCUR e em diversos jornais das escolas.

— *Textos escritos* acompanhados de acetatos e diapositivos para a apresentação dos projectos curriculares em diferentes contextos: Encontros PROCUR, Foruns e Colóquios diversos.

— *Actas/registos* de reunião de equipa, de que constam as decisões e resoluções que se vão tomando, assim como os problemas e dilemas sentidos ao longo do projecto.

— *Relatórios* finais do projecto. Para esse efeito foram organizadas sessões de formação explicitamente convocadas para esse fim, onde foram discutidas algumas orientações metodológicas acerca da natureza e características de um relatório de investigação-acção. Estes relatórios de equipa serviram como documentação fundamental de base para a posterior elaboração dos Relatórios Finais do PROCUR, 95, 96 e 97 que posteriormente eram devolvidos às escolas para análise e reflexão e que se têm revelado instrumentos fundamentais para a memória e visibilidade externa do Projecto.

— Actualmente algumas professoras encontram-se a escrever "*diários de bordo*" que serão posteriormente trabalhados no processo de investigação. Enquanto instrumentos de expressão e elaboração do pensamento do professor sobre a realidade (Zabalza, 1991), os diários apresentam grandes virtualidades no desenvolvimento profissional dos professores, através dos processos reflexivos e interpretativos que a sua escrita desencadeia. Como assinala este autor:

"O próprio facto de escrever, de escrever sobre a própria prática, leva o professor a aprender através da sua narração. Ao narrar a sua experiência recente, o professor não só a constrói linguisticamente, como também a reconstrói ao nível do discurso prático e da actividade profissional (a descrição vê-se continuamente excedida por abordagens reflexivas sobre os porquês e as estruturas de racionalidade e justificação que fundamentam os factos narrados: Quer dizer, a narração constitui-se em reflexão" (p.94).

Seguindo Kemmis & McTaggart (1988:33), pretendíamos com esta prática de produção diversificada de registos ir criando documentos das mudanças que se iam produzindo, já que:

"A investigação-acção permite-nos ir criando registos das nossas mudanças: (a) registos das mudanças nas nossas actividades práticas; (b) registos das mudanças na linguagem e discurso utilizado para descrever, explicar e justificar as nossas práticas; (c) registos das mudanças nas relações e formas



de organização que condicionam as nossas práticas e (d) registos do desenvolvimento dos processos de investigação-acção".

A prática destes registos, com uma intencionalidade reflexiva e avaliativa, é o que permite tomar consciência do percurso realizado no projecto, informando as decisões a tomar nas actividades subsequentes, como salienta uma equipa a propósito da avaliação de um Plenário realizado na escola para partilha das aprendizagens realizadas numa actividade integradora:

"Ao reflectirmos sobre o 'como avaliar o plenário?' pareceu-nos relevante obter depoimentos de todos os participantes na actividade, bem na situação de interventores directos, ou simplesmente na de espectadores, procurando, assim, obter uma avaliação final mais abrangente e objectiva. O registo escrito desses depoimentos, bem como representações icónicas por alguns alunos, fotografias, a observação directa e o registo audiovisual, tornaram-se valiosos instrumentos de avaliação para o trabalho de reflexão na equipa.

Do tratamento dessa informação resultará um documento, em fase de elaboração pela equipa, com as conclusões e sugestões para futuras actividades. Esse documento irá enriquecer um dossier já organizado, contendo os registos atrás referidos, a planificação e todo o material de suporte do plenário" (Carandá, in FI-9:5).

Assim, em vários depoimentos, as professoras destacam as *virtualidades* do registo como instrumento de reflexão formativa, que ajuda a esclarecer e organizar o pensamento, a dar significado pessoal à realidade, a comunicar, integrando o expressivo e o referencial e a melhorar a auto-estima acerca do próprio trabalho (Yinger & Clark, 1985). O acto de escrever é em si mesmo um acto de aprendizagem e de (re)construção da realidade.

"Para mim o mais importante foi 'obrigar-me' a registar; ao registar estou a fazer uma reflexão e estou a esquematizar-me a mim, a arrumar as minhas ideias, a clarificar as minhas opções pedagógicas" (Entrev. Caxinas-1, 97:10).

"Este projecto obrigou-nos a registar e depois é com orgulho que olhamos para o que fizemos e damos conta que fomos capazes de fazer isto e aquilo e, assim, como há o cuidado de registar valorizamos mais o nosso trabalho" (Entrev. Caxinas-1, 97:2).

"Aprendi a fazer os registos, as reflexões pois não estava habituada, embora ainda tenha muito que aprender sobre isto. Têm muito valor para a nossa formação, para a nossa aprendizagem, senão tudo passa, fica no esquecimento, se não for registado no momento. É a nossa história que ali está, melhora a nossa auto-estima. Às vezes não sabemos como fomos capazes de fazer tão bem" (Entrev. Carandá, 97:2).

"É muito importante a coordenação e o registo do trabalho de equipa, tem de ficar a memória do projecto, não só para nós, mas também para tornar visível o que se faz e até para a defesa do projecto e também para gratificação pessoal" (Entrev. Carandá, 97:5).

Em outros instrumentos de investigação, como os "QAF", encontramos também múltiplas referências positivas aos registos. Ao serem questionados sobre as aprendizagens mais positivas desta experiência para a sua formação, as professoras valorizam-nos de novo, através de respostas como as seguintes:

- "A 'obrigatoriedade' de registar que levou a reflectir" (1996).
- "Tornar-se habitual o registo e sistematização das actividades" (1996).
- "Necessidade de registar a prática" (1997).
- "Reconhecer a necessidade de planificar e avaliar as minhas práticas" (1997).

Pode-se apreciar nestes exemplos algumas das virtualidades dos registos enquanto recurso importante para as professoras conseguirem a sua autonomia como profissionais reflexivas, postas em evidência por autores defensores dos métodos etnográficos. A este respeito, Ribeiro *et al.* (1995:419) referem:

"Do ponto de vista da etnografia na escola, os registos da actividade são considerados um meio de acesso a um maior controle sobre essa mesma actividade. Segundo P. Woods (1991) eles contribuem para dar ao professor a certeza necessária a toda a acção educativa, mantendo-a aberta; os registos, sendo uma tentativa de compreensão, são já reflexão; em última análise, pelos registos e sua reflexão o professor promove a sua autonomia como profissional reflexivo [...]. Na etnometodologia, os registos são uma forma de dar conta, de materializar a fabricação do mundo, descrever uma situação e constituí-la, torná-la visível e produzir interacção..."

Tendo em conta a necessidade sentida pelas professoras de possuírem instrumentos para o registo das reflexões e da prática, fomos confrontados com o dilema de, por um lado, lhes oferecer artefactos técnicos já standardizados para realizar as planificações e reflexões, o que, porventura, lhes daria segurança, ou, pelo outro, incentivá-las a construir em equipa os seus próprios instrumentos, à medida que se fossem clarificando os princípios e valores que sustentam o projecto e se fossem conquistando margens de autonomia. Esta segunda opção sendo mais morosa e, por vezes, criadora de insegurança, apresentou-se-nos como a mais formativa e capaz de produzir mudanças profundas nas concepções e práticas educativas. Contudo, não deixámos de apresentar sugestões, exemplificações e orientações abertas que permitissem a criação de um sistema comum de entendimento e comunicação entre todas as equipas da rede.

A este respeito, um professor alerta para o risco da planificação poder vir a tornar-se uma actividade técnica e rotineira, perdendo assim a sua função de reflexão e antecipação de alternativas para a acção:

"A esquematização é boa porque ajuda a pensar, mas pode ser limitativa e gerar um círculo vicioso e repetitivo e começar a fazer aquilo de maneira automática perdendo o valor da consciencialização [...]. Precisamos reflectir e evoluir no próprio trabalho. Por vezes, é difícil mostrar todas as ligações no papel, mas estão no nosso pensamento. É preciso ter cuidado com os riscos deste tipo de planificação para que não se transforme numa camisa de força que não serve para a prática" (Entrev. Caxinas-4, 97:5).

Como consequência da apreciação das virtualidades dos registos, algumas equipas, com base na reflexão sobre a experiência já realizada neste campo, sugerem propostas para o futuro, que já se estão a concretizar actualmente:

"Eu ia propor para o ano ver se conseguíamos fazer o diário de turma, ter um caderno na sala e quando alguém quisesse ir registar alguma coisa de interesse[...]. Isto surgiu-me ao receber agora das turmas a riqueza de depoimentos das crianças feitos no final do ano. Se isso fosse feito ao longo do ano teria outro valor e continuidade..." (Entrev. Carandá, 97:8).

#### **5.2.4. A perspectiva sobre a formação**

Como nos foi permitido mostrar no Capítulo III<sup>10</sup>, o desenvolvimento profissional dos professores é resultante de diversas modalidades e níveis de formação, os quais, por sua vez, implicam formas de participação e implicação diferenciada por parte daqueles, conforme o papel mais ou menos autónomo que assumam na sua organização e desenvolvimento. No PROCUR, desde o seu início, preocupámo-nos com a disponibilização de uma diversidade de situações e modalidades de formação capazes de se enriquecerem entre elas, no sentido de contribuir sinergicamente para o desenvolvimento profissional e pessoal das professoras, tais como: acções sistemáticas, encontros, leitura de documentos, acompanhamento, discussão e reflexão em equipa, investigação, etc...

Devido à socialização das professoras em práticas de formação "escolarizadas", que exigiam delas uma atitude de receptoras passivas de informação "teórica" fornecida por

---

<sup>10</sup> Nesse capítulo encontra-se grande parte da fundamentação sobre formação de professores e desenvolvimento profissional através da apresentação e discussão das diferentes perspectivas sobre a formação, assim como das modalidades e estratégias que permitiram sustentar as abordagens de formação no projecto PROCUR. No entanto, o tema da formação perpassa todos os capítulos deste trabalho, sendo um tema recorrente e patente ao longo do texto.

outros, inicialmente, algumas colocavam-se nesta atitude esperando que as chamadas "acções de formação do FOCO" fossem realizadas porque, no seu entender, o conceito de formação reduzia-se a elas. Pouco a pouco foram ampliando o entendimento da formação para outras muitas situações que o projecto lhes ia proporcionando, valorizando especialmente o trabalho colaborativo na equipa como o contexto central de formação, segundo foi mostrado acima, ao tratar deste tema.

Pensamos que, ao longo deste relato, transparece constantemente o papel central que a formação a diferentes níveis teve no Projecto, podendo ser conceptualizadas 5 *modalidades* fundamentais em que aquela se processou: (a) a formação sistemática em acções de formação creditadas, em modalidade de curso e oficina de formação, que decorreram simultaneamente com o projecto e que juntaram os professores em três turmas; (b) os Encontros do Projecto em número de três por ano, que reuniam todos os professores da rede com a finalidade de apresentar os seus projectos curriculares, planificar, reflectir e avaliar o projecto, discutir com especialistas acerca de temas significativos para o projecto, conviver...; (c) reuniões das equipas com os acompanhantes (quinzenais ou mensais) para ajudar a resolver os problemas relativos aos seus projectos curriculares, clarificar ideias, estimular a reflexão, incentivar...; (d) reuniões das equipas para planificar, trocar experiências, investigar, reflectir, avaliar...; (e) autoformação realizada por cada professora através da leitura de documentação, reflexão pessoal, etc... É significativo, a este respeito, o depoimento de uma professora, acerca da amplitude e omnipresença do conceito de formação:

"[...] O outro dia estava eu a falar com a minha irmã que também é professora, e ela a perguntar porque andávamos a fazer formação, e eu a explicar-lhe que o nosso projecto de escola está inserido no PROCUR e por isso temos formação durante todo o ano, seja na prática ou na teoria, nós temos sempre, ou na prática com as crianças ou na teoria com as acompanhantes, nas acções de formação, nos Encontros..." (Entrev. Bom Sucesso, 97:2).

"Para mim o mais positivo em termos de formação foi a iluminação do pensamento, o clarificar ideias, solidificar conceitos, abrir horizontes, a relação humana e a desinibição, a segurança da partilha e a motivação" (QAF -96).

Outras professoras oferecem contributos para esta visão ampla e continuada da formação:

"A consciência da necessidade de nos mantermos sempre actualizados é outro aspecto importante, o que nos obriga a buscar apoios, se não for na equipa, fora, ir a outras fontes..." (Entrev. Carandá,96:3).

"O que eu sinto é que devemos ser profissionais e não funcionários como o ministério acha que somos. Quanto maior o profissionalismo, maior a exigência, maior a aprendizagem e a auto-formação" (Entrev. Carandá, 97:1).

"Há alguns tempos atrás alguém dizia que quando terminasse o ano era capaz de sair do PROCUR, e eu perguntei-lhe se acreditava na teoria que orienta o PROCUR, o ser benéfico para os professores e os alunos, porque eu acho que com o PROCUR os alunos enriquecem, mas principalmente enriquecem os professores, e é pena perder essa oportunidade [...] os professores sentem que entre a formação e a realidade há um abismo e agora que têm a oportunidade de encurtar esse abismo e construir a ponte, as pessoas têm medo..." (Entrev. Caxinas-1, 97:3).

Por outro lado, foi-se também modificando a sua concepção da formação como algo *dado* a partir do exterior, valorizando-se o seu papel activo no processo de formação, que se realiza e *constrói* a partir de dentro:

"Acho que às vezes se pensa que a formação ou o apoio tem de vir de fora, não se valoriza o que se faz, só somos bons se alguém vem de fora reforçar, acho que na condução de um projecto passa-se pela fase inicial de muita carência e de sentir que não somos capazes, depois vem o já sermos capazes de fazer até que o apoio é mais para valorização das nossas práticas [...]. Nem só o que vem de dentro é bom, nem só o que vem do exterior, tem de haver um cruzamento de vários tipos de formação" (Entrev. Caxinas-4, 97:7).

"Eu quero uma formação que eu diga 'quero e vou' e não pelos créditos, que eu possa escolher e que me dê satisfação" (Entrev. Bom Sucesso, 97:4).

Acerca da formação contínua, realizada de forma sistemática ao longo do projecto, numa acção creditada, em que as professoras foram agrupadas em turmas, conforme a sua proximidade geográfica, estas valorizaram, desde o início, a sua *relevância prática*, a sua *distribuição ao longo do ano* (não totalmente conseguido), por contraposição com a maioria das acções de formação a que estavam habituadas, comprimidas num espaço temporal reduzido, como é evidenciado nos seguintes depoimentos:

"A formação do PROCUR é muito importante, porque é serena, não é à pressão, é agradável e muito relacionada com a prática. Também é importante que, nesta formação, nós vamos livremente e não porque somos obrigadas ou para ir buscar os créditos..." (Entrev. Lemenhe, 97:4).

"A formação contínua possibilita-nos a aplicação da teoria à prática imediata e vice-versa, o que outro tipo de acções de formação não nos permite" (RAP-95, Caxinas-3, p.37).

"A formação contínua, embora surgisse tarde, veio aclarar ideias e conceitos sobre modelos de ensino, adaptação e integração curricular. Inicialmente os professores tiveram algumas dificuldades

em se integrarem nos novos conceitos e entraram numa fase de 'desequilíbrio cognitivo' o que é natural, mas que com o decorrer da acção foi sendo ultrapassado" (RAP-95, Lemenhe, p. 37).

"A informação dada ao longo da formação foi muito útil principalmente para percebermos o porquê da nossa prática" (RAP-95, Bom Sucesso, p. 37).

Esta interrelação entre a teoria e a prática que caracterizou a formação, leva uma professora a realçar as suas potencialidades inovadoras já que ao não se finalizar em si mesma, ela acaba por traduzir-se em mudança das práticas de ensino:

"Antes do PROCUR eu já fiz muitas acções de formação e lá falava-se de inovação, só que essa inovação não se reflectia nas minhas práticas, voltava para a escola e nada mudava. Com este projecto consegui levar a inovação para a minha escola. Esta formação é muito mais prática, levou-nos a praticar, a viver a inovação nas diferentes actividades da escola" (Entrev. Lemenhe, 97:1).

"Foi extremamente importante a formação contínua desenvolvida no âmbito do projecto, uma vez que não se limitou à transmissão e clarificação conceptual, mas forneceu alicerces para construir e prosseguir este projecto de investigação acção, com os consequentes reflexos positivos nas práticas desenvolvidas na escola" (RAP-95, Cachada., p. 36).

No entanto, como já foi explicitado no Capítulo III, os constrangimentos em termos de prazos que as regras do FOCO vieram introduzir, impediram que estas acções acompanhassem desde o início do ano o desenrolar do projecto, trazendo alguma frustração tanto às professoras, como à equipa de formadores:

"Embora se entenda, pelo que foi exposto em relação à não acreditação atempada pelo FOCO, seria bom que tivessem usado outra estratégia que viesse cobrir esta lacuna, visto entendermos que num projecto de investigação-acção, a teoria não pode estar dissociada da prática" (RAP-96, S. Lázaro, p. 37).

Isto somente está a ser conseguido totalmente durante este ano lectivo, em que está a funcionar uma oficina de formação creditada mas sem financiamento do FOCO, o que nos permitiu começar a trabalhar com as professoras no mês de Outubro.

### **5.2.5. A visibilidade e disseminação interna e externa do conhecimento profissional**

Como assinalam Kemmis & McTaggart (1988:34), a investigação-acção permite-nos dar uma *justificação fundamentada* da nossa prática educativa perante outras pessoas, porque podemos mostrar de que modo as provas obtidas e a reflexão crítica desenvolvida nos ajuda a criar uma *argumentação fundamentada, comprovada e crítica* para defender o

nosso trabalho. Foi pensando nesta necessidade de tornar visíveis os ganhos adquiridos em termos de conhecimento produzido no processo de investigação-acção, que disponibilizámos vários momentos e estratégias que permitissem aos professores dar conta deste conhecimento em diferentes contextos. Isto, se no princípio, revestiu alguma dificuldade e resistências, por falta de hábito na comunicação em público, e também pelo pouco valor que as professoras atribuíam ao seu trabalho, foi-se progressivamente tornando uma prática natural, que se traduziu em grande satisfação profissional e sentido de controlo sobre as suas práticas. Nomeadamente, apontaremos quatro dispositivos fundamentais facilitadores desta comunicação de saberes e experiências: os Encontros PROCUR, a Folha Informativa, o Centro de Recursos e a apresentação dos projectos em Foruns e Seminários científicos, tanto pelas equipas de professores como pela equipa de coordenação.

Relativamente aos *Encontros*, estes realizaram-se com uma periodicidade trimestral (no início, meio e final de cada fase), sendo cada um deles dedicado a uma temática, com o recurso a convite de especialistas, mas reservando sempre um espaço para a intervenção e participação das equipas, no sentido de apresentarem testemunhos das suas práticas no âmbito do Projecto Curricular. Assim, alguns dos títulos deste encontro relacionaram-se com: "As práticas no PROCUR: Testemunhos"; "PROCUR, uma dinâmica de mudança"; "Prosseguir, ampliar, aprofundar"; "Que processos, que resultados, que futuro?"; "As dimensões da avaliação no PROCUR", etc.

Acerca das potencialidades destes encontros reflectíamos numa comunicação:

"Pensamos que os Encontros têm vindo a desempenhar um papel importante, já que têm propiciado a troca de experiências e a reflexão conjunta entre todos os participantes no Projecto e inclusive com outros de fora: professores/investigadores das escolas, professores/investigadores da universidade, professores/acompanhantes contribuindo, também, para fortalecer o sentimento de pertença a um grupo mais alargado, a motivação e a vontade de continuar no difícil e simultaneamente estimulante processo de mudança" (Alonso, Comunicação no 7º Encontro PROCUR, 9 de Julho, 96).

Os Encontros contribuíram também para a construção de uma *comunidade PROCUR*, caracterizada por partilhar valores, linguagens e teorias, metodologias e práticas educativas que nos permitem falar de uma cultura comum, direccionada para a inovação e mudança educativa/curricular, o que leva alguns professores a valorizar o facto de "*Sentir que faço parte de uma comunidade educativa mais alargada*", como o testemunham os seguintes depoimentos:

"Quando se falou do que é um Projecto, no fundo é um caminhar com os alunos com um objectivo determinado e o PROCUR faz-nos sentir que não estamos sós, que pertencemos a um projecto" (Entrev. Caxinas-4, 97:7).

"Os encontros são sempre importantes, na medida em que a troca de informação entre as equipas é estimulante e nos ajuda a continuar. Saber que há outros professores a trabalhar com a mesma perspectiva, conhecer os problemas que sentem e como os ultrapassam" (Entrev. Carandá, 97:6).

"O projecto PROCUR tem contribuído para a melhoria das práticas educativas fundamentando-as teoricamente. O intercâmbio de experiências entre as escolas é um factor que também veio enriquecer o nosso trabalho" (RAP-96, Caxinas-3, p. 38).

"Estes Encontros na universidade permitiram também a partilha de experiências e saberes, realizadas em contextos diferentes, com outras equipas" (RAP-96, Lemenhe, p. 38).

A este respeito, no Relatório Anual-1997, faz-se o seguinte comentário a propósito do sentimento de pertença à rede PROCUR

"Constatamos, assim, que em três anos de vida do projecto, o trabalho colaborativo entre professores não só está conseguido, como se foi capaz de alargar o seu impacto para a constituição de um sentimento de pertença a uma *comunidade profissional*, neste caso a rede PROCUR. Este sentimento é visível pelas permanentes sugestões dos docentes no sentido de se realizarem *ainda mais* reuniões de reflexão e avaliação conjuntas e maior intercâmbio inter-equipas" (RAP-97:10)

Por outro lado, na reflexão que a coordenadora do Projecto faz dos Encontros, transparece o crescimento que estes significaram em termos de formação interactiva. Vejamos alguns comentários a propósito do 4º Encontro:

"As professoras encontram-se, comparando com o Encontro anterior, com mais capacidade de teorização e domínio da linguagem. São capazes de justificar as suas práticas à luz da teoria, embora ainda se possa notar uma certa insegurança. Já ultrapassaram o medo de 'não saber', de 'não ser capazes'" (RRE-4º Encontro PROCUR, Julho, 1997).

E um pouco mais adiante:

"Nota-se uma grande melhoria nas competências comunicativas, na capacidade de partilhar sentimentos e ideias de uma forma mais clara e sincera. Sente-se o interesse pelo trabalho das outras equipas, descentrando-se do seu mundo fechado tanto a nível individual como de escola" (*Ibid.*)

A propósito do 6º Encontro encontramos a seguinte reflexão:

"Penso que este Encontro sobre os processos de mudança significou um avanço substancial no trabalho desenvolvido no PROCUR e na sua incidência na capacidade de reflexão das professoras sobre o processo que estão a percorrer (meta-reflexão). Para a coordenação significou um melhor



conhecimento da realidade das escolas, da sua cultura, das suas potencialidades e limitações em termos de inovação, de forma a podermos orientar melhor o trabalho a realizar no futuro" (RRE-6º Encontro, Março, 96)

Uma convidada ao 5º Encontro a quem se pediu para fazer posteriormente um comentário sobre o mesmo, realça, entre outros aspectos:

"Considerarei um importante indicador de avaliação positiva do projecto o facto de professores se encontrarem ali ao sábado, terem respondido com coerência a um questionário de avaliação, aparentemente extenso, e terem testemunhado que melhoraram as suas competências profissionais com incidências na melhoria da aprendizagem dos alunos" (RRE-5º Encontro, Nov., 96)

A este respeito, uma professora de uma equipa comentava ao finalizar o 9º Encontro:

"As professoras que entraram este ano de novo para a nossa equipa estão maravilhadas e muito satisfeitas por terem participado pela 1ª vez num Encontro deste tipo, o que nunca tinham feito — passar todo um sábado a aprender a partilhar experiências sobre educação" (RRE-9º Encontro, Abril, 97)

Numa outra perspectiva, estes Encontros constituíram-se também como espaços privilegiados para o *convívio informal alargado*, elemento importante de uma cultura de colaboração cuja construção não se limita aos momentos formais de reunião e de trabalho. Os almoços em conjunto propiciaram espaços de troca de sentimentos e ideias, de alegria e desabafo, de criatividade e de poesia, como se pode apreciar nesta notícia na Folha Informativa-10:

"Tendo em conta a importância que os espaços de convívio têm na construção de um projecto em rede, a escola das Caxinas presenteou-nos com um suculento almoço, onde não podiam faltar as sardinhas, tão características do seu meio" (FI-10:13)

Para além dos Encontros internos organizados pelo PROCUR, a partir do 2º ano, o Projecto proporcionou às equipas a sua participação em *outros foruns* e seminários organizados em diferentes pontos do país, onde puderam apresentar os seus projectos, adquirindo as professoras *novos protagonismos docentes*. Uma especial relevância adquiriu o Fórum "Contra a Exclusão Escolar", organizado pelo Programa Educação Para Todos (Lisboa, Set. 1996) e o Encontro organizado pelo Instituto de Inovação Educacional (IIE) para a divulgação do projecto PROCUR (Braga, Maio, 1997), onde várias escolas da rede apresentaram experiências de grande interesse. Esta possibilidade de dar uma maior

visibilidade às suas práticas e ao conhecimento nelas construído, é realçado por algumas equipas como muito significativo para o reforço da sua autonomia profissional:

"Para nós foi muito positivo o partilhar o nosso projecto com outras escolas nos encontros, o ter de apresentar o nosso trabalho em outros contextos como foi o Encontro do IIE, ainda que isto nos custe muito... O PROCUR tem facilitado isso, porque normalmente, nos encontros, quem fala são os doutores, mas o PROCUR pôs-nos a falar a nós, a darmos a conhecer aquilo que fazemos, na prática, e também prestigia os professores e a profissão, dá autonomia" (Entrev. Lemenhe, 97:4).

"Eu, pela parte que me toca, o ter de fazer aquela apresentação do projecto no Encontro do IIE foi ótimo, ajudou-me a clarificar muita coisa sobre o Projecto Curricular, obrigou-nos a uma maior consistência em todas as aprendizagens e ajudou-nos também a dar mais valor àquilo que fazemos. Especialmente os professores do 1º Ciclo que não estamos habituados a comunicar... quando o temos de fazer isso dá-nos mais segurança" (Entrev. Caxinas-4, 97:4).

Nestes anos de existência do PROCUR, a equipa de coordenação/investigação esteve também presente em várias reuniões científicas a fim de apresentar o Projecto, assim como foi sendo solicitada para realizar acções de formação em diferentes contextos, acerca dos princípios e metodologia do Projecto Curricular Integrado. Do mesmo modo, o conhecimento que foi sendo produzido, tem sido difundido em várias publicações de divulgação científica e profissional.

Relativamente à *Folha Informativa* este foi um órgão importante de difusão interna na rede e de visibilidade externa, através das notícias que as equipas publicavam acerca dos seus projectos. O ter de redigir estes textos exigiu das professoras o desenvolvimento de competências de comunicação, constituindo, conjuntamente, momentos de reflexão sobre as suas práticas no projecto. Para além da secção "A voz das escolas", este boletim contém outras secções relacionadas com "A formação", "Os Encontros" "O acompanhamento" e "A investigação" que servem para manter a rede de escolas informada sobre aspectos e eventos relacionados com estas dimensões do Projecto.

No que diz respeito ao papel do *Centro de Recursos* ao serviço das escolas da rede, para além de funcionar como um espaço de reunião e de contacto entre a equipa de coordenação/acompanhamento e as professoras, dispõe de equipamentos, biblioteca e materiais curriculares de apoio ao projecto. De entre os materiais curriculares pode distinguir-se a diversidade de Projectos Curriculares elaborados em diferentes contextos de formação e catalogados por temas, os quais se têm evidenciado como um precioso material de consulta para os professores da rede e para outros utentes interessados nesta temática.

Para finalizar esta passagem sobre investigação-acção/formação reforçaremos as perspectivas apresentadas, através do contributo das professoras extraído dos Questionários de Avaliação Final (QAF-96 e 97). Perante a questão aberta: "Quais os aspectos mais positivos desta experiência para a minha formação?", as professoras, colocam em segundo lugar, a seguir ao trabalho colaborativo, as aprendizagens realizadas na "metodologia de investigação-acção" aparecendo em terceiro lugar a categoria "valorização profissional e pessoal". Vejamos, a modo de exemplo (Quadro 8), alguns excertos do discurso das professoras, nestas duas categorias.

Categoria	Ilustração
<p>Investigação-acção-reflexão</p>	<p><b>1996</b>                      "Actividade docente mais baseada na investigação"; "Melhorei os processos de investigação-acção"; "Aprendi a utilizar metodologias de investigação"; "Pesquisa, curiosidade e procura de soluções"; "Actividade docente mais reflexiva"; "Criar momentos de reflexão"; "Renovar as práticas"; "Reflectir sobre a minha prática pedagógica"; "Obter conhecimento e experiência sobre trabalho de projecto".</p> <p><b>1997</b>                      "Descoberta e reflexão de novas formas de aprender e saber fazer"; "Questiono muito mais as minhas práticas desenvolvendo processos de investigação"; "Necessidade de questionar e fundamentar melhor as minhas práticas pedagógicas"; "A fundamentação teórica da minha prática profissional"; "Questionar-reflectir-melhorar as minhas práticas"; "Compreender a complexidade das decisões educativas"; "O ter muitas vezes que apreender para ensinar melhor"; "Aplicação da teoria à prática; desenvolver atitudes e métodos de investigação".</p>
<p>Valorização profissional e pessoal</p>	<p><b>1996</b>                      "Melhorar a minha competência como docente"; "Maior empenhamento"; "A possibilidade de formação que pode contribuir para o meu <i>crescimento</i> como professora e o <i>crescimento</i> dos alunos"; "Desenvolver os conhecimentos teóricos para melhor fundamentar as práticas"; "O melhorar os meus conhecimentos a fim de orientar melhor os meus alunos na sua preparação para a prática da vida"; "Melhorar os meus conhecimentos sobre o campo do currículo"; "A iluminação do pensamento, clarificar ideias, solidificar conceitos, abrir horizontes, a relação humana e a desinibição, a segurança e motivação"; "Motivação para o trabalho"; "Adquiri alguns conhecimentos teóricos que considero muito importantes"; "Enriquecimento científico e a nível de relações humanas"; "Mudança na linguagem e nas ideias para exprimir as práticas"; "Melhorar o meu curriculum vitae"; "Formação contínua baseada no desenvolvimento do projecto e centrada na sala de aulas"</p> <p><b>1997</b>                      "Sentir-me actualizada"; "satisfação pela formação adquirida"; "formação adequada às minhas necessidades"; "a pertinência das leituras realizadas"; "actividade interior que promove a melhoria das práticas"; "estímulo a inovação e à profissionalização"; "melhorar a minha consciência profissional inovando os meus contextos de trabalho"; "a persistência para continuar"; "aquisição de conhecimentos sobre o campo do currículo".</p>

Quadro 8 . Aspectos positivos da formação na investigação-acção

Torna-se evidente, nestas respostas, o sentimento das professoras de que a mudança na qualidade das práticas curriculares passa necessariamente por uma mudança nas formas de organização do trabalho profissional nos contextos das escolas, atribuindo uma grande importância ao trabalho colaborativo e à metodologia de investigação-acção, enquanto formas de potenciar simultaneamente a inovação das práticas e o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores.

### **5.3. O assessoramento interno e externo às escolas**

Como tivemos oportunidade de discutir amplamente no Capítulo IV, uma das condições para o desenvolvimento da escola, é o surgimento de lideranças diversificadas que funcionem como estímulo à aprendizagem organizacional e ao desenvolvimento profissional, nos processos de inovação. Assim o afirma Barroso (1998:29): "esta «liderança empreendedora» tem um papel fundamental na «aprendizagem organizacional» da autonomia, quer enquanto mobilização social dos diferentes actores quer na regulação dos complexos processos de compatibilização de interesses e estratégias necessários à construção de um projecto comum".

De entre estas lideranças, pela sua centralidade no desenvolvimento do projecto PROCUR, relevaremos o papel dos *coordenadores e responsáveis internos* da escola e das equipas e o dos *agentes externos* ou *mediadores de formação* (Amiguinho, 92:167) que funcionaram como suporte à transformação das práticas, nos contextos reais de trabalho das escolas e das aulas. Utilizaremos o conceito genérico de *assessoramento* por ser o que é internacionalmente utilizado na referência a estas realidades.

#### **5.3.1. O assessoramento e coordenação internos**

Desde o início do lançamento do Projecto nas escolas, a constituição das equipas e a sua organização revestiram uma preocupação especial por parte da coordenação do PROCUR. Sabendo da importância do papel dos coordenadores ou responsáveis de equipa, recomendámos um cuidado especial na sua escolha por parte das professoras, embora, como é evidente, não tivéssemos interferido neste processo, que ficou ao critério de cada uma das equipas. A 25 de Novembro de 1995, transcorrido pouco mais de um mês do 1º Encontro em que se fez o lançamento oficial do PROCUR, fez-se uma 1ª reunião de trabalho com os/as responsáveis de equipa, para definir aspectos concretos relacionados com os projectos curriculares e a organização da escola. Isto pressupõe que, nesta data, todas as equipas já tinham o seu respectivo/a responsável. Assim, no Relatório Anual-1995 pode ler-se a este respeito: "nesta fase deu-se especial atenção aos aspectos organizacionais

das escolas, nomeadamente à constituição de condições para o bom funcionamento das equipas escolares: escolha do/a responsável, distribuição de papéis, horários de reunião, forma de registo das actividades, etc."

Como foram *escolhidos* os/as responsáveis, com que critérios e como foi percebido e experienciado o seu papel nos primeiros momentos do projecto? Na *Entrevista de Avaliação Intermédia (1995)*, realizada no mês de Março com os directores e responsáveis de todas as escolas e equipas, uma das questões ali discutida dizia respeito a esta problemática. No relatório da entrevista ressalta a conclusão que "não houve um critério único na escolha dos/as responsáveis. Consideraram-se factores como a disponibilidade pessoal, maior dinamismo, capacidade de liderança ou a posse de maior prestígio reconhecido pelo grupo".. Mais adiante pode ler-se que "essa escolha fez-se de forma natural e foi aceite de igual modo [...] não se percebendo qualquer tipo de tensão ou mal-estar" (EAI-1995:1).

Relativamente ao *papel*, este foi-se progressivamente clarificando com o tempo, quer para o/a responsável, quer para os restantes membros, à medida que se iam ajustando interesses, saberes e estilos diferentes, encontrando o responsável o seu próprio estilo de liderança:

"Percebe-se então, que no início esse papel foi mais penoso, resultante da combinação de vários factores: porque os próprios responsáveis não tinham, para si, uma consciência muito nítida das suas competências, porque para os restantes membros da equipa esse papel não estava muito clarificado, porque o espírito de equipa estava em construção, ou ainda porque as dinâmicas começavam a ser criadas" (Ibid.:2).

Acerca dos papéis que então lhes estavam atribuídos, o Relatório acrescenta:

"[...] cabe-lhes marcar as reuniões de trabalho, estimular as iniciativas, sistematizar a informação, lembrar prazos, fazer registos, organizar o dossier do projecto, estabelecer a ponte com a equipa coordenadora do PROCUR ('sou o *motor*', 'costumo dizer que sou o *despertador*', 'por vezes tenho de ser um travão')" (Ibid.:2).

Quanto aos *estilos de liderança*, estes são diversificados, conforme a natureza das equipas, verificando-se com o decorrer do projecto uma maior distribuição de responsabilidades, mas também alguma resistência em algumas equipas em assumir claramente a liderança ("nós cá nos arranjam entre todas"), ainda que seja dado um rosto à representação da equipa perante a coordenação do Projecto. Parece que o ajustamento (a regra da contingência) do/a responsável ao ritmo, estilo e capacidade de trabalho dos elementos da equipa é uma qualidade importante para desempenhar este papel. Os estilos excessivamente directivos e perfeccionistas não se adequam ao trabalho com professores.

Tivemos oportunidade de verificar isto no primeiro ano do projecto, em que o perfil extremamente voluntarista e activista de algum responsável se revelou fonte de conflitos, já que o nível de exigência e o ritmo que imprimiu ao trabalho dificilmente poderia ser acompanhado pelo resto dos colegas.

Os estilos demasiado voluntaristas e exigentes não parecem os mais adequados para o tipo de cultura escolar predominante, assente na ideia de uniformidade, em "não se evidenciar muito" pois geram-se anticorpos nos colegas, especialmente nos que não estão no PROCUR.

No entanto, em algumas equipas, o papel do/a responsável afigurou-se de grande relevância, até ao ponto das pessoas pensarem que a equipa correria riscos de continuidade caso o/a responsável viesse a abandonar essas funções:

"Outra questão é a continuidade dos professores no projecto, a saída da colega X desta escola pode significar um descalabro total para a continuidade do projecto" (Entrev. Bom Sucesso, 97:4).

"Já interiorizámos a metodologia [...] foi muito graças ao colega, ele teve um papel muito importante como mediador de formação, ele merece os nossos elogios [...] se o colega desistisse teríamos alguns problemas" (Entrev. Lemenhe, 97:2).

Entretanto, aquele responsável acabou por deixar a coordenação e, apesar desta predição, a equipa sobreviveu continuando a trabalhar empenhadamente. Isto indicia a aquisição da autonomia e a interiorização da inovação que a equipa já adquiriu, como assinala claramente na entrevista que lhe foi realizada.

"[...] e agora achamos que já temos bastante autonomia e que o PROCUR veio progressivamente a emancipar-nos e provavelmente agora nós conseguimos, por nós próprios, dinamizar um projecto" (Entrev. Lemenhe, 97:2).

Decorridos dois anos após a primeira entrevista, os/as responsáveis das 13 equipas actuais responderam a um questionário semiestruturado e aberto (Q.R.E.-1997), em que se pretendia recolher informação acerca da percepção do seu papel, da formação considerada necessária, das capacidades e atitudes para desempenhar esse papel, da rotatividade ou permanência da função e dos problemas mais significativos.

Relativamente à percepção que os/as responsáveis de equipa têm do seu *papel* e das *funções* que o acompanham, evidenciam-se no seu discurso, e por ordem de importância atribuída, as seguintes funções:

a) Conseguir a *coesão* do grupo, a harmonia, a empatia e a participação:

"Tenho a força que se gera na equipa, pelo trabalho e convívio em verdade e amizade. Tento que o meu papel seja um contributo para a mudança na comunidade educativa".

"Uma responsabilidade acrescida ao de elemento da equipa. A confiança que têm em mim e a ligação entre todas é muito gratificante. O bom clima, a colaboração e a vontade de trabalhar".

"Papel facilitado pela dinâmica de colaboração e mudança criada no grupo: entreatajuda, partilha de experiências, reflexão conjunta".

"Proporcionar que todos os elementos da equipa participem, estimulando os seus dons".

"Conciliar e incentivar a colaboração de pessoas com graus de motivação e formação diferentes".

b) Papel de *coordenação e gestão* dos trabalhos relacionados com o projecto:

"Incentivar os trabalhos a realizar, marcando reuniões, pedindo trabalhos, etc...".

"Como o membro da equipa que lembra as datas de reunião, da apresentação dos trabalhos nos prazos, dos passos a dar a seguir no projecto e da organização dos textos vindos da coordenação. Também dar a forma final, no computador, aos trabalhos da equipa, feitura de actas, pré-organização dos dossiers...".

c) Para além disso, alguns responsáveis realçam o seu papel de *mediação com a equipa de coordenação e acompanhamento*

"Procuro ser a coordenadora dos trabalhos e funcionar como elo de ligação com a coordenação"

Pode parecer surpreendente a ausência da explicitação do papel de apoio na clarificação de ideias e na fundamentação teórica, que aparece relevado nas entrevistas e que em algumas equipas teve uma significação importante. Na cultura docente está muito arraigada a ideia do igualitarismo pelo que, ao escrever, os responsáveis não assumem a posse de um grau superior de conhecimento que poderia significar uma diferença de estatuto em relação ao resto da equipa. Assim, dois professores, que sabemos tiveram um papel importante na formação dos colegas da equipa e reconhecido por eles como tal, têm o cuidado de explicitar:

"Como mais um elemento do grupo que procura coordenar as actividades relacionadas com o projecto. Sem protagonismos e como um elemento que aprende com os outros e que partilha o que sabe".

"O responsável não tem uma autoridade especial..."

No entanto, esta função de suporte teórico e clarificação transparece ao longo das entrevistas como importante para algumas equipas:

"Resolver dúvidas, moderar e apoio teórico" (Entrev. Lemenhe, 97:2).

Também pode ser interpretado como o receio vivenciado, por alguns responsáveis, em gerar certas dependências na equipa e que é salientado por alguns deles como um problema preocupante, tal como veremos a seguir. Assim, um professor questiona-se:

"Será necessária a existência de um responsável? Não seremos todos igualmente responsáveis?"

No que diz respeito às *capacidades e atitudes* consideradas necessárias pelos/as responsáveis para desempenhar esse papel, as respostas agrupam-se nas seguintes categorias, por ordem de importância atribuída:

- a) Capacidade para *estabelecer uma relação de ajuda, de conciliação e motivação*, que transparece em afirmações tais como: "contribuir para o bem-estar da equipa"; "estar atento para que todos participem"; "respeitador das ideias, motivações, disponibilidade e ritmos dos professores"; "gerir com equilíbrio as potencialidades e limitações de si próprio e dos outros"; "valorizar e respeitar o trabalho de cada um e da equipa"; "estar disponível"; "motivadora, não deixar que o desânimo se instale".
- b) *Abertura à inovação*, evidenciada nas seguintes afirmações: "não temer o que é novo, diferente e menos usual"; "abertura a ideias novas e capacidade para aprender com os outros"; "acreditar na mudança e ter ilusão"; "espírito criativo"; "sonhadora".
- c) Capacidade de *liderança democrática*, o que se destaca em declarações tais como: "sugerir sempre, nunca impor nada"; "capacidade para moderar e conciliar pontos de vista"; "saber gerir conflitos"; "delegar responsabilidades, valorizando a autonomia, a responsabilização e a



participação democrática"; "capacidade de organizar e sintetizar as ideias, de as clarificar e sistematizar".

- d) Capacidades *reflexivas* evidenciadas em testemunhos como: "reflectir criticamente e dialogar consequentemente".
- e) Capacidades *organizativas* que se relevam em frases como "ter boa capacidade de organização".
- f) *Vontade de trabalhar* o que transparece em afirmações tais como: "um pouco de 'carolice' é um ingrediente vantajoso".

A modo de síntese, referimos o testemunho de uma professora, numa reunião de acompanhamento, em que declarou que o/a responsável de equipa deverá possuir "*A curiosidade de uma criança, a energia de um touro e a paciência de um santo*".

No que concerne aos **problemas vivenciados** pelos/as responsáveis no exercício da suas funções, podemos agrupá-los nas seguintes categorias, segundo a prioridade atribuída:

- a) constrangimentos relacionados com *espaços, tempos e recursos*, especialmente no que diz respeito à: "falta de espaços para o trabalho de equipa e para a elaboração de materiais inerentes ao projecto"; "conciliação e disponibilização dos horários para reunir"; "falta de equipamento, especialmente informático para a elaboração, registo e apresentação das actividades"; "é muito trabalhoso e exige disponibilidade de tempo". Com base nestes constrangimentos, uma professora sugere a possibilidade de usufruir de "uma diminuição da carga horária, pelo menos um dia por mês, negociado na escola, para a pesquisa e organização da documentação".
- b) dificuldades com a *planificação, registo e sistematização* das actividades. Assim o exprimem alguns depoimentos: "A falta de uma 'memória' e de 'disciplina' da maioria dos elementos da equipa no cumprimento dos prazos para entrega dos trabalhos e documentação diversa. Isto obriga à responsável a assumir, por vezes, uma liderança excessiva e um protagonismo que não deseja e que pode ser menos bem interpretado por quem está fora do contexto da equipa"; "a equipa precisava de um professor com gosto pela escrita, pelos registos e planificações".
- c) problemas relativos à capacidade de *conciliar as diferenças*, percebidos pelos responsáveis desta maneira: "conciliar os diferentes níveis de motivação e disponibilidade dos elementos da equipa"; "é difícil

conciliar e incentivar a colaboração de pessoas com graus de motivação e formação diferentes". A este respeito, uma responsável sugere "a construção de um 'regulamento interno' para orientar a participação e que venha a responsabilizar todos os membros da equipa".

- d) dificuldades relacionadas com a *falta de formação suficiente para oferecer à equipa um suporte adequado*. A este respeito, uma professora que assumiu a coordenação recentemente debate-se "com certa angústia por falta de formação em teoria curricular que ajudaria o grupo a avançar com mais convicção e segurança"; "insegurança por falta de suporte na área de investigação e estruturação das diferentes fases do projecto" e a dificuldade de "conciliar a procura de informação na documentação teórica com a construção do currículo"; o que a leva a experimentar uma "sensação de não estar certa, de não poder dar segurança ao grupo".
- e) Risco de *criar dependências* excessivas por parte de alguns elementos das equipas, verbalizado assim por duas responsáveis de equipa: "O grupo apoia-se demasiado na responsável. Este peso da responsabilidade gera alguma angústia e insegurança"; "sinto que o grupo criou uma certa dependência de mim, à espera que a responsável decida e diga o que se tem que fazer".
- f) A sensação de cansaço depois de um longo percurso no desempenho desta função leva um professor a fazer o seguinte depoimento: "depois de três anos sinto-me 'cansado' para continuar a ser responsável, não para continuar a participar no projecto".
- g) Dificuldades na *gestão de conflitos* que preocupam sobretudo à responsável de uma equipa que passou por uma fase especialmente difícil:

"Como coordenadora, às vezes sinto pressão porque eu não sei gerir conflitos e, talvez, não tenha técnicas de dinâmica de grupos, dava-me jeito formação nessa área".

A este respeito, ao serem questionados sobre se os/as responsáveis de equipa deveriam receber uma formação específica, as opiniões dividem-se, respondendo 8 afirmativamente e 5 que consideram que "a formação deverá ser dada a todos os elementos da equipa para que todos fiquem em pé de igualdade na discussão de qualquer assunto". Acerca dos temas em que poderiam receber formação, os que responderam afirmativamente sugerem: "liderança e dinâmica de grupos", "relações humanas e gestão de conflitos",

"metodologia de investigação-acção" e, ainda, nos domínios específicos da teoria do "Projecto Curricular Integrado"

Por outro lado, pode revestir alguma importância a resposta à questão sobre se a coordenação de equipa deveria *ser rotativa* ou fixa. Dos 13 inquiridos, 7 respondem afirmativamente, optando a maioria por uma rotatividade anual; os outros seis advogam uma posição em que o papel do/da responsável tanto pode ser permanente ou rotativo, consoante os contextos das equipas e o critério do grupo, "*o que interessa é alguém que tenha espírito de liderança e seja bem aceite pelo grupo*".

Para finalizar este ponto, é de salientar a importância que a maioria dos professores atribuem à realização de encontros periódicos entre todos os/as responsáveis de equipa para pôr em comum ideias e dificuldades e discutir possíveis formas de as ultrapassar. Para alguns "*o último encontro foi muito proveitoso e tranquilizante ao ver que os problemas são comuns a todos*". Infelizmente, por dificuldades de vária ordem, em que se destaca a descoincidência de horários, durante estes três anos, só foi possível realizar um encontro de responsáveis por ano.

### ***A coordenação inter-equipas***

Nas escolas em que funciona mais de uma equipa, como é o caso da escola das Caxinas e de S. João de Souto, a coordenação destas estava atribuída ao/à director/a da escola o que, passado algum tempo, se verificou pouco eficiente. Decidiu-se, então, introduzir a figura do coordenador/a do Projecto na escola, o que se veio a revelar uma medida adequada para melhorar, tanto a participação e comunicação inter-equipas, como a comunicação com a coordenação central do PROCUR. A insatisfação existente com a situação anterior pode verificar-se nas propostas para a melhoria do projecto contidas nos relatórios das equipas:

"Uma maior e melhor coordenação na escola, fazer mais reuniões periódicas entre as equipas para reflexão e avaliação do trabalho efectuado"; "Maior coordenação/interligação das equipas de escola" (RAP-96, Caxinas, p. 46).

Algumas sugestões para melhorar esta participação integrada das equipas é apresentada por alguns professores:

"Era importante para nós, aqui na escola, fazer uma folha informativa para ligar umas equipas às outras, porque é difícil reunir e a pertinência das reuniões não é igual para todos. Como há coordenação aqui na escola, poderíamos fazer um boletim para trocar informação. É também um incentivo para querer fazer melhor ao ter que comunicar" (Entrev. Caxinas-4, 97:7).

### 5.3.2. O assessoramento externo

Os "facilitadores externos", a que decidimos chamar "acompanhantes", foram um factor fundamental para o arranque e desenvolvimento do projecto, pelo que, desde o início, tornou-se clara a necessidade de *reconsiderar o papel e tipo de apoio* que os investigadores e outros agentes externos podem dar à escola e, nomeadamente, aos processos de formação e inovação empreendidos por equipas de professores.

"Um dos vectores do PROCUR tem sido o acompanhamento das escolas, quer na reflexão sobre a elaboração do projecto curricular, quer no seu desenvolvimento, pois estamos cientes da importância de agentes externos na dinamização do trabalho colaborativo e em equipa, um dos pilares de construção do currículo nas escolas" (FI-8, 1996:9).

Tendo em conta a tradição imperante de ruptura de relações entre a universidade e as escolas (a metáfora dos dois mundos), assim como a representação que os professores tinham do papel dos formadores, resultante do seu posicionamento como receptores de formação, não é de estranhar que a mudança de papel e das relações de poder que foram introduzidas desde o início no Projecto, fosse percebida como muito positiva pelas professoras e, inclusive, como algo de excepcional:

"Eu acho extraordinária esta abertura da universidade às escolas e o ajudar os professores do 1º Ciclo, facilitar-lhes uma valorização [...], mas o PROCUR é uma excepção..." (Entrev. Lemenhe, 97:5).

Apesar da mudança verificada nos últimos anos em relação à perspectiva da investigação académica e ao posicionamento da universidade perante a formação contínua de professores, o acompanhamento de processos de formação e de ligação às escolas é uma actividade que ainda tem pouca visibilidade académica e que não é tida em conta na carreira docente universitária. Mas como construir uma teoria relevante para a educação escolar e para a formação de professores, se não trabalhamos com eles? Como tornar a formação inicial de professores, da responsabilidade das Universidades ou Escolas Superiores, mais adequada e significativa e com potencialidades inovadoras, se os formadores de professores não elaboram as suas teorias em colaboração com as "teorias práticas" dos professores? Foi esta consciência que nos levou a embarcar nesta experiência, em acumulação com um sem-número de outras funções docentes e de investigação. Se esta intensificação do trabalho nos trouxe, por um lado, grandes satisfações pessoais e intelectuais, por outro, representou uma enorme complexificação da actividade intelectual e prática. No Relatório Anual de 1995 pode ler-se a este respeito:

"Na equipa de coordenação vivenciou-se a falta de tempo para as inúmeras e diversas solicitações que, num projecto destas características, lhe são colocadas, acrescida da necessidade de compatibilizar o trabalho no PROCUR com muitas outras tarefas e responsabilidades" (RAP-95:48).

No entanto, ultrapassando as concepções tradicionais e tecnicistas de formação e das relações que se pressupõem entre formadores (os que dão formação) e formandos (os que a recebem), desde o início do projecto, reconhecemos o valor do apoio e assistência dos agentes externos de formação, atribuindo-lhes papéis e funções essencialmente de recurso, de ajuda e apoio teórico, metodológico e afectivo.

"Nos processos de inovação escolar, tem-se verificado o papel relevante dos agentes externos como dinamizadores do trabalho em equipa. É por isso que, no PROCUR, criamos um sistema de acompanhamento que veio revelar-se de grande importância na estimulação dos processo de mudança" (FI-5:3).

#### ***a) A constituição das equipas de acompanhamento numa perspectiva de colaboração***

Assim, a equipa de coordenação subdivide-se em grupos de dois elementos (díades), ficando cada par responsável pela orientação de um grupo específico de equipas escolares. Estas díades, inicialmente, foram formadas por uma professora universitária e uma professora do ensino básico com alguma formação complementar (CESE ou Mestrado), o que foi reconhecido pelas acompanhantes como um factor de complementaridade importante, por forma a compreender melhor a cultura escolar e profissional e de ser aceites pelas professoras. Em alguns momentos do desenrolar do processo, considerou-se necessário introduzir alguma rotação nos pares de acompanhantes pelas diferentes equipas de escola, o que é visto pelas mesmas como um factor positivo, tanto para elas, porque lhes permite ter uma visão mais aproximada da globalidade do projecto, como para as próprias equipas que têm tendência a fechar-se na sua equipa incluindo as acompanhantes, num sentimento de pertença positivo, mas com alguns riscos de auto-complacência e limitação de perspectivas. No terceiro ano do projecto, foram constituídos dois pólos, cada um deles formado por quatro escolas e supervisionado por uma equipa de três acompanhantes, criando-se também a figura de coordenadora do acompanhamento.

Isto pressupunha uma grande sintonia teórica e metodológica a nível de equipa de coordenação, que era conseguida graças à comunicação continuada, realizada nas reuniões sistemáticas e informais ao longo do projecto.

"Eu acho que foi uma coisa muito importante, o conseguirmos entrar todas dentro do mesmo modelo, da mesma linguagem, com o nosso estilo pessoal, mas partilhando de concepções e ideias comuns. Nota-se que há uma consistência em termos de fundamentação" (EEC-1995:21).

"Eu, pela minha parte, tomei consciência da importância do acompanhamento directo nas escolas, não tinha isso claro teoricamente, o valor da nossa presença regular nas escolas [...] quando lá íamos e depois voltávamos passado algum tempo, notava-se uma diferença qualitativa fabulosa em todas as equipas" (Ibid.:22).

Inicialmente, todos os esforços foram no sentido de criar um clima de colaboração e de relações interpessoais com as equipas de professoras que "atenuassem" as diferenças de estatuto (Amiguinho, 92:169). No sentido de estabelecer as condições para uma aprendizagem conjunta, numa comunhão de interesses na resolução dos problemas que o projecto ia levantando, foram-se estabelecendo contratos de ajuda e apoio metodológico, que se iam negociando entre formadores e formandos. A este propósito, uma acompanhante assinala o seu receio inicial de não ser aceite como mediadora de formação pelos professores:

"Eu tinha um certo receio de que, pelo facto de ser professora da universidade e muito conhecida na comunidade científica e profissional, isto afastasse um bocado os professores ou que eles se sentissem acanhados ou inibidos para desenvolver um trabalho em colaboração. Mas acho que conseguimos [...]. Na primeira reunião eles estavam muito receosos, mas pouco a pouco fomos ganhando confiança até conseguir um espírito de equipa assinalável" (EEC-95:27).

O formador não surge, neste contexto, como alguém exterior ao processo e que faz uso desse estatuto ou do poder que lhe confere a posse de um saber, apesar de, no início do processo, e por concepções pré-estabelecidas, os professores tendessem a colocar-se em posições de dependência, de não saber, de esperar que lhes dissessem como é, de perguntar se "está bem ou mal", como se constata nos registos de acompanhamento na fase inicial do projecto:

"Algumas pessoas em cada equipa continuam a mostrar um certo receio e ansiedade de 'não saber', de não 'serem capazes', mas outras já ultrapassaram esta fase e mostram-se muito mais confiantes. São elas que estimulam e fazem avançar as equipas. Parece que a nossa decisão de vir outra vez antes do seminário foi um grande incentivo. Isto acentua a importância que nos processos de inovação podem desempenhar os assessores externos, quando se consegue criar um clima de aceitação e respeito mútuo, o que parece ter acontecido neste caso" (RRA-Caxinas, 24/03/95).

Esta atitude de colaboração é especialmente valorizada pelas professoras, que não estavam habituadas a sentirem qualquer tipo de apoio vindo do exterior:

"Contamos com a colaboração imprescindível da equipa do PROCUR, que nas suas deslocações às escolas tomam contacto com as diferentes realidades e contextos educativos, deixando de ser professores e especialistas de gabinete para se transformarem em agentes efectivos de mudança,

trabalhando ao lado dos professores, encorajando-os nos momentos de menor alento e aconselhando-os na área da sua especialidade. Bem haja à equipa PROCUR". (Lemenhe, in FI-6, 1996).

### ***b) A opção por um modelo fenomenológico de acompanhamento***

O apelo à reflexão, ao questionamento das práticas e ao seu registo, marcou fortemente o estilo de acompanhamento, tendo sido um factor determinante do desenvolvimento de uma forma de estar na profissão mais reflexiva, investigativa e crítica, como tivemos oportunidade de realçar anteriormente. A este respeito, pode ler-se num registo de acompanhamento, a propósito da planificação:

"A técnica utilizada por nós nas reuniões consiste sobretudo em fazer perguntas de esclarecimento 'que significa esta frase', 'o que querem exprimir com isso', 'como podem formular melhor esta ideia', 'porque foram escolhidas estas actividades e não outras'... Tenta-se ajudar a que dêem um sentido e fundamentem as suas opções, ultrapassando a perspectiva tecnicista da planificação tão arraigada nos professores, entendendo-a antes como um instrumento de reflexão..." (RRA-Caxinas, 24/03/95).

As próprias professoras reconhecem esta abordagem reflexiva do acompanhamento como muito valiosa para a sua formação:

"Foi realizada sistematicamente planificação e reflexão com as acompanhantes" (RAE-96, Bom Sucesso, p.3).

"Pensamos que para a concretização de todo este trabalho contribuiu, em parte, a intervenção da equipa PROCUR e a participação dos professores envolvidos. É de realçar a forte componente motivadora que constituiu a presença e acompanhamento dos acompanhantes que exerceu uma valiosa mediação entre a teoria e a prática" (RAE-96, Cachada, p. 4).

c) Relativamente à maneira como foram percebidos, pelos diferentes intervenientes no processo, as ***funções e papéis das acompanhantes*** no processo de supervisão, encontramos na Folha Informativa-nº 5, um resumo dos principais papéis desenvolvidos pelos acompanhantes durante o primeiro ano do PROCUR:

"De entre os papéis que as acompanhantes desempenharam neste processo ressaltamos: o incentivo à reflexão, ao debate e à pesquisa, a motivação para o trabalho, o apelo ao registo e a sistematização das ideias e decisões, o contributo para a planificação e avaliação dos projectos curriculares, etc" (FI-5, 1996:4).

Assim, o *suporte* e a *segurança* oferecidos pelo acompanhamento, para ultrapassar a ansiedade e incerteza própria dos processos de mudança, é ressaltada pelas próprias acompanhantes e também pelas professoras:

"Desde que vim para o 1º Ciclo achava que esta maneira de ensinar tão desligada da vida dos miúdos não tinha jeito, no entanto, nunca me consegui organizar para praticar um ensino diferente [...] Faltava o Projecto PROCUR, uma equipa que investiga, que apoia, que nos oferece bases, que nos dá algumas certezas sobre o que estamos a fazer. Dar o salto para a inovação precisa de algumas certezas e segurança" (Entrev. Bom Sucesso, 97:2).

"Acho que nesta fase inicial o meu papel foi sobretudo de estímulo e motivação, de incentivo a continuar em alguns momentos de desânimo e de incerteza, em que talvez achassem que não eram capazes" (EEC-95:18).

Uma equipa, ao ser questionada sobre a importância que para elas representava o acompanhamento, destacou as seguintes dimensões: estímulo à continuidade no trabalho e ao registo, sugestões e ideias para o projecto, reforço e segurança:

— "Porque muitas vezes estamos adormecidos e nos abana um bocado. O nosso grupo não tem adormecido, mas o elas virem cá dá-nos um estímulo para mostrar trabalho, para sistematizar, dá-nos um badalar cá dentro..."

— também nos dão sugestões muito boas...

— também para dizer: estais a ir bem, isso incentiva-nos a continuar, dá-nos segurança".

(Entrev. Caxinas-4, 97:7)

A *valorização e estimulação* dos seus saberes e experiências, do seu conhecimento prático, ajudando à sua explicitação e sistematização, é também relevado pelos protagonistas deste processo de formação:

"O nosso papel talvez seja o de aproveitar tudo o que as professoras dizem e fazem, valorizá-lo e incentivá-lo e depois ajudá-las a sistematizar e a pensar sobre isso, pois os professores fazem muitas coisas interessantes sobre as quais não pensam nem reflectem porque entraram na rotina..." (EEC-95:18).

"Inicialmente as grandes dificuldades estiveram relacionadas com as novas terminologias. Com a colaboração das acompanhantes, compreendemos que, com o que já sabíamos, conseguiríamos estabelecer a ponte com os novos conceitos e integrar as novas informações nas estruturas já existentes" (RAE-95, Caxinas-1, p. 2).



O acompanhamento foi ainda importante, quer para a própria *elaboração dos projectos curriculares*, quer para a sua apresentação em seminários, como refere, por exemplo, uma das equipas e respectivas acompanhantes:

"As reuniões de acompanhamento foram muito importantes para nós porque nos ajudaram na estruturação e elaboração do projecto curricular e também na preparação das comunicações nos seminários" (RAE-95, Bom Sucesso, p. 4).

"O que nós sentimos é que éramos permanentemente solicitadas, houve momentos em que tivemos de ir à escola todas as semanas porque a produção de ideias e materiais era tanta que as pessoas tinham dificuldade em encaixar as coisas no projecto e, assim, o nosso papel era ajudar a seleccionar, a organizar e pôr as coisas no seu lugar" (EEC, 95:18).

Nos Questionários de Avaliação Final 95-96-97, no que concerne ao apoio da equipa de coordenação/accompanhamento do PROCUR, há uma relativa coincidência na percepção dos aspectos mais valorizados (como muito e bastante), que se prendem com a *(in)formação* (documentação teórica, instrumentos para a investigação-acção, folha informativa, acções de formação, encontros), e especialmente com a *supervisão* (acompanhamento), onde se evidenciam, por ordem de importância, as seguintes dimensões: "estímulo à reflexão e à pesquisa", a "motivação para o trabalho", o "apelo ao registo e sistematização", o "nível de exigência", "a disponibilidade para o atendimento" e a "clarificação de ideias e conceitos", mas colocando em primeiro lugar a natureza das "relações interpessoais" estabelecidas (saber escutar, abertura, apoio e incentivo pessoal), pelo que se pode concluir que esta dimensão é um factor condicionante fundamental do processo de supervisão ou acompanhamento.

Por isso, o estabelecimento de uma *boa base de aceitação e de boas relações* entre as professoras e as acompanhantes parece-nos condição fundamental para um bem sucedido processo de formação.

"Para além da orientação especializada, também foram importantes as relações que se estabeleceram entre a equipa da escola e a equipa de acompanhamento. As reuniões efectuadas foram, sem dúvida, o grande motor para o desenvolvimento deste projecto" (RAE-95, Lemenhe, p. 3).

No fim do primeiro ano do Projecto, uma equipa resume assim a sua percepção dos papéis desempenhados pelo acompanhamento:

"O apoio prestado pelas acompanhantes deste Projecto foi de grande importância para: motivação e arranque inicial, esclarecimento das etapas do projecto; estímulo para o trabalho em equipa; acompanhamento teórico na aquisição de conhecimentos; distribuição de documentação necessária..." (RAE-95, Caxinas-3, p.7).

Tendo em conta a diversidade de ritmos e estilos na adopção da inovação, por parte das equipas, *a quantidade e qualidade do apoio externo teve, também, de ser diversificado e contingente*, em função das necessidades percebidas pelas acompanhantes ou explicitadas pelas equipas. Se, numa primeira fase, o papel "transmissor" e clarificador de conceitos e procedimentos para a compreensão da inovação relativa ao Projecto Curricular foi importante, pouco a pouco a ida das acompanhantes às escolas foi vista mais como um acto legitimador do trabalho realizado —"estão a ir bem"—, ou de motivação para continuar em momentos de desânimo ou de "adormecimento". É interessante o pensamento destes professores a propósito da dinâmica da formação, que requer processos de interacção que vão de dentro para fora e de fora para dentro:

"No princípio o apoio era para "dar", depois é para "valorização" e depois andamos sozinhos. Acho que ainda se pensa que a formação vem do exterior e que só funciona se houver apoios. Por outro lado, às tantas, se não houver apoios a máquina entra em inércia e não anda. Nem só o que vem de dentro é bom e nem só o que vem do exterior, tem de haver um cruzamento de vários tipos de formação. No início precisamos muito de apoio, mas depois as pessoas começam a ultrapassar a ansiedade e a ganhar segurança" (Entrev. Caxinas-4, 97:8).

"Nós já andamos sozinhos [...] mas há outros grupos que estão um pouco adormecidos e o virem cá, ajuda a acordar" [...] "Porque, talvez, se coloquem numa posição de dependência" (Entrev. Caxinas-4, 97:8).

Como afirmava uma acompanhante, numa reunião da equipa de coordenação, "para algumas equipas a nossa ida não acrescenta nada porque já interiorizaram a inovação e andam autonomamente, enquanto que outras ainda precisam do nosso apoio e incentivo e outras há ainda que talvez se ficaram pelos aspectos externos e técnicos da inovação, com pouca consistência na mudança das suas práticas".

Actualmente, as acompanhantes reconhecem a necessidade de, para além das reuniões, poderem fazer uma supervisão mais de perto através da observação participante nas actividades da sala de aula que permitisse uma percepção mais directa e aproximada dos processos de mudança, assim como a possibilidade de oferecer um *feedback* mais contingente às necessidades de cada um. Isto, dado o grande número de professores e a pouca disponibilidade das acompanhantes, somente tem sido possível realizar em casos pontuais, mas pensa-se, futuramente, encontrar alternativas com os professores que estejam disponíveis para abrir a sua sala de aula, o que está já a acontecer no ano lectivo 97/98.

#### ***d) Dificuldades percebidas no processo de acompanhamento***

Vários contratempos relacionados com a vida pessoal e profissional das acompanhantes (doença, gravidez, realização do projecto de CESE ou tese de mestrado ou

doutoramento) que as levava a não poder prestar o apoio considerado desejável, foi visto como um entrave importante à continuidade do projecto, especialmente pelas equipas que se encontravam numa fase inicial ou que ainda não tinham interiorizado a teoria do projecto curricular, necessária para realizar as actividades integradoras com alguma consistência, ou também pelas equipas que passavam uma fase de conflito dentro da equipa ou com os outros professores.

"uma série de acidentes pessoais e imprevistos, no percurso das acompanhantes, dificultou um pouco os contactos de acompanhamento mais regular com o grupo" (RAE-95, S. Lázaro, p. 9).

No entanto, esta falta é antes considerada como "acidente de percurso" do que causa de desistência, já que, apesar de tudo, houve sempre outro tipo de apoios diversificados oferecidos pelo Projecto que ajudaram a manter a "chama acesa" e a não "abandonar o barco", tais como: os encontros, a folha informativa, as acções de formação sistemática, o apoio do/a responsável e dos/as colegas de equipa, o ter de responder a questionários ou entrevistas que levavam a reflectir sobre as práticas, etc.

"Quanto às acompanhantes do PROCUR, consideramos que, devido a acidentes de percurso, imprevísíveis, nos deixaram um pouco entregues a nós mesmas: porém, a chama não se apagou de todo..." (RAE-96, S. Lázaro, p. 8).

"No entanto, pensamos que esse efeito teria sido ainda mais frutuoso se tivéssemos tido melhor apoio da coordenação" (RAE-96, Caxinas-5, p. 4).

"Comparado com o ano anterior verificamos um decréscimo do acompanhamento. Este déficit, apesar de não ter influenciado demasiado o nosso trabalho com os alunos, foi um motivo de descontentamento e sentimos que algo importante nos estava a faltar. Como no ano transacto 'não abandonamos o barco', este ano sentimos a falta de uma 'brisa' que nos ajudasse no nosso rumo" (RAE-96, Caxinas-1, p. 8).

A maioria das professoras, ao finalizar o primeiro e segundo anos desejavam ter mais acompanhamento. Isto aparece claro nos questionários de avaliação final, em que nas propostas para melhorar aparece sistematicamente "mais acompanhamento", sendo também uma das dimensões do projecto que as professoras mais valorizaram.

## 6. O conteúdo da inovação: o desenvolvimento integrado do currículo

Como foi amplamente desenvolvido no capítulo anterior, o instrumento que o PROCUR utiliza para articular e estimular a inovação e mudança (tanto a nível do pensamento-discurso, como das práticas e dos contextos sociais) é o "Projecto Curricular Integrado", entendido como um espaço/tempo de reflexão e discussão crítica sobre os valores educativos — que cultura e que formação, para que escola, em que sociedade — e também como um espaço de tomada de decisões para a melhoria das práticas educativas, em coerência com aqueles valores e princípios. Como afirmávamos numa comunicação ao 6º Encontro PROCUR:

"Esta procura de coerência entre a teoria e a prática só é possível se os professores se assumirem como protagonistas no processo de desenvolvimento curricular, como construtores de currículo, enquanto intelectuais críticos capazes de elaborar propostas curriculares fundamentadas e adequadas às necessidades dos seus alunos" (Alonso, Comunic. 6º Encontro PROCUR, 23/03/96).

Deste modo, o Projecto que cada escola desenha e desenvolve no início do ano, uma vez realizado o levantamento e análise das necessidades, serve para articular tanto vertical, como horizontal e lateralmente<sup>11</sup>, todas as actividades curriculares que decorrerão ao longo do ano, com um sentido integrador e uma intencionalidade educativa, ainda que de uma forma aberta e flexível, como acima já realçámos.

"Eu sinto o PROCUR como o fio condutor de todas as actividades que são feitas, enquanto que antes não havia nada por trás, agora todas as actividades têm um sentido e não são dadas porque estão no Programa e pronto..., elas estão todas relacionadas umas com as outras, há aquele fio condutor, no 1º ano foi o 'respeito' e todas as áreas convergiam para ali, no segundo ano foi a 'ecologia' e este ano é 'Caxinas tempo vai, tempo vem' (Entrev. Caxinas-4, 97:1).

"Ao estarmos envolvidos num Projecto Curricular Integrado, cria-se a necessidade de uma maior e mais continuada atenção às diferentes componentes que atravessam o desenvolvimento curricular" (RAE-96, Caxinas-2, p. 12).

"Quando se falou do que é um Projecto, no fundo é um caminhar com os alunos com um objectivo determinado" (Entrev. Caxinas-4, 97:7).

---

<sup>11</sup> Ver o sentido dado a estes conceitos no capítulo V, onde apresentámos a teoria de Projecto Curricular Integrado que orienta o PROCUR.

### 6.1. Os Projectos Curriculares Integrados

Assim, ao longo destes três anos, cada escola, de acordo com as necessidades da comunidade e interesses dos alunos, negociados com os professores, deu continuidade a um Projecto que, em alguns casos, se manteve articulado em torno da mesma problemática central e, noutros, foi evoluindo conforme as equipas foram sentindo essa necessidade, como se pode apreciar no Quadro 9:

Escolas	1994/95	1995/96	1996/97	1997/98
BOM SUCESSO	A biblioteca como espaço lúdico e de aprendizagem	"Da biblioteca à videoteca"	"Da biblioteca à mediateca"	"Da biblioteca ao jornal"
CACHADA	"Humanizar a escola"	"A nossa floresta ardeu! Agora vamos trabalhar"	"O livro tem vida?"	"O livro é um amigo?"
CARANDÁ		"Ler, Aprender, Recr(e)iar"		
		<ul style="list-style-type: none"> <li>•"Dia Mundial da Terra"</li> <li>•"Dia do Amor"</li> <li>•"Dia mundial da comunicação Social"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•"Dia Mundial dos Castelos"</li> <li>•"Carnaval"</li> <li>•"Dia Internacional do livro infantil e juvenil"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•"Descobre o passado, Ama o presente. Prepara o futuro"</li> </ul>
LEMENHE	"À descoberta do património local"			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>•"Património histórico-religioso"</li> <li>•"Património turístico"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•"Património desportivo"</li> <li>•"Património artesanal"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•"Património agrícola"</li> <li>•"Património lúdico"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•"Património Lúdico"</li> <li>•"Património humano"</li> </ul>
S. JOÃO DE SOUTO	"Uma escola no coração da cidade"			
		Passado, presente, futuro no coração da cidade	"As zonas verdes do coração da cidade"	"Que profissões no coração da cidade?"
S. LÁZARO	"Aprender a amar a natureza"	"Aprender a ser Homem"	"Do rabisco ao texto"	"Do texto ao livro"
CAXINAS	"Atenção, olha a tua volta"			
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consumismo: Dizer o sim, dizer o não</li> <li>• Saúde</li> <li>• Solidariedade</li> <li>• Respeito</li> <li>• Jogos e brincadeiras"</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Dizer o sim, dizer o não</li> <li>• Consumo/ecologia</li> <li>• Publicidade</li> <li>• Poluição</li> <li>•Do produtor ao consumidor</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Dizer o sim, dizer o não</li> <li>• Consumo/ecologia</li> <li>• Comunicação</li> <li>• Caxinas, tempo vai, tempo vem</li> <li>• Eu e o mundo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>•Dizer o sim, dizer o não</li> <li>• Consumo/ecologia</li> <li>• Património histórico local</li> <li>• Caxinas, tempo vai, tempo vem"</li> <li>• Conhecer para melhorar</li> </ul>

Quadro 9. Evolução dos Projectos Curriculares no PROCUR

Uma vez definido o tema integrador (núcleo globalizador), as equipas procedem ao *desenho global do projecto*, tentando responder às questões centrais que esta abordagem curricular lhes propõe: Quem somos? Quais as nossas prioridades de acção? O que pretendemos? Como e quando o vamos conseguir? Como nos organizamos? Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir? Como saberemos o que conseguimos? Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?

De forma a tornar este desenho inteligível e susceptível de uma comunicação sintética, normalmente, as equipas realizam uma representação esquemática que se tem verificado de grande ajuda na organização do pensamento e na antecipação dos rumos do projecto.

Assim, esta perspectiva de projecto que se vai construindo e que envolve todas as actividades da escola com um *sentido integrador*, possibilitando aprendizagens mais relacionadas e significativas para a compreensão da realidade como um todo, é sistematicamente realçado pelas professoras como uma grande mudança trazida pela participação no PROCUR.

"Agora a minha mudança mesmo foi a necessidade constante que eu sinto de fazer uma integração curricular, porque até aí ainda trabalhava as áreas um bocado autonomamente e agora tenho uma preocupação constante de integrar todas as aprendizagens, embora ainda sinta alguma dificuldade" (Entrev. Bom Sucesso, 97:1).

"[...] a integração, não há disciplinas estanques, eu não concordo com na minha sala ter um placar para a Matemática, o Português ou as Expressões, eu quero ter um placar onde vamos pondo as aprendizagens interligadas. As crianças não precisam saber, agora estou na aula de Matemática ou de Ciências, as coisas são mais fluidas, estou a dar um texto em que o menino foi à loja e aproveitou para trabalhar matemática [...] O currículo integrado é muito enriquecedor para os alunos, permite ampliar a ângulo da aprendizagem, a propósito de um problema ou de uma visita tocamos todas as áreas do currículo" (Entrev. Caxinas-1, 97:6).

"O currículo passou a ser entendido de uma forma mais global e mais abrangente. No campo da planificação das actividades procuramos ter sempre presente as diferentes áreas e desenvolver um trabalho integrado e pluridisciplinar" (RAE-96, Caxinas-3, p. 12).

"Os meus alunos tiveram saídas engraçadas: 'ainda agora estávamos no Português e já estamos na Matemática'. Sem dar por ela trabalhavam todas as áreas de forma integrada e eles aperceberam-se disso. Isso é muito importante porque é menos cansativo, está mais de acordo com a realidade da vida e com a forma natural de aprender, motiva-os mais" (Entrev. Carandá, 96:6).

Esta concepção global e aberta da educação escolar permite aos professores assumirem-se como *construtores críticos de currículo* em colaboração com os seus alunos,

não se limitando a cumprir o Programa, mas antes, recriando-o e contextualizando-o na experiência da criança, ao mesmo tempo que se vão incluindo temas e problemas próximos do seu mundo:

"Não há problema, conseguimos integrar muitos conteúdos nas actividades integradoras. Para além dos conteúdos do programa incluímos outros do mundo das crianças e dos problemas mais próximos, interrelacionamos todas as áreas e isso surge quase de forma natural, não acho difícil fazer essa globalização" (Entrev. Lemenhe, 97:4).

"O currículo passou a ser encarado como um instrumento de trabalho, utilizando-o e adaptando-o às necessidades educativas dos alunos e às características do meio envolvente" (RAP-96, Bom Sucesso, p. 24).

"Nós, os professores, entendemos que o currículo não poderia ser aceite como uma fonte estática, uniforme para todos os alunos, permitindo assim a selecção dos mais aptos, sendo a escola um factor de exclusão social. O currículo deveria antes ser interpretado de acordo com as realidades da escola e das turmas de forma a que, integrado no Projecto Educativo, contribuisse para atender as diferentes potencialidades e interesses dos alunos..." (RAP-96, S. João de Souto, p. 25).

"Aumentar, aprofundar e partilhar o conhecimento relativo à nossa freguesia é o propósito deste projecto curricular. Pensamos, desta forma, estar no caminho certo, uma vez que o currículo se constrói a nível local, embora em articulação com o Programa nacional. Está hoje provado que as grandes reformas efectuadas de cima para baixo não tiveram grandes resultados. É o momento de começar do local para o nacional com projectos que partem das necessidades de cada freguesia, de cada vila ou cidade com projectos locais integrados" (Lemenhe, in FI-8, 1997:4).

Esta adequação do currículo aos contextos através do Projecto Curricular não cria entraves ao "cumprimento" do Programa, escusa muitas vezes apresentada por alguns professores para não modificar a sua metodologia. Pelo contrário, torna-se um factor de facilitação para avançar, de forma mais consistente, na consecução dos objectivos:

"Conseguimos conciliar o Programa com o trabalho do PROCUR [...]. O Programa do 3º ano é uma enormidade de conceitos novos para miúdos tão pequenos, eu vi-me aflita. Mais ou menos um mês antes de acabar as aulas fui consultar os objectivos para ver se falhava alguma coisa..., e comecei a angustiar-me, mas dei-me conta que eles já tinham aprendido muitas coisas sem 'ter sido dadas' de forma explícita, sobretudo através dos processos de planificação, de pesquisa e de reflexão do projecto, pois se o aluno desenvolve capacidades, ele por si só chega a determinados conteúdos" (Entrev. Carandá, 96:8).

"Sinto-me mais segura nas aulas que dou. É muito mais aliciante dar o Programa desta forma, adaptamo-lo e abrangemos muitas mais coisas daquilo que lá está" (Entrev. Caxinas-4, 97:1).

## 6.2. As actividades integradoras

No modelo curricular do PROCUR, a tradução prática do projecto curricular é feita através da organização de "*actividades integradoras*" em que se estruturam os conteúdos e capacidades a desenvolver em sequências de aprendizagem interligadas, orientadas para a investigação de problemas, com sentido e intencionalidade, e situando-as nos contextos experienciais das crianças, de forma a permitir a sua significatividade e funcionalidade. Em vez de uma concepção do conhecimento como algo acabado e compartimentalizado, esta perspectiva organiza os conteúdos e as capacidades das diferentes áreas de forma interligada, permitindo, assim, uma visão mais integrada e complexa da realidade. Como explicávamos num texto sobre este conceito (Alonso & Lourenço, 1997:1):

"As actividades integradoras que se desenvolvem ao longo do Projecto Curricular, numa sequencialidade progressiva e em espiral, encontram na metodologia de investigação de problemas o seu melhor aliado, já que, através dela, os alunos podem tornar a aprendizagem mais significativa e funcional, ao mesmo tempo que estabelecem conexões de sentido entre os seus saberes e os diferentes conhecimentos que o currículo escolar propõe como conhecimento socialmente desejável" (DFP-1997).

Cada equipa planifica as actividades integradoras em torno de uma ou várias questões geradoras que servem como núcleo globalizador e desencadeador das tarefas a realizar, define os objectivos em termos de capacidades globais a desenvolver, elabora o mapa de conteúdos e desenha o desenrolar da actividade com base na metodologia de investigação de problemas, a qual inclui, necessariamente, a avaliação e reflexão contínua e final do trabalho realizado e das aprendizagens conseguidas.

Seria grande atrevimento, no espaço deste capítulo, pretender mostrar a riqueza, diversidade e criatividade das actividades integradoras realizadas pelas professoras nestes três anos, e registadas sistematicamente nos dossiers de equipa. Outros documentos como os relatórios finais, as folhas informativas ou as entrevistas também dão conta de retalhos ou reflexos da singularidade e rigor desta abordagem curricular. Ouçamos, somente, a modo de ilustração, o que as professoras dizem acerca dela:

"O nosso projecto «Ler, aprender, (re)criar» articula-se em torno de dois grandes contextos: datas significativas e biblioteca, sendo a integração curricular levada a cabo a partir das questões geradoras relacionadas com três grandes actividades integradoras: o dia do amor, o dia da terra e o dia



da comunicação social. Cada actividade integradora recorreu a uma estratégia globalizadora que gerou numerosas actividades interligadas. A organização e dinamização da biblioteca funciona como actividade de recurso permanente ao serviço das actividades integradoras do projecto" (RAP-96, Carandá, p. 12).

"A estrutura do nosso projecto assenta num conjunto de questões geradoras, que se traduzem em temas integradores cronologicamente dispostos, a que correspondem actividades que são o momento alto de cada tema: "Chegamos à escola" "Compramos um livro"; "Vamos à biblioteca"; "Começamos a fazer nosso livro"; "Vamos à tipografia"; "Mostramos o nosso livro"; "Temos mais um amigo" [...]. Todo o trabalho diário é planificado, integrando as diferentes áreas curriculares e orientado no sentido de preparar e explorar as grandes actividades fulcrais..." (Cachada, in FI-8, 1997:3).

"Assim, depois do trabalho prévio de equipa (professores-professores e professores-alunos) surgiu um conjunto de questões geradoras a serem trabalhadas ao longo do ano. Subjacente a cada questão, estaria uma história, uma lenda, uma visita de estudo, um filme... à volta dos quais se equacionariam as actividades integradoras do projecto, trabalhadas numa perspectiva de pesquisa e de recolha de informação, quer junto da biblioteca, bem como junto dos pais e outros elementos da comunidade..." (Bom Sucesso, in FI-9, 1997:6).

"A criação de gado no meio local" é um dos temas da área do Estudo do Meio que aparece com asterisco, isto é, só deverá ser tratado quando for significativo a nível local: A nosso ver o tema é significativo para a região, existindo várias explorações pecuárias na freguesia, havendo mesmo alunos cuja família possui explorações pecuárias. Assim, e por sugestão de um grupo de alunos surgiu a questão geradora "Que pecuária existe na nossa freguesia?" Em torno da visita a uma vacaria, foram realizadas inúmeras actividades, interrelacionando as diferentes áreas com uma metodologia de investigação de problemas..." (Lemenhe, in FI-9, 1997:9).

É interessante constatar no discurso das professoras o seu relato das actividades como uma espécie de viagem, o que denota o *carácter aberto e investigativo* da aventura do ensino-aprendizagem, mais condizente, como gostava de afirmar Eisner, com o voo de uma borboleta do que com o lançamento de um projectil.

"Quando foi a «história do papel» foi uma actividade muito rica para os nossos alunos, partimos da floresta, e depois avançamos para o papiro e para o livro em si. A nível da geografia foi espectacular, desde o Egipto, à China... o rio Nilo os meus alunos todos sabem que atravessa o Egipto, isto não faz parte do Programa, vínhamos para a sala e no mapa localizávamos tudo o relacionado com a história do livro, foi um enriquecimento!" (Entrev. Caxinas-1, 97:4).

"O Livro e a Vida' foi vivido intensamente na minha turma no dia-a-dia de cada um e foi desenvolvido um trabalho rico em aprendizagens e experiências.

Desde a visita ao Forum da Maia, onde aprenderam donde vem o papel, até aos comentários feitos no filme, que resultou desta visita; desde o tratamento da obra de Sofia de Mello Breyner, até aos contos de Eça de Queirós; desde a importância do papel, até à visita a uma Editora (onde aprenderam como se faz um livro); desde a 'hora do conto' (feita todas as quintas-feiras na sala de aula), até ao tornar-se leitor e sócio da Biblioteca Municipal; desde a sua colaboração e participação no programa da rádio (na escola de Caxinas), até à visita efectuada à Biblioteca Municipal no dia Mundial do Livro; desde a observação e estudo atento do mapa da Póvoa para traçarem os diferentes itinerários que poderiam percorrer até à praça do Almada (local onde se encontra a estátua de Eça de Queirós); até à posição de deitados no chão de 'rabo para o ar' no meio da Praça do Almada a desenharem o Eça e todos os pormenores; e desde, desde..., sei lá, poupar papel, fazer pasta de papel, aprender como reciclar..., tudo foi conseguido.

Foi um trabalho cheio de vida e de encanto, de vontade de aprender mais e cada vez mais...

Um dia-a-dia rico em experiências e vivências!" (RAP-97, Caxinas-1, p.xvii).

Esta viagem é fruto da negociação com os/as alunos/as, num processo de *construção partilhada do saber* e da experiência em que a *planificação* não é só competência dos professores mas também dos alunos, os quais têm o direito e dever de planificar o quê e como vão aprender, encontrando um sentido pessoal para as aprendizagens

"Há uma coisa importante que nós fazemos. Nós trabalhamos primeiro com os alunos para levantar as questões geradoras da actividade e só depois é que fazemos os mapas de conteúdos com eles porque senão depois teríamos de modificar tudo..." (Entrev. Caxinas-1, 97:4).

"As actividades integradoras são a grande motivação para os meninos; pesquisam e ficam extremamente motivados e empenhados, ficam a saber o porquê fazem as coisas e para quê, atingindo aprendizagens funcionais muito mais rapidamente" (Entrev. Carandá, 96:6).

### **6.3. As alternativas ao manual**

Esta abordagem de ensino/aprendizagem, duma grande exigência a nível da construção dos materiais curriculares, levou progressivamente as professoras a *libertarem-se do domínio dos manuais* como reguladores do ensino, para dar lugar a um maior controlo sobre as suas práticas:

"[...]e até sem dar conta tenho-me esquecido de usar os manuais" (RRA, Lemenhe, Maio-97).

"Eu deixei de utilizar os manuais. Só os utilizo como consulta ou para tirar alguns exercícios para os alunos. Mas passei a construir todos os materiais nas diferentes áreas do currículo" (Entrev. Bom Sucesso, 1997:4).

"A gente continua a usar os manuais, mas já vamos construindo alguns materiais adequados ao projecto, temo-nos libertado bastante, mas ainda os utilizamos. Se tivéssemos mais tempo éramos capazes de construir todo o currículo em torno das actividades integradoras e questões geradoras. Podíamos fazer melhor se tivéssemos computador..." (Entrev. Lemenhe, 97:3).

"Eu acho que a nível de utilização dos manuais os ultrapassámos e pusemos de lado, embora, no final do ano, vamos ver e verificamos que está tudo dado, mas por outro caminho. E fazemos isto com mais certeza, somos nós que construímos os processos de ensino e isto não nos causa angústia porque temos segurança no que fazemos" (Entrev. Carandá 97:2).

Assim, a produção de *materiais alternativos* aos manuais é muito valorizada pelas professoras:

"O livro torna-se complicado trabalhando com esta perspectiva, porque o livro tem uma sequência que nós temos que alterar para as actividades integradoras[...] especialmente os manuais de leitura somos nós a construir com as crianças a partir das actividades que estamos a realizar. Para o ano vamos ser nós a construir o livro de Estudo do Meio [...] O manual, às vezes, facilita a nossa prática porque é impossível construir os materiais todos diariamente, o livro oferece-nos alternativas que nós temos que seleccionar conforme a nossa planificação. É um bocado muleta..." (Entrev. Caxinas-4, 97:5).

"Há uma coisa importante que foi o investimento que fizemos nos materiais de avaliação produzidos aqui na equipa, muito interessantes e com os quais estamos a fazer um dossier, não só para avaliação de conteúdos conceptuais e procedimentais, mas também a nível atitudinal. Avançamos muito na avaliação deste domínio dos valores em que existem tão poucos instrumentos" (Entrev. Carandá, 97:7).

Esta construção de materiais é condizente com a necessidade que o Projecto trouxe de *diversificar as actividades*, recorrendo a uma grande diversidade de estratégias que o manual não pode contemplar:

"As estratégias foram as mais diversificadas, participando os alunos activamente na construção dos seus saberes: observação, discussão e reflexão a partir de vídeos e slides; visitas de observação e pesquisa a locais preservados e poluídos e posterior registo e reflexão em aula e em plenários; palestras de entidades da comunidade, pesquisas em livros, revistas e enciclopédias; teatros

e dramatizações; canções e danças, poesia em forma de jogral ou individual; elaboração de spots publicitários; elaboração do Jornal 'Boquinhos', etc" (RAE-96. S. Lázaro, p. 6).

No entanto, as professoras não deixam de chamar a atenção para os entraves desta opção, com os escassos recursos que as escolas (especialmente as do 1º Ciclo) possuem:

"Eu, a partir do 3º ano, uma vez que os alunos adquiriram os instrumentos básicos de leitura, escrita e cálculo, ponho de lado os manuais. Embora as alternativas para os manuais exijam recursos que nós não temos. Construir o currículo é caro" (Entrev. Bom Sucesso, 97:4).

As razões apontadas para justificar esta nova atitude profissional prendem-se fundamentalmente com a *inadequação dos livros escolares à diversidade* dos alunos:

"O livro escolhido pela escola é muito interessante, mas só para consulta, porque, de resto, é para alunos tipo, muito directivo e formatado, e a certa altura deixei-me de preocupar com ele e expliquei aos pais" (Entrev. Caxinas-1, 97:49).

"O que eu acho importante num trabalho de projecto é que o abandono dos manuais escolares permite respeitar o ritmo dos alunos, eu noto que os alunos andam na escola felizes trabalhando a partir de problemas reais..." (Entrev. Bom Sucesso, 97:4).

Por vezes, os pais são vistos como legitimadores da necessidade de seguir o manual, mas no PROCUR, onde se gerou um clima de diálogo com as famílias, este constrangimento foi facilmente ultrapassado:

"No último período praticamente não peguei no livro e os miúdos nunca perguntaram. Os pais também não levantam problemas, com excepção de um que os levanta por tudo e por nada. Como não usamos o livro, pensa que não lemos" (Entrev. Carandá, 97:5).

"Os pais não levantam problemas, embora perguntem alguns se não damos o livro, mas explicamos e entendem; os miúdos às vezes perguntavam se não acabamos o livro ou porque saltávamos muitas páginas, mas agora já não se preocupam" (Entrev. Lemenhe, 97:4).

A este respeito, é muito interessante o depoimento de uma professora acerca do ponto de vista de uma mãe sobre o projecto:

"Ao chegarmos de uma visita de estudo uma mãe dizia-me: sabe, a minha filha não parece a mesma desde que veio para esta escola, está completamente mudada. A menina rejeitava a escola, vomitava todos os dias apesar de ser boa aluna. O que eu acho é que a professora não faz um *ensino pelo livro*, mas um *ensino de cultura* e a outra professora lá era tudo à base do livro" (Entrev. Caxinas-1, 97:3).

#### 6.4. A metodologia de investigação de problemas

Como tivemos ocasião de desenvolver no ponto da investigação-acção, a assunção da ideia dos professores como investigadores foi algo conseguido satisfatoriamente, o que encontra o seu correlato didáctico na *metodologia de investigação de problemas* que sustenta a abordagem de Projecto Curricular. No capítulo anterior tratámos amplamente da justificação curricular desta metodologia que se tem evidenciado determinante nas práticas do projecto PROCUR. A este respeito, uma equipa realça, no seu Relatório, como o trabalho em Projecto Curricular exigiu das professoras e alunos/as uma atitude de pesquisa, de estudo e de procura no processo de construção do conhecimento que as questões geradoras iam suscitando:

"Tivemos que estudar, sobretudo História e Matemática e Teoria do Desenvolvimento Curricular, e...e...e...

Satisfazer a curiosidade dos alunos, encontrar resposta para algumas das questões por eles formuladas decorrentes das actividades integradoras, construir conhecimento com eles, exigiu da nossa parte estudo e reflexão, pesquisa e intercâmbio de materiais e de ideias [...] Os Castelos, o Carnaval e os Livros concederam-nos a magia de outras épocas e a consciência do tempo presente, activaram o imaginário e a fantasia das crianças, animaram o processo de ensino-aprendizagem. Livros, revistas, postais, enciclopédias, jornais, passaram das nossas mãos para as das crianças ou das suas para as nossas, quando nos traziam de casa contributos para o que se estava a trabalhar. Gerou-se um intercâmbio de informação, viveu-se intensamente a descoberta, criou-se e recriou-se... As produções emergiram e o entusiasmo instalou-se" (RAP-97, Carandá, p. xxxv).

"Pela primeira vez em 20 anos de trabalho acho que os meus alunos aprenderam muito bem a História de Portugal, a partir da actividade integradora dos Castelos e da curiosidade que isto despertou. Eu tive também de ir estudar e pesquisar porque havia muitas coisas que tinha esquecido" (Entrev. Carandá, 97:3).

Outra equipa reforça esta ideia de como no Projecto Curricular as professoras se colocam numa posição de aprendizes — *"o ter muitas vezes que aprender para ensinar melhor"* — para conseguir realizar uma mediação de qualidade com os/as alunos/as contribuindo assim para a sua valorização cultural:

"No desenrolar do Projecto, valorizamo-nos culturalmente para dar resposta às solicitações dos alunos" (RAP-97, Lemenhe, p. lvi).

"Neste tipo de trabalho temos que procurar, investigar, estar sempre a formar-nos" (Entrev. Caxinas-4, 97:2).

As *atitudes investigativas* desenvolvidas nos alunos na sua procura da construção do conhecimento, é algo realçado pela maioria das professoras:

"Uma miúda, no relatório final, começa por falar das suas professoras e dizer que estas estão de parabéns por estar no projecto PROCUR, porque com todas as pesquisas que realizou aprendeu muito. Um outro aluno diz 'aprendi muito com estes trabalhos de acção e investigação que fizemos' " (Entrev. Caxinas-1, 97:4).

"Atribuimos a maior importância ao que aconteceu depois: o desejo de saber mais" (Caxinas-1, in FI-9, 1997:17).

"A metodologia foi orientada para a pesquisa, a reflexão e a avaliação. Assim, os alunos começaram a intervir mais activamente no processo de ensino-aprendizagem, dialogando, investigando e participando na planificação das actividades" (RAP-96, Bom Sucesso, p. 25).

"Com efeito, os alunos tornaram-se investigadores da realidade e era a partir da mesma que se avançava para o seu estudo e teorização. Essa atitude investigativa estimulava-os a falar sobre as observações efectuadas, a questionarem-se sobre elas e a aprenderem melhor, permitindo-lhes um acesso mais fácil e profundo, porque vivenciado, a conceitos por vezes, bastante abstractos" (RAP-96, Caxinas-2, p. 25).

Outras professoras comentam, a propósito do *espírito investigativo* desenvolvido nas crianças que, para além das pesquisas realizadas no âmbito das actividades integradoras previstas no Projecto, surgiam também "investigações espontâneas" por iniciativa própria:

"No decorrer do ano, uma das expressões que rapidamente entrou no vocabulário corrente dos alunos foi: — Andamos a investigar!... E investigavam mesmo! Todos os dias, ao chegar à escola (e ainda antes de entrar na sala), encontrava sempre um grupo de crianças à minha espera, os olhinhos a brilhar, ansiosos por mostrarem e partilharem com a professora os seus tesouros feitos e arranjados em casa com tanto carinho: um desenho, uma frase, um texto, um coração de papel recortado, pequenos objectos pessoais, e os LIVROS! Maravilhas escondidas em casa que era preciso trazer para escola.

Assim, no início da aula, tínhamos sempre um "tempinho" dedicado ao diálogo, à exploração e descoberta dessas maravilhas. Sentados em círculo, à volta da professora, no fundo da sala, era só ver o entusiasmo, a satisfação e a avidez com que conversavam, folheavam e mostravam uns aos outros os seus objectos e livros, fruto das suas investigações espontâneas" (RAP-97, Bom Sucesso, p. iii).

"Fomos a uma quinta para procurar saber mais sobre a agricultura e eles vão preparados e atentos a questionar, a procurar. Aproveitamos também muitos acontecimentos do quotidiano. Veio um golfinho aqui à praia e fomos ver e pesquisar sobre os golfinhos, a sua vida, a alimentação..." (Entrev. Caxinas-4, 97:3).

### 6.5. O prazer e a emoção da aprendizagem

Numa concepção construtivista do desenvolvimento humano é a pessoa globalmente considerada que aprende (Solé & Coll, 1993), não limitando a sua incidência aos aspectos cognitivos, já que o conhecimento não pode ser considerado como uma entidade autónoma e asséptica, desligada dos aspectos afectivos e motivacionais, que contribuem para que a aprendizagem adquira um sentido pessoal e gratificante — "*a actividade cognitiva sem emoção não é útil ao ser humano*" (Magalhães, Portela & Lourenço, 1998).

O incremento substancial dos *níveis de motivação e de satisfação* dos/as alunos/as pelo trabalho escolar, contribuindo para o desenvolvimento de *atitudes positivas* em relação a si mesmos e aos outros, é uma das mudanças fundamentais realçadas por todos os participantes no projecto PROCUR: professores, alunos, famílias, acompanhantes... Muitos são os factores que contribuíram para isto, entre os quais salientamos o facto destas escolas trabalharem com uma perspectiva de *currículo negociado*. Ao acolher as ideias e experiências dos/as alunos/as e ao ter em conta os seus interesses e afectos, no percurso da construção de um conhecimento escolar desejável, em que aqueles participam como parceiros progressivamente autónomos no estabelecimento de metas e na planificação e autodirecção do seu processo de aprendizagem, o sentido e significatividade do conhecimento saem reforçados, o desejo de aprender mais e melhor é afirmado constantemente, o prazer e o gosto estão sempre presentes, acompanhando o esforço e a procura, implícitos nos processos investigativos que caracterizam as actividades do Projecto:

"Nos meus alunos nota-se o entusiasmo e a motivação com que eles tratam qualquer tema, a escola é uma alegria para eles, não é rotina" (Entrev. Bom Sucesso, 97:3).

Tudo isto num clima de interações caracterizado pelo respeito mútuo, pela confiança e pelo afecto, onde a exigência e a responsabilidade se entrecruzam com a solidariedade e a entejuda, com a aceitação do erro e da diferença.

Este clima de aprendizagem transparece claramente em muitos dos relatórios, depoimentos e registos de professoras e alunos/as, recolhidos fundamentalmente no Relatório Anual-97, onde podemos encontrar vários epígrafes e subtítulos sob as seguintes designações: "uma escola com lugar para o mundo da vida", "espaço para ser feliz", "a importância de brincar, de estar, de conversar", "uma escola com sentido", "com humor aprendemos", "o significado afectivo do contacto directo com a natureza". Nesse Relatório afirma-se:

"Diferentemente da escola tradicional que enfatiza a aprendizagem pelo esforço, com sacrifício, uma escola democrática tem de proporcionar espaço para as crianças se sentirem bem [...] proporcionar o desenvolvimento da *autoestima* das crianças e a valorização do seu *habitus*, que muitos autores dizem que a escola ignora, despreza e exclui..." (RAP-97:75-76).

Mais adiante, ao comentar a dimensão lúdica da aprendizagem e da vida, presente no relatório da escola do Carandá, pode-se ler:

"Hoje são muitos os autores que revalorizam a importância do lúdico, do prazer, para a revitalização da sociedade. Boaventura Sousa Santos (1994), na sua reflexão sobre o princípio da comunidade, realça a importância da participação, da solidariedade e do prazer como elementos cruciais na resistência à massificação e normalização da sociedade pela ciência e pela técnica [...] Para isso, é fundamental o estímulo à capacidade criadora de todo o ser humano, que deve começar logo na escola. Está em causa formar cidadãos *completos*, isto é, que além de conhecedores, sejam criativos, críticos, conscientes e participativos" (*Ibid.*).

Assim, entre os inúmeros testemunhos deste estilo de aprender com alegria e emoção, que caracteriza as salas de aula do PROCUR, ouçamos uma equipa de professores:

"Os alunos manifestaram sempre imensa alegria com as actividades do projecto. A título de exemplo: quando fomos para o meio do milho participar na desfolhada, cantar canções e fazer silêncio para escutar o barulho das siladeiras e, em diálogo, comparar o passado com o presente, uma aluna diz em voz alta:

— Estou a adorar isto!

Perante a admiração:

— Mas tu andas no campo todos os dias!?

— Mas nunca foi como hoje! — respondeu ela

Não será que nesta resposta, está contida toda a dinâmica e felicidade da vivência em grupo?"

(RAP-97, Lemenhe, p. lix).

Esta forma de estar na escola, conjugando harmoniosamente o trabalho com o prazer, transparece também nos registos dos/as alunos/as:

"Às vezes fico com saudades de trabalhar na escola e de vir brincar com as minhas colegas [...] eu nesta escola faço coisas que nunca fiz. O que eu gosto mais de fazer na minha escola é *fazer*". (Bianca, 2º ano, Escola do Carandá, in RAP-97, p. xxxvii)

"É maravilhoso trabalhar! Nós somos felizes a trabalhar". (Marta, 2º ano, Escola do Carandá, in RAP-97, p. xxxvii)

"Adorei aprender coisas novas que me deram mais vontade de escrever, de ler e de fazer". (Henrique, 2º ano, Escola do Carandá, in RAP-97, p. xl)



"Aprendemos coisas maravilhosas no PROCUR. No PROCUR fazíamos coisas em conjunto. Éramos muito trabalhadores" (Marta, 2º ano, in RAP-97, p. xlv).

Estes sentimentos levam uma criança a concluir rotundamente:

"Esta escola é a melhor do mundo!" (Nuno, 4º ano, Escola do Carandá, in RAP-97, p. xlv).

### 6.6. A abertura ao meio como fonte de aprendizagem

"*Aprender saltando os muros da escola*" (equipa Lemenhe) é uma dimensão intrínseca à abordagem de projecto curricular integrado no meio, em que "*a escola tenta transformar-se num projecto aberto à sociedade e vice-versa*" numa aproximação crítica à realidade da vida, aproximando a cultura escolar da cultura do quotidiano, para lhe encontrar um sentido pessoal e social.

"Outra forma de pensar diferente também é a necessidade que a gente sente de ligar ao meio, é essencial, não só utilizar o meio como recurso, mas o meio como conteúdo a estudar" (Entrev. Bom Sucesso, 97:1).

Para isso, o contacto directo, numa perspectiva de *selectividade crítica*,<sup>12</sup> com essa realidade parece uma estratégia necessária na procura deste sentido. Como bem assinala uma outra equipa:

"Efectuámos várias visitas de estudo ao meio local e regional. Estas visitas têm sido o ponto de partida para trabalhar as questões geradoras do projecto, a partir das quais procuramos fazer a integração das diferentes áreas, ou seja, trabalhar os conteúdos nas actividades integradoras. Ao longo dos percursos, os alunos iam registando o que observavam e já no local da visita confrontavam o seu conhecimento prévio, registado numa ficha diagnóstica, com a experiência vivida" (RAP-97, Lemenhe, p. lv).

As *visitas de estudo* ao meio para observar a realidade, utilizando fontes de primeira mão que depois são tratadas, contrastadas, sistematizadas e comunicadas — *aprender a ver, aprender a pensar e aprender a comunicar* — enriquecendo e ampliando os esquemas de conhecimento dos alunos, são uma prática corrente nas escolas que, no âmbito do PROCUR, desenvolvem projectos curriculares integrados utilizando uma metodologia de investigação de problemas. As potencialidades desta metodologia para melhorar a

<sup>12</sup> Acerca desta dimensão de utilização do meio como recurso de aprendizagem pode-se consultar o tratamento dado no Capítulo V sobre "Projecto Curricular Integrado", em que na epígrafe "articulação lateral" tivemos oportunidade de desenvolver a nossa perspectiva sobre este tema.

significatividade e funcionalidade das aprendizagens é amplamente reconhecida pelas professoras:

"O meio pode ser um óptimo recurso para a aprendizagem. Esta deve partir sempre do meio próximo dos alunos. Estas afirmações são do conhecimento dos professores, mas vivenciá-las é diferente, e proporciona uma aprendizagem com significado, integrando os novos conhecimentos naqueles já feitos pelos alunos.

O que os alunos observam nas visitas, as questões que colocam, os comentários que fazem, o confronto das suas opiniões antes e depois de uma visita são vivências que nunca mais se esquecem [...] há visitas que já foram efectuadas há mais de dois anos e que ainda hoje estão bem vivas na memória dos alunos" (RAP-97, Lemenhe, p. lvii).

Por isso, as visitas não são meros instrumentos de contacto com o meio, mas enquadram-se num processo investigativo cuidadosamente preparado e depois sistematizado e reflectido, como assinalam algumas equipas:

"Mas não é fazer uma visita sem mais, ela nasce de algumas questões e motivos para procurar. Nós levamos uma questão geradora que achamos importante para a aula e os alunos apresentam outras que são muito significativas e importantes para eles..." (Entrev. Caxinas-1, 97:6).

"O que dá sentido ao projecto é a realização de várias actividades interligadas e baseadas na investigação. Vamos a uma quinta ou a uma fábrica e se não estivéssemos num projecto, aquilo passava, ficava só na teoria e na prática não realizávamos tudo aquilo que planificamos, tudo foi concretizado e aprendido" (Entrev. Caxinas-4, 97:3).

"Eles valorizam muito, nas avaliações, o trabalho de grupo, as visitas de estudo e a partilha com as outras turmas — os plenários. Nunca dizem "passeio" como dantes. Distinguem bem uma coisa de outra. Rompem-se as paredes rígidas da sala de aula" (Entrev. Carandá, 97:4).

"A nossa preocupação é inovar, mas inovar conscientemente sabendo o porquê e o para quê. Se vamos fazer uma visita de estudo, tudo é preparado com um rumo, os miúdos sabem o que vão procurar..." (Entrev. Caxinas-1, 97:2).

Mas, para além destas potencialidades na significatividade da aprendizagem, as visitas representam também um meio importante de aproximação entre a escola e a comunidade educativa, como é realçado por esta mesma equipa:

"O meio e as visitas até agora efectuadas, que serviram como ponto de partida para actividades integradoras, não só foram e continuam a ser um óptimo recurso de aprendizagem, como servem para aproximar a escola do próprio meio e da comunidade educativa" (RAP-97, Lemenhe, p. lvii).

Numa leitura atenta dos relatórios elaborados pelas equipas de escola, no final do ano lectivo 96/97, encontramos referência a uma multiplicidade de visitas ao meio, integradas na metodologia investigativa que orienta a realização das actividades integradoras. Estas referências são também persistentes nos registos das crianças tratados no Relatório Anual-97, porque *"são o que fica na memória dos alunos como mais gravado"*. Numa tentativa de síntese, e baseando-nos nos dados oferecidos nesse Relatório, apresentamos um quadro (Quadro 10) que, sem a pretensão de exaustividade, mostra a diversidade de visitas ao meio, realizadas pelas escolas durante o ano de 96-97, no âmbito dos Projectos Curriculares:

TIPOS DE VISITAS	LOCAIS
Museus	Museu Nogueira da Silva (Carandá) Casa-Museu José Régio (Caxinas) Museu dos Transportes (Caxinas) Fundação Serralves (S. J. de Souto) Museu dos Telefones (Caxinas)
Bibliotecas	Biblioteca Pública de Braga (Bom Sucesso) Biblioteca Pública de Guimarães (Cachada) Biblioteca Municipal de Prado (Bom Sucesso) Biblioteca Municipal de Vila do Conde (Caxinas) Biblioteca Itinerante (Caxinas)
Papelarias/livrarias	Papelaria Bazar Campos (Caxinas)
Exposições	Feira do Livro (Carandá) Exposição de Ciências (Carandá) Forum da Maia (Caxinas)
Tipografias e editoras	Tipografia de Guimarães (Cachada) Tipografia de Braga (Carandá) Tipografia de Barcelos (Caxinas) Editora de Vila do Conde (Caxinas)
Quintas	Quinta do Caracol (Lemenhe) Quinta das Camélias (Lemenhe) Quinta do Francês (Lemenhe) Quinta de Beiriz (Caxinas) Quinta do Além (Lemenhe) Exploração agrícola (Lemenhe) Exploração pecuária (Lemenhe)

(Continuação)

TIPOS DE VISITAS	LOCAIS
Património Histórico	Capela de N <sup>a</sup> Senhora do Carmo (Lemenhe) Citânia de Briteiros (Carandá) Castelo de Guimarães (Carandá) Paço dos Duques (Carandá) Mosteiro de Tibães (S. João de Souto) Moínhos (Lemenhe)
Zonas verdes Património natural	Parque municipal da Ponte (S.J. de Souto) Zonas verdes da cidade: Campo Novo, Av. Central, Largo da Sra. A Branca (S. J. de Souto) Foz do Rio Ave (Caxinas) Praia de Ofir (Caxinas) Golfinho na praia das Caxinas (Caxinas) Estufas hortícolas (Caxinas) Viveiro de plantas ornamentais (Caxinas) Horta particular (Caxinas)
Transportes e comunicações	Aeroporto Sá Carneiro (Prado) Porto de Leixões (Prado)
Meios de Comunicação. Social	Rádio (S. João de Souto) Jornal "Diário do Minho" (S. J. de Souto)
Actividades de trabalho	Adegas do Vinho do Porto (Carandá) Forno de pão (Lemenhe) Artesão de escadas de vindima (Lemenhe) Oficinas de S. José de Braga (Carandá) Feira de S. Sebastião (Bom Sucesso)
Lazer	Jardim Zoológico da Maia (Lemenhe, Caxinas e Carandá) Bracalândia (Lemenhe) Parque (S. João de Souto) Guimarães Shopping (Cachada)
Cidades	Régua (Carandá) Lisboa (Carandá) Pinhão (Carandá)
Outras	Lixeira de Padim da Graça (S. J. de Souto) ETAR - Estação de tratamento de resíduos (S. J. de Souto) Assembleia da República (Carandá)

Quadro 10. As visitas de estudo no PROCUR

O depoimento de uma aluna da escola do Carandá é elucidativo do impacto das visitas na experiência escolar das crianças:

"Este ano foi para mim muito enriquecedor. Fizemos muitas visitas de estudo. Também fizemos um plenário em que apresentámos todos os trabalhos que já tínhamos feito. Fomos ao Castelo de Guimarães, ao Paço dos Duques e à Citânia de Briteiros [...]. Também fomos à Régua. Cá em Braga fomos à Biblioteca Pública, ao Museu Nogueira da Silva [...] também fomos visitar a Oficina

de S. José. Tudo isso para mim foi muito importante porque aprendi diversas coisas que nunca pensei que pudessem existir" (Vânia, 4º ano, Carandá, in RAP-97, p. xxxix).

No entanto, não são só os/as alunos/as que saem enriquecidos neste aprender *com e através* do meio. Também as professoras reconhecem a importância que esta abordagem de abertura ao meio tem para tornar a sua intervenção mais adequada e relevante, porque assenta num melhor conhecimento dos contextos em que a sua profissão se desenvolve. Assim o reconhece uma equipa:

"Todo este trabalho realizado assenta numa troca de ideias, experiências e saberes o que contribuiu para uma melhoria das práticas educativas. Não é por acaso que algumas colegas afirmaram ao longo destes três anos: — *nunca pensei que a freguesia de Lemenhe fosse tão rica*. Ou: — *Conheci e fiquei a saber mais sobre Lemenhe nestes quase três anos de participação no projecto curricular do que em 14 anos que cá estou como professora*" (RAP-97, Lemehe, p.lvii).

"Eu não conhecia as Caxinas porque não sou de cá, mas com o projecto passei a conhecer e ao conhecer posso ajudar muito melhor os meus alunos, entendo melhor as suas reacções e inclusive coisas que antes eu entendia mal neles agora compreendo a razão de porque se comportam assim" (Entrev. Caxinas-4, 1997:1).

### 6.7. Uma escola com sentido

Todas estas vertentes do processo desenvolvido nos projectos curriculares apontam para uma nova concepção da aprendizagem escolar, em que o aluno se posiciona como *construtor reflexivo de conhecimento* em interacção com os outros e a realidade, tornando a sua experiência escolar mais significativa, gratificante e funcional. São tantas e tão ricas as referências das professoras a esta *perspectiva construtivista/crítica da aprendizagem* que tivemos dificuldade em fazer uma selecção, mas aqui ficam algumas a modo de ilustração:

"Foram desenvolvidas actividades em que os alunos puderam participar e constatar activamente problemas do seu quotidiano, podendo expor conhecimentos trazidos da sua educação informal, que depois de trabalhados na escola poderiam alargar os seus horizontes, vendo neles a funcionalidade necessária para que se desenvolvam as tão desejadas aprendizagens significativas [...]. Como grandes mudanças verificamos: alunos mais motivados, críticos e com maior grau de exigência; elevada significatividade da aprendizagem e mudança de comportamentos e atitudes" (RAP-96, Cachada, p. 26).

"Desta forma aprendem muito melhor, com mais motivação. As coisas que aprendem não são tão abstractas, são concretizadas. Assim, são capazes de aprender coisas e termos difíceis porque são concretizadas e também porque sabem o porquê e para quê fazem as coisas" (Entrev. Caxinas-4, 97:3).

"Eu tenho um bocado de receio em dizer se se aprende mais ou não, o que sim se aprende é de forma diferente e mais relacionada, com outra sequência. Há uma maior consciencialização e potenciamos a questão do significado da aprendizagem para eles" (Entrev. Caxinas-4, 97:3).

"Eu tenho os quatro anos na mesma turma e foi complicado. Mesmo assim, acho que consegui melhorar bastante. Melhorou o diálogo, o significado das aprendizagens porque relacionamos permanentemente com o mundo e a vida deles. Eu própria vivo a freguesia como nunca a vivi em nenhum lado por onde andei, conheço muito bem o meio. Quando estamos a trabalhar o estudo do meio, a matemática, os textos, é tudo relacionado com o mundo deles, das suas vivências. É tudo menos abstracto e mais significativo" (Entrev. Lemenhe, 97:3).

A par da significatividade e funcionalidade das aprendizagens, destacam-se, nestes depoimentos, muitas ideias acerca da melhoria dos *processos cognitivos e metacognitivos* dos/as alunos/as, a que a escola chamada tradicional dá tão pouca atenção:

"Desenvolveram muito o espírito crítico. Já são capazes de olhar para os trabalhos dos outros com uma visão crítica e não só para os seus ou os dos amigos, já têm critérios de avaliação e autoavaliação" (Entrev. Carandá, 96:6).

"Eu notei agora que os alunos pegavam num tema e eram capazes de explicar a sequência de trabalhos que poderiam fazer com esse tema. Já são capazes de planificar a sua actividade, numa sequência de ideias interrelacionada: fazer um texto, um desenho, resolver problemas, uma composição... Também tomaram consciência da importância da autoavaliação do seu trabalho" (Entrev. Carandá, 96:6).

"As crianças constroem as aprendizagens. O seu bom aproveitamento é um reflexo daquilo que se faz e eu sinto-me feliz por isso. As aprendizagens melhoraram muito, tanto a nível da linguagem, como das atitudes, como no seu desenvolvimento global. Eles são muito mais críticos, mais reflectidos, controlam a sua aprendizagem e são capazes de se autoavaliarem. Assim, apegaram-se perfeitamente dos temas tratados, são capazes de descrever tudo o que aprenderam no projecto, no ano passado e este. Como tratamos os temas com mais significado, dá-lhes mais consciência do que aprendem e como o aprendem" (Entrev. Carandá, 97:2).

São as próprias crianças que se apercebem da mudança na forma de organizar a aprendizagem que o PROCUR trouxe à sua vivência escolar enquanto alunos:

"O modo de ensinar nesta escola é diferente porque aqui nós aprendemos mais e na outra nós decorávamos" (Gabriel, 4º ano, Carandá).

"Este ano foi muito mais interessante pois pertencemos ao PROCUR que é um projecto muito interessante pois conhecemos bem o mundo. É muito mais divertido e fomos a vários sítios. Depois

falamos sempre sobre o que vimos. É muito interessante aprender desta forma" (Sofia, 4º ano, Carandá, *in* RAP-97).

Assim, no Relatório Anual-97, no capítulo sobre "O ponto de vista dos alunos no PROCUR" em que se desenvolve esta ideia da significatividade das aprendizagens podemos ler:

"É assim que esta primeira secção evidencia que os alunos sentem que a sua escola tem *sentido*, isto é, conseguem compreender os significados das actividades e dos trabalhos que realizam, ao mesmo tempo que constitui um espaço onde são trabalhados os vários *sentidos* humanos, na globalidade e articulação entre percepção e aprendizagem" (Ibid.:48).

### 6.8. Os valores e atitudes

O conceito de integração curricular defendido no PROCUR inclui também a aprendizagem integrada de *valores e atitudes*, contemplando todos os Projectos Curriculares esta dimensão, tendente ao *exercício da cidadania*, tal como se evidencia no discurso dos professores:

"Essa educação para os valores deveria estar subjacente e atravessar toda a actividade escolar e não constituir-se como um programa autónomo. Essa educação far-se-ia no decurso do desenvolvimento das actividades escolares e decorreria da qualidade dos processos nelas implicados. (p.4)[...]. As crianças entenderam melhor o que é o respeito pela natureza e notava-se em muitos um esforço em aplicar algumas regras na sua defesa [...]. Deixamos como registo interessante o que uma menina disse em casa, após a leitura do livro «A Valéria e a vida»: "quando for grande quero ser ecologista". Assim, promoveu-se a aprendizagem e o exercício da cidadania, nomeadamente quando confrontados com a destruição da natureza, sentiram que era bom fazer algo pela sua preservação (envio de cartas aos alunos de outras escolas, programa de rádio, conversas em casa...)" (RAE-96, Caxinas -2, p. 6).

"Eu tento trabalhar as atitudes para chegar a determinados valores pela discussão. Temos que acabar com a escola de exclusivamente ensinar a ler, escrever e contar. Um país cresce com as atitudes. Todo o meu trabalho no ensino tem consistido em ensinar a analisar as situações, a resolverem os problemas, a pensar para não ficarem cidadãos acéfalos. Isso tem de ser na escola. A educação sexual, a droga, o consumismo, enfrentar os tabus, eu pergunto aos pais até onde posso ir, mas discutimos todos estes problemas de forma séria e rigorosa, isto não é perder tempo senão ganhar. Ainda há muitos preconceitos..." (Entrev. Carandá,96:7).

"... As regras que propunham e seguiam, os convites que faziam, a correspondência que mantinham, quer para colegas, quer para empresas que precisávamos visitar favoreciam a formação pessoal e social numa educação para ser realmente 'Verdadeiro Homem' (p.6-7) [...] pelo Sucesso que os alunos tiveram ao nível do alargamento dos conhecimentos e sobretudo nos comportamentos adquiridos que, certamente, deixaram semente para serem VERDADEIROS HOMENS, na esperança de um mundo mais equilibrado e solidário com os valores da Vida" (RAE-96, S. Lázaro, p. 9).

"Eu preocupo-me muito com o direito à diferença, a tolerância, a paz e a solidariedade, são conceitos sem os quais a gente não pode viver de maneira decente enquanto cidadãos" (Entrev. Carandá, 97:5).

"Que eles compreendessem a realidade e pudessem intervir sobre ela incrementando, através destes princípios, os valores de cidadão com papel activo no meio onde estão inseridos" (RAE-96, S. João de Souto, p. 4).

Para isso é fundamental que cada criança seja aceite tal como ela é, reforçando a sua *auto-estima*, como primeiro passo para o exercício da participação, num ambiente de solidariedade e respeito pelas diferenças:

"Nos valores e atitudes que trabalhamos, considero fundamental a auto-estima. Tive um aluno que achava que não era capaz de fazer nada e melhorou imenso, consegui que ele ganhasse auto-estima e que os outros o valorizem e aceitem com as suas dificuldades. Às vezes, a escola contribui para o contrário. Isto tem sido muito falado entre nós, as crianças com problemas nos preocupam e falamos muito sobre como as ajudar" (Entrev. Carandá, 97:5).

"Nunca nenhum miúdo fica marginalizado, todos participam no projecto conforme as suas possibilidades, o que exige diversificar muito a atenção a cada um..." (Entrev. Caxinas-4, 97:6)

Como se pode apreciar nestes depoimentos, as metodologias prioritariamente utilizadas — investigativas, reflexivas e colaborativas — apontam para uma coerência entre os princípios de orientação curricular, acima enunciados (construtivistas e sócio-críticos), e as práticas desenvolvidas nos diferentes projectos curriculares, possibilitando aos alunos uma formação pessoal e social mais integrada, mais significativa, crítica e funcional.



## 7. As dificuldades, constrangimentos e conflitos

De tudo o que foi dito anteriormente está subjacente a ideia de não-linearidade e problematicidade da inovação, ressaltando, assim, a complexidade da vivência quotidiana dos processos de mudança, não isentos de problemas e dilemas, de avanços e recuos, de crise e de transformação. Sabemos que a mudança, como ficou patente no Capítulo IV, é um processo *prolongado, evolutivo e complexo*, que supõe percorrer um caminho, ultrapassar incertezas, desequilíbrios cognitivos, conflitos pessoais e sociais, mas que exige ainda perseverança, ilusão e compromisso com determinados valores educativos.

Vários factores de ordem pessoal, organizacional, material ou simbólica, constituem obstáculos à inovação, despoletando ou potencializando conflitos pessoais, com os outros ou com as instituições que é preciso saber gerir adequadamente.

No *âmbito pessoal*, o envolvimento em processos de inovação gera desequilíbrios e conflitos cognitivos, entre as concepções e práticas pré-existentes e aquelas que se pretende introduzir, produzindo desestabilização, insegurança e ansiedade. O professor sente-se ameaçado na sua competência e experiência acumuladas, gerando resistências e mecanismos de defesa vários. Nesta fase, é preciso o apoio e a supervisão para as ultrapassar, tendo-se revelado de grande importância o apoio dos colegas da equipa, dos acompanhantes e da formação sistemática. O tempo de ultrapassagem desta crise é muito pessoal, o que por vezes cria uma descoincidência entre os ritmos pessoais e as exigências da dinâmica das equipas e do Projecto, tornando-se difícil esta gestão, devido aos diferentes ritmos, estilos e posicionamentos dos professores perante a formação e a mudança. A este respeito, relembramos a importância do "paradigma funcional" (Crocker, 1986) dos professores, conformado pelas metas, ideias, regras de acção, e rotinas com que aqueles se confrontam com a resolução de situações novas.

A este respeito, a reflexão de uma professora acerca da sua surpresa ao tomar consciência da sua evolução no projecto, é muito significativa:

"Eu agora já me sinto como peixe na água porque tive muita dificuldade; no 1º ano, tínhamos a acompanhante que nos ajudava e pensávamos que sem ela não éramos capazes de fazer nada [...] Eu na parte da teoria tenho muita dificuldade... questões geradoras, mapas de conteúdos, capacidades globais, sei lá..., no princípio assustei-me, eu na prática ensinava sem questionar-me muito e isto fez-me parar a pensar [...] O outro dia estava eu a falar com a minha irmã, que também é professora, e ela a perguntar porque andávamos a fazer formação, e eu a explicar-lhe que o nosso projecto de escola está inserido no PROCUR e por isso temos formação durante todo o ano, seja na prática ou na teoria, nós temos sempre, ou na prática com as crianças ou na teoria com as acompanhantes, nas acções de formação [...] e ela a perguntar: e como é? E eu dei por mim a explicar-lhe tudo e quando caí em mim eu estava a explicar à minha irmã, lindamente, tudo aquilo que eu digo que tenho dificuldade. Agora

neste terceiro ano é que estou pronta e aberta a seguir em frente, porque este percurso foi muito positivo..." (Entrev. Bom Sucesso, 97:2-3).

Outras equipas conceptualizam claramente as fases por que passaram no projecto, na procura da autonomia e da emancipação pessoal e profissional, chamando a atenção para a evolução da natureza e tipo de apoio externo necessitado ao longo do processo:

"No início, quando começámos com o Projecto estávamos com medo de arrancar, de não corresponder às expectativas, de não ser capazes, depois passou aquela ideia de 'o professor não sabe' e de receber, e agora achamos que já temos bastante autonomia e que o PROCUR veio progressivamente a emancipar-nos e talvez agora nós consigamos, por nós próprios, dinamizar um projecto. Trouxe-nos liberdade, o PROCUR foi-nos libertando e isso é muito bom, já não estamos dependentes, precisamos ainda de apoio, mas já andamos por nós" (Entrev. Lemenhe,97:2).

"No início precisamos de muito apoio, mas depois as pessoas começam a ultrapassar a ansiedade e a ganhar segurança [...]. Tem a ver com os percursos de cada um no Projecto. Nós já andamos sozinhos, o nosso grupo não adormece, só se acontecerem problemas de saúde ou da vida pessoal, há momentos de desanimo..." (Entrev. Caxinas -4, 97:8).

"Este ano já foi melhor, pois em termos de conceptualização já temos as coisas mais claras e no próximo ano ainda as coisas vão decorrer com mais naturalidade" (Entrev. Carandá, 97:7)

"Para mim o ano passado, quando entrei para o PROCUR, foi um bicho de sete cabeças, eu não percebia nada, punha-me assim pasmadinha a olhar..., mas com a ajuda deles já é diferente. Quando se fala de projecto, já sei o que é e como funciona, embora ainda tenha muitas dúvidas" (Entrev. Caxinas-4,97:2).

A responsável de uma equipa, que aderiu no 3º ano e, talvez por isso, não teve o apoio oferecido inicialmente a nível da fundamentação teórica do Projecto, mas que, apesar disso, fez um percurso muito interessante de procura e superação da incerteza, ao ser questionada sobre a vivência realizada, responde:

"Com uma certa angústia, por falta de disponibilidade suficiente e de formação em teoria curricular que ajudaria o grupo a avançar com mais convicção e segurança. Pelo pequeno percurso realizado que tem sido um "fazer-desfazer", na procura de alguma coisa que nos satisfaça, temos vivido em constante desequilíbrio e insegurança, onde vamos errando e talvez crescendo, mas pelo menos é uma vivência importante de equipa" (QRE-97).

Chamou-nos particularmente a atenção a expressão metafórica utilizada por uma professora para se referir a este processo de mudança pessoal e profissional

"Acho que o PROCUR foi um abanão que nós tivemos, saiu aquela poeira toda e estamos a renascer" (Entrev. Caxinas-4, 97:2).

Todos estes depoimentos levam-nos a concluir como o Fullan (1993), que a mudança enquanto processo prolongado e evolutivo, supõe percorrer um caminho, coexiste com a incerteza e com a ilusão, precisa ser construída pelas pessoas na complexidade dos contextos e requer perseverança e vontade de lutar para ser diferentes. É de realçar ainda, a importância posta em relevo por vários modelos de aprendizagem adulta (Knowles, 1984; Clark, 1992) que acentuam o seu carácter autónomo ou autodirigido, experiencial, reflexivo, centrado em problemas e orientado por motivações intrínsecas, como tivemos oportunidade de reflectir no Capítulo III deste trabalho.

No *âmbito social*, geram-se também resistências de várias ordens, pois sendo a inovação um projecto social de mudança, que pretende alterar concepções, práticas e sistemas de relação instalados, deve ter-se em conta a existência de interesses e visões diferentes, pelo que é natural considerar o conflito como algo intrínseco e inevitável nos processos de mudança, tornando-se o diálogo e a negociação processos imprescindíveis, mas nem sempre fáceis e de solução rápida.

Por vezes, a visibilidade das inovações suscita resistência, incompreensões e confrontos (activos e passivos) entre inovadores e resistentes, cada um a demonstrar que o que fazem vale a pena.

No PROCUR viveram-se também alguns momentos de conflito social, especialmente na fase inicial, em duas das escolas em que não se encontravam todos os professores envolvidos no Projecto. Numa delas, o conflito baseou-se especialmente no estilo de liderança do coordenador da equipa, como já analisamos no ponto sobre a assessoria interna. Na outra escola, o surgimento de uma cultura de colaboração forte e consistente, com bastante visibilidade na comunidade educativa, numa equipa coesa e entusiasta, veio pôr em causa as práticas individualistas da cultura estabelecida de um pequeno grupo de professores que reagiram das formas mais diversas no sentido de desvalorizar, minar e desprestigiar as práticas inovadoras. Isto agravou-se por causa da ausência de uma liderança clara por parte da direcção da escola, com uma posição ambivalente em relação ao projecto. Assim reflectiam as professoras acerca deste conflito:

"A não adesão de todo o corpo docente ao Projecto, sobretudo da direcção da escola: geram-se incompreensões e mal-entendidos, instala-se a desconfiança e subverte-se aquilo que tentamos construir" (QRE-97).

"Aqui, na nossa escola, o que mais nos chocou foi as pessoas não terem percebido nada daquilo que nós fizemos [...] também interessa não perceber porque a acomodação é uma das características mais marcantes da profissão e por isso não interessa a mudança" (Entrevista).

"Eu aceito a acomodação, só não aceito que reajam dessa forma, que critiquem e não deixem trabalhar os outros. As pessoas estão acomodadas e quando vêem que há outros a quererem sair da rotina não aceitam, isso põe em causa a sua acomodação" (Entrevista).

"Algumas pessoas não é só não querer mudar, pois pensam que sabem e fazem tudo bem. Nas pessoas que ainda não tomaram consciência do alcance das mudanças, é uma forma de defesa. Viste na reunião: 'Afim, nós também fazemos, isso não é nada de novo, podemos não fazer tão bem planejado, mas fazemos...'. Mas começa a haver desassossego e não arriscam a querer entender o que se passa" (Entrevista).

"Mas também há o comodismo, é mais cómodo pegar no livro, seguir o manual e não se preocuparem com mais nada, não precisam ouvir os alunos. Qualquer coisa de inovador dá trabalho" (Entrevista).

A coesão da equipa formada por 11 professoras, partilhando os mesmos valores educativos, foi um factor fundamental para resistir e ultrapassar o desgaste psicológico a que se viu submetida durante um ano de trabalho:

"O que eu gostei mais neste trabalho do PROCUR foi a coesão da equipa porque acho que não há Projecto nenhum que vá para frente que não seja boicotado por causa das pessoas não terem a mesma perspectiva educativa" (Entrevista).

Mas, tendo em conta que o problema não reside na existência de conflitos, mas sim na forma como se confrontam e resolvem, as próprias professoras consideravam necessário proporcionar algum tipo de formação sobre esta problemática:

"Eu achava necessidade de formação sobre relações humanas e gestão de conflitos, que talvez pudesse ajudar-nos nestes momentos difíceis, porque a forma como o fizemos não foi a mais saudável. Estrategicamente a fuga foi a melhor solução porque está em causa a vida da instituição, há outras prioridades, mas o problema não está resolvido [...]. A mim incomodou-me muito, apesar de optarmos por engolir bastante e termos mantido a calma, mas interiormente sofremos muito [...]. Para o ano temos de começar o ano com as coisas muito clarificadas a nível de escola, pois não podemos viver com esta contenção permanente" (Entrevista).

Assim, passado algum tempo do momento alto do conflito, podia constatar-se que:

"Na escola X apesar do conflito que as amargurou muito no segundo período, as professoras estão firmes e convictas na prossecução da mudança. Têm uma grande categoria pessoal e profissional" (NC, Junho 97).

O apoio, a reflexão e o diálogo que se foi realizando com a equipa e em algum Conselho Escolar, para ajudar as professoras a ultrapassar este conflito social, deram resultados, verificando-se, actualmente, na escola um melhor clima de trabalho e a conjugação de esforços para um projecto comum, ainda que com níveis de investimento e participação diferenciados. A persistência, a coesão e inteligência da equipa para crescer perante as dificuldades, fez com que, este ano, toda a escola passasse a integrar o PROCUR, com excepção de três professoras. Aprender a gerir os processos de inovação é uma competência que todos temos vindo a adquirir ao longo do Projecto, tanto a equipa coordenadora como as equipas escolares.

Por outro lado, também se vivenciaram, ainda que pontualmente, alguns *conflitos dentro das próprias equipas* devido a vários factores, como personalidades e feitios difíceis de conjugar, incapacidade de organização e gestão das reuniões e do tempo, não se traduzindo as discussões em propostas práticas, o que desmotiva os professores. Uma equipa, durante uma fase, viu-se a braços com alguns conflitos que actualmente conseguiram ultrapassar com esforço e apoio externo das acompanhantes:

"Discussimos muito nas reuniões, mas depois não ficamos com nada feito [...] dá-me tristeza porque estivemos três horas reunidos e, no fim, não conseguimos produzir nada [...] nós é na prática que nos entendemos, não é a discutir e discutir, o que eu quero é resolver dúvidas, procurar soluções.

Nós queremos continuar, mas temos que nos organizar melhor, pois temos consciência de que é preciso melhorar o trabalho em equipa, porque o espírito do PROCUR baseia-se muito na partilha de experiências, mas nós ainda não encontramos a sintonia e a produtividade no trabalho. No 1º período funcionou, mas depois tivemos conflitos que não fomos capazes de resolver, e depois é o desencontro de horários (de manhã e de tarde) que não nos permite aqueles momentos informais de conversa. Temos de reunir às 6:30. [...] Para o ano vamos começar de maneira diferente: fazer um regulamento, vir com a ordem dos trabalhos para a reunião, pôr um limite de tempo..." (Entrevista).

No 6º Encontro do Projecto, "*PROCUR, uma Dinâmica de Mudança*" dedicado a reflectir sobre os processos de inovação, este tema dos conflitos individuais ou sociais foi tratado por todas as equipas, podendo-se encontrar nos seus textos de apresentação frases como: "Temos plena consciência de que a mudança não é um acontecimento com data e calendário, mas um processo que tem por companheiros o risco, a incerteza, os problemas, a conflitualidade, a ilusão e a perseverança — exige muito de nós, ensina-nos muito

também", ou "não somos pessoas de desistir facilmente"; ou ainda, "raramente há certezas... e os erros são frequentes".

No relatório de reflexão que a coordenadora do PROCUR faz deste encontro podemos ler:

"Surgiu, em quase todas as escolas, uma constatação do conflito e a maneira de se confrontarem com ele. A explicitação das dificuldades é importante para, ao tomar consciência delas, encontrar caminhos para as ultrapassar. Por outro lado, o facto de verificar que, nas outras escolas, também existem conflitos e problemas, foi algo importante para ajudar a desdramatizar o sentimento de incerteza e desmotivação que, por vezes, vivenciam os professores inovadores" (RRE-96, Março).

Noutro testemunho escrito de uma acompanhante acerca do que observou neste Encontro encontramos o seguinte comentário:

"Em síntese, os relatos dos professores, desenvolvidos ao longo desta jornada de trabalho, parecem evidenciar que estes não só reconhecem que a mudança se faz necessariamente acompanhar de uma certa 'crise' resultante de desequilíbrios [...] mas que esses desequilíbrios são condições ou passos que conduzem a níveis de decisão e compromisso. As mudanças constatadas a nível relacional tornam claro que os professores reconhecem já que a superação da crise se realiza na possibilidade de diálogo e de partilha na construção de um espaço com margens de liberdade e de respeito mútuo, pelo trabalho individual e de equipa" (RRE-96, Março).

No entanto, apesar da existência pontual de conflitos, as relações no âmbito das equipas do PROCUR pautaram-se e continuam a pautar-se por uma grande coesão. Isto aparece claramente nas respostas aos Questionários de Avaliação Final de ano (QAF, 95-96-97), em que a gestão dos conflitos, a troca de experiências, o respeito pelas opiniões e atitudes dos outros, a coesão da equipa e a responsabilidade e aceitação de compromissos são consideradas maioritariamente como "muito boa" ou "boa".

A questão do *tempo*, inicialmente foi um entrave, progressivamente ultrapassada pelas equipas com imaginação e muita dedicação, à medida que iam ganhando segurança e certezas e vendo os resultados gratificantes do seu trabalho nos alunos. Estivemos atentos ao problema da *intensificação* da carga de trabalho que implica o trabalho de projecto, observando e alertando as equipas para equilibrar o possível com o desejável. Actualmente este problema está superado, pois as professoras assimilaram as novas tarefas exigidas pelo Projecto nas suas práticas quotidianas assumindo, claramente que ser professor não se pode limitar a estar na escola 5 horas diárias a "dar aulas".

"Os professores começam a perceber que ensinar não é só dar aulas" (EAI-1995).

"O trabalhar com a mesma perspectiva educativa dá gozo, dá prazer e até nos esquecemos das horas, gera-se uma disponibilidade muito grande para trabalhar [...] o que em outros casos é um óbice muito grande. À partida as pessoas estão sempre de pé atrás, não disponibilizam tempo para a mudança. Se queremos, arranjam sempre tempo. Nós passamos muitas tardes reunidas aqui e no café" (Entrev. Carandá, 96:3).

A coordenação do Projecto com as outras muitas actividades da escola acentua a intensificação do trabalho e o conseqüente sentimento de cansaço em algumas professoras:

"Nós sentimos muito cansaço, porque no PROCUR temos todas as actividades por nós planificadas no Projecto Curricular e, para além disso, a escola tem uma série de actividades extra que também achamos giras e lá vamos nós participar e acabamos cansadas" (Entrev. Caxinas-4, 97:5).

Perante a intervenção de um colega de que sempre é possível compatibilizar ambas as dimensões em função da *"pertinência e da disponibilidade de energias e tempo"*, aproveitando essas actividades para as integrar e relacionar com o Projecto, a professora reage:

"Mas não deixa de ser muito cansativo, nesta altura final do ano estamos de rastos, ainda bem que vêm aí as férias. Quando as pessoas comentam que os professores têm muitas férias, não sabem do que estão a falar, desconhecem o nosso trabalho. Sentimos que as férias são bem merecidas" (Entrev. Caxinas-4, 97:6).

A conjugação entre a dedicação ao projecto, porventura gerador de satisfação profissional, e a gestão do tempo pessoal e familiar é, por vezes, visto como um dilema pelas professoras, especialmente pelas mulheres e mães, com uma representação maioritária no projecto:

"Eu tenho três filhos, não posso chegar a casa às 8:30" (Entrev. Bom Sucesso, 97:5).

"Eu, às vezes, sinto-me pressionada pois não posso gerir o meu tempo da melhor maneira, mas por outro lado, converte-se em algo gratificante, pelo apoio que dão e porque há um chamar constante das coisas que nós sabemos pela prática" (Entrev. Caxinas-4, 97:2).

"Quando encontro as colegas e lhes digo que estou no Carandá, elas: ai! no PROCUR, estás desgraçada, tanto trabalho! mas não querem saber como é, só lhes preocupa o ter mais trabalho[...] nós resistimos porque achamos que é assim que deve ser, se queremos trabalhar com qualidade, precisamos de investir tempo, mas nesta altura estamos muito cansadas, porque conciliar as reuniões com a vida familiar nem sempre é fácil [...] e também porque todos os outros projectos ou trabalho extra que aparecem na escola é esta equipa que os faz, tudo cai em cima de nós porque estamos disponíveis..." (Entrev. Carandá 97:6).

As dificuldades de conciliar horários para reunir (os professores que trabalham de manhã e os que trabalham de tarde), nomeadamente na situação actual da maioria das escolas do 1º Ciclo com horário duplo, o que leva também à impossibilidade de encontrar espaços informais de troca de ideias e recados, continua a ser um entrave significativo para algumas equipas, integradas por professores com horários diferentes. Isto significa que as reuniões têm de ser feitas depois das 6:30, o que para algumas pessoas representa um grande esforço de compatibilização com a vida familiar.

"Continuamos, tal como o ano lectivo anterior, com a dificuldade de conciliar o horário lectivo com os horários agendados para a planificação e avaliação das actividades integradoras conjuntas" (RAE-96, Lemenhe, p. 6).

No entanto, a percepção das vantagens na aprendizagem dos/as alunos/as é uma compensação fundamental para a justificação do envolvimento no projecto:

"Vale a pena trabalhar assim pelos miúdos, mas a nós dá-nos muito trabalho, mas também tem coisas muito boas para nós" (Entrev. Lemenhe, 97:4).

"As turmas são muito heterogéneas, os miúdos são muito cansativos, mexidos e com dificuldades de concentração. Este tipo de trabalho de projecto com actividades diversificadas é mais cansativo para nós, mas para os alunos é interessante porque os motiva mais e, por isso, se concentram melhor, mas exige mais de nós [...] parecemos peões dentro da sala, sentimo-nos bem, mas no final do dia estamos estoiradas" (Entrev. Caxinas-4, 97:6).

"Quando eu comecei a ver os resultados com os alunos é que foi uma certeza, fiquei muito contente nestes dois últimos trabalhos" (Entrev. Bom Sucesso, 97:3).

Apesar das gratificações profissionais, uma equipa não deixa de reflectir sobre os perigos de empobrecimento que a intensificação do trabalho pode acarretar para o seu desenvolvimento pessoal:

"Há uma coisa que temos de reflectir, nós somos muito exigentes com nós próprias, mas temos que encontrar o ponto de equilíbrio. Temos que combater um bocado isso, pois acabamos por centrar a nossa vida na família e na escola, e há outras coisas como ter tempo livre para passear, ir ao teatro e ao cinema, ir à discoteca [...] temos que dosear melhor o nosso ritmo de trabalho, pois a família também se queixa..." (Entrev. Carandá, 97:7).

A questão da falta de *espaços* adequados para reunir tem sido outro problema percebido pelas equipas, pois as nossas escolas primárias não foram pensadas para os professores trabalharem em equipa, vendo-se obrigados a encontrar alternativas, nem sempre as mais adequadas:



"Uma das limitações é a falta de espaço para reunir. Tivemos muitas vezes de ir ao café" (Entrev. Carandá 96:3).

O problema da *falta de recursos e materiais*, muitas vezes utilizado como um pretexto para não iniciar a inovação, não tem sido um constrangimento impeditivo, já que a experiência nos tem demonstrado que o que caracteriza fundamentalmente uma inovação de sucesso é a capacidade para se adaptar a situações difíceis e para encontrar soluções originais e inteligentes perante as dificuldades. As dificuldades podem, em muitos casos, ser transformadas em potencialidades. No entanto, o PROCUR, graças ao apoio inestimável do PEPT (Programa Educação para Todos), tem usufruído de recursos financeiros que permitiram sustentar as professoras na construção de materiais curriculares alternativos aos manuais, no desenvolvimento das actividades integradoras:

"Nós com os meios e recursos que temos, trabalhamos muito bem, comparado com outros países mais ricos [...]. Às vezes a falta de meios estimula a criatividade. O material humano é fundamental, nós quase com os mesmos espaços e recursos que tínhamos antes temos conseguido coisas que não fazíamos ideia" (Entrev. Lemenhe,97:5).

A *não continuidade das equipas* no primeiro ano do projecto levantou alguns problemas, pois as constituídas por professoras não efectivas, tiveram que ser reconstituídas, perdendo-se alguns ganhos já adquiridos. A permanência de um "núcleo duro" em cada uma delas ajudou a que a passagem do testemunho fosse feita. Por isso, no final do segundo ano, todas as professoras manifestavam o seu desejo de continuar a experiência, para a qual o apoio da DREN na concessão de todos os destacamentos dos professores com turma que o solicitaram, trouxe um grande benefício:

"Gostava de ter a possibilidade de dar continuidade a uma coisa "bonita" que aqui aconteceu, pois não sabemos se continuaremos para o ano, esse é outro problema" (Entrev. Carandá, 96:11).

"A gente tem emprego mas não tem estabilidade, qualquer projecto que começa não pode continuar. Os projectos devem ser avaliados com rigor e àqueles que têm valor dar-lhes continuidade, para que não haja oportunismos" (Entrev. Carandá, 96).

"... poder continuar o trabalho iniciado com os meus alunos do 1º ano, com esta metodologia e ritmo de trabalho já que tenho tido bons resultados" (Entrev. Carandá, 96:11).

"Para a continuidade do projecto é importante a estabilidade do corpo docente, o que foi preocupação da coordenação do PROCUR através dos destacamentos pedidos" (RAE. Lemenhe, 96:6).

"Que seja garantida aos professores envolvidos a permanência na escola para poderem dar continuidade a projectos em que deram o seu melhor e onde sentem e vivem resultados altamente significativos" (QME-Abril, 97).

Todos estes problemas e dificuldades, que fazem parte da vida de um projecto, quando conceptualizados e confrontados adequadamente, acabam por se transformarem em desafios que fazem crescer e evoluir, sendo a *"resiliência"* uma capacidade importante a desenvolver, nos processos de inovação, para superar o *stress*, mediante a resolução criativa de problemas que surgem a cada par e passo. Como afirma Benavente *et al.* (1995:188),

"Para além de se acreditar fortemente naquilo que se quer fazer de novo, há o interesse manifestado pelos alunos e o seu envolvimento; a gratificação do trabalho em equipa; a formação que se vai construindo na prática através das redes informais que se criam e da pesquisa e reflexão pessoais; alguns apoios e reconhecimentos que se vão conseguindo, quer da instituição educativa, quer de outras instituições".

A existência de projectos como o PROCUR, apesar das muitas dificuldades a vencer, evidencia que a mudança é possível, sempre que se reúnem determinadas condições, servindo, assim, esta experiência como testemunho e desafio para todos aqueles que procuram a mudança educativa ou já se encontram comprometidos com a inovação.

## 8. A percepção das mudanças

Se alguma coisa transparece constantemente neste percurso reflexivo pelos caminhos e entretceduras do PROCUR é a ideia de mudança. De facto, foram muitas as transformações que se foram construindo ao longo do projecto, envolvendo diferentes níveis das pessoas, das instituições e dos contextos sociais. Esta consciência da mudança que se foi gerando nos seus protagonistas, graças à abordagem reflexiva que caracterizou os processos de investigação-acção, é o que define este projecto como eminentemente formativo. De tal maneira as professoras sentiram o impacto do projecto nas suas vidas, que as leva a afirmar assertivamente *"Depois destes dois anos nada mais será igual! O processo é irreversível!..."* (Equipa do Carandá, *in* RAP-97, p. xlv),

Para não nos tornarmos redundantes, mas também pela necessidade de sintetizar a modo de conclusão final algumas das dimensões que, através deste estudo, se evidenciaram como mudanças fundamentais, poderemos salientar as seguintes:

- A melhoria substancial da *cultura colaborativa*, ao nível das equipas de professoras e alunos/as, bem como a nível da comunidade envolvente e da equipa de coordenação. A colaboração transformou-se, assim, num paradigma central do projecto, que invadiu todas as esferas da vida das escolas, proporcionando potencialidades formativas e facilitando a inovação.
- Este trabalho colaborativo e os apoios na formação, permitiram mudanças significativas na *articulação e integração curricular*, sentindo-se, actualmente, os professores capacitados para serem *construtores críticos de currículo* (em alternativa aos manuais), criando ou adequando aquele às características e necessidades dos contextos. O currículo passou, assim, a ser um instrumento flexível nas mãos das professoras que, em concertação com os/as alunos/as, possibilitou uma educação de maior qualidade, porque mais contingente e relevante para todos e cada um.
- As professoras cresceram em *desenvolvimento pessoal e profissional*, aumentando em competência, autoconhecimento, capacidade de reflexão sobre a prática, sentimento de identidade e satisfação, de autonomia e de poder sobre a sua actividade profissional. A progressiva consciencialização do seu *conhecimento prático* através dos processos reflexivos que se foram gerando, permitiu desenvolver a capacidade para tomar decisões autónomas e teoricamente sustentadas.
- Estes factores de mudança parece terem influenciado a melhoria da qualidade da educação, beneficiando o *sucesso educativo dos/as alunos/as* através do incremento dos níveis de *interesse e motivação* pela escola, assim como da *significatividade das aprendizagens*, tanto cognitivas como atitudinais, da reflexão e capacidade crítica, da participação e do domínio dos instrumentos de pesquisa e de resolução de problemas. O *aluno como construtor crítico de aprendizagem* transformou-se num conceito central ao projecto, que sustentou e orientou as decisões curriculares.
- Para a equipa de coordenação e formação que facilitou e acompanhou o Projecto, este processo supôs uma aprendizagem insubstituível acerca da *interrelação entre os processos de formação e inovação*, uma melhor consciencialização do seu *papel como agentes externos* de formação, progredindo na compreensão dos dispositivos a ter em conta nos processos de mudança social nas escolas. Neste sentido, este processo influenciou também o desenvolvimento profissional dos

próprios acompanhantes, alterando substancialmente o seu posicionamento perante a formação de professores e a inovação.

- Modificaram-se, finalmente, as *relações* entre a universidade e as escolas, entre investigadores académicos e investigadores práticos, entre a teoria e a prática, entre professores e alunos, entre a escola e o meio, passando a estabelecer-se relações dialécticas e complementares que vieram enriquecer ambos os pólos, numa diversidade de sinergias capaz de resultar em ganhos de formação e desenvolvimento a vários níveis.

Como comentário final, a propósito destas mudanças, gostaríamos de deixar alguns excertos da reflexão que fizemos no final deste percurso de três anos, depois de ter visitado todas as escolas da rede para dialogar com as diferentes equipas, numa conversa aberta e sincera:

"Neste meu percurso pelas escolas e equipas do PROCUR, tenho verificado algo muito valioso e bonito: a satisfação e dignidade profissional e pessoal das professoras. Existe neste momento, apesar do cansaço do final do ano, um espírito de auto-eficácia e motivação, assim como de coesão das equipas, muito forte. Também um sentido ético da função docente, muito interiorizado. Mas o que sobressai, acima de tudo, é o valor que outorgam ao trabalho em equipa, considerando que esse tem sido o motor fundamental das outras muitas mudanças por elas sentidas actualmente.

Mas, não se trata de uma satisfação autocomplacente, mas antes crítica, pois todas as equipas partilham o sentimento de que ainda têm muito que andar, e reflectem sobre o caminho a seguir com propostas concretas de estratégias para o ano. A sua satisfação baseia-se, sobretudo, nos resultados conseguidos nos alunos, nas mudanças verificadas nas capacidades e atitudes dos/as alunos/as para se confrontarem com o conhecimento, para saber ser e estar, contribuindo também, para isso, o reconhecimento destas mudanças por parte dos pais.

A autonomia de pensamento, de acção e de organização das pessoas é notória, sabem o que querem e justificam-no. Verifica-se, assim, uma valorização da teoria que antes viam como algo distante e abstracto. Nota-se, também, uma melhoria substancial na capacidade de expressão das suas ideias, com o recurso constante aos exemplos da sua prática, para ilustrar o que lhes vai no pensamento" (NC, Julho-97).

Estas mudanças são resumidas de uma maneira simples e sincera por uma equipa no final do percurso de três anos, e por isso, deixamos aqui o seu depoimento, como súmula final deste relato etnográfico em que colocámos tanta paixão, na procura constante e por vezes angustiante, da luz que alumiasse os mistérios, luzes e sombras da complexidade dinâmica dos processos de mudança no PROCUR.

"No desenvolver do projecto valorizamo-nos culturalmente para dar resposta às solicitações dos alunos, tornamo-nos mais colaborativos a nível da equipa, familiarizamo-nos com novos conceitos tais como: actividades integradoras, núcleo globalizador, mapa de conteúdos. Sentimo-nos agora mais capacitados para sermos construtores do currículo adequado às características e necessidades dos contextos. Assim, os aspectos que gostaríamos de realçar em seguida são o trabalho em equipa e o termos conseguido uma maior articulação entre a escola, os pais e a comunidade" (RAP-97, Lemenhe, p. lvi).

### Referências bibliográficas

- ALONSO, L.; MALGALHÃES, M.J. & SILVA, O. (1996). "Inovação curricular e mudança escolar: o contributo do Projecto PROCUR". *Cadernos PEPT 2000*, nº 11. Lisboa: Ministério de Educação, Programa Educação para Todos.
- ALONSO, M<sup>a</sup> L. & LOURENÇO, G. (1997). "A Metodologia de Investigação de Problemas no Projecto Curricular". Braga: IEC, Universidade do Minho (Texto policopiado)
- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa-professores.
- ANDERSON, D & BIDLE, B. (1989). "Teoría, métodos, conocimiento e investigación sobre la enseñanza". In M. C. Wittrock (Ed.) *La Investigación de la Enseñanza*. Barcelona: Paidós/MEC, pp. 95-149.
- BARROSO, J. (1998). "Escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos". *Cadernos PEPT 2000*, nº 16. Lisboa: Ministério da Educação, Programa Educação para Todos.
- BENAVENTE, A.; CARVALHO, A. & CORREIA, A. (1995). "Conflitos na escola: textos e contextos". *Educação, Sociedade & Culturas*, 3, pp. 143-197.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- CADIMA, A.; GREGÓRIO, C. & NIZA, S. (1995). Um processo de formação em contexto. *Inovação*, 8 (3), pp. 295-307.
- CARR, W. (1995). *For Education. Towards Critical Educational Inquiry*. Buckingham: Open University Press
- CLARK, Ch. (1992). "Teachers as designers in self-directed professional development". In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 75-84.
- CLIFT, R. *et al.* (1992). "Restructuring teacher education through collaborative action research". *Journal of Teacher Education*, 41 (2), 52-62.
- COHN, M. R. (1979). *The iNterrelationship of Theory and Practice in Teacher Education: a description and anaysis of the Lite Program*. Doctoral Dissertation, Washington University: University Microfilms International.
- CROCKER, R .D. (1986). "Los paradigmas funcionales de los profesores". *Revista de Innovación e Investigación Educativa*, 1, pp. 53-64.
- CUBAN, L. (1992). "Curriculum stability and change". In P. Jackson (Ed.) *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan, pp. 216-247.
- EAGLETON, T. (1990). *The Significance of Theory*. Oxford: Basil Blackwell.
- ELLIOTT, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.

- ELLIOTT, J. (1993). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Morata.
- ERICKSON, F. (1986). "Qualitative methods in research on teaching". In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. (Third Edition). New York: McMillan, pp. 119-161.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform*. London: the falmer Press.
- GIL, J. (1994). *Análisis de Datos Cualitativos. Aplicaciones a la Investigación Educativa*. Barcelona: PPU.
- GLASER, G. & STRAUSS, A. L. (1968). *The Discovery of Grounded Theory*. London: Weidenfield and Nicholson.
- GOETZ, J. P. & LeCOMPTE, M. D. (1988). *Etnografía y Diseño Qualitativo en Investigación Educativa*. Madrid: Morata.
- GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1981). *Effective Evaluation*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- GUBA, E. G. & LINCOLN, Y. S. (1987). "Naturalistic inquiry". In M. J. Dunkin (Ed), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon Press
- HARGREAVES, A. (1992). "Cultures of teaching. A focus for change". In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 216-241.
- HARGREAVES, A. (1996). *Profesorado, Cultura e Postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- HUBERMAN, M. (1992). "O ciclo de vida profissional dos professores". In A. Nóvoa (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora, pp. 31-61.
- KEMMIS, S. (1993). "La Formación del professor y la creación y extensión de comunidades críticas de professores". *Investigación en la Escuela*, 19, pp.15-38.
- KEMMIS, S. & McTAGGART, R. (1988). *Cómo Planificar la Investigación-Acción*. Barcelona: Laertes.
- KNOWLES, M. (1984) *The Adult Learner: A Neglected Species*. Houston: Gulf.
- LIMA, L. (1992). *A Escola como Organização e a Participação na Organização Escolar*. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação.
- LINCOLN, Y. S. & GUBA, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- MAGALHÃES, M.; J. PORTELA, I. & LOURENÇO, G. (1998). "O Terceiro Ano do projecto PROCUR: Contributos para a Mudança nas Escolas. Relatório de Actividades 1996/97". Braga: IEC- Universidade do Minho (Texto policopiado, no prelo).
- MARCELO, C. et al. (1991). *El Estudio de Caso en la Formación del Profesorado y la Investigación Didáctica*. Sevilla: Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

- McDONALD, J. P. (1992). *Teaching: Making Sense of an Uncertain Craft*. New York: Teachers College Press.
- McINTYRE, A. C. (1981). *After Virtue: a Study in Moral Theory*. London: Duckworth.
- MEASOR, L. & SIKES, P. (1992). "Visiting lives: Ethics and methodology in life history". In I.G. Goodson (org.), *Studying Teachers' Lives*. New York: Routledge, pp. 209-233.
- MILES, M. B. & HUBERMAN, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: an Expanded Sourcebook*. London: Sage Publications (2ª Ed.).
- OJA, S. N. & SMULYAN, L. (1989). *Colaborative Action Research: A Developmental Approach*. London: Falmer Press.
- PEREZ GOMEZ, A. I. (1993). "Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa". In J. Gimeno & A.I. Pérez Gómez, *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata, pp. 115-136.
- QUANTZ, R. A. (1992). "On critical ethnography (with some postmodern considerations)". In M. Le Compte et al. (Eds.), *The Handbook of Qualitative Research in Education*. San Diego: Academic Press, pp. 447-505.
- RIBEIRO, A. et al. (1995). "Projecto CRIASE — um projecto de investigação em formação". In AAVV, *Estado Actual da Investigação em Formação*, Actas do Colóquio. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 414-424.
- RODRIGUEZ, M. (1991). "Como aprender qué es investigación-acción mediante una simulación". *Investigación en la Escuela*, 13, pp. 59-66.
- RODRIGUEZ, G.; GIL, J. & GARCIA, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Archidona (Málaga): Aljibe.
- ROMBERG, T. & PRICE, G. (1983). "Curriculum implementation and staff development as cultural change". In G. Griffin (Ed.), *Staff Development*. Chicago: NSSE, nº 91, pp. 154-184.
- SARMENTO, M. (1997). *Lógicas da Acção. Estudo Organizacional da Escola Primária*. Dissertação de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho.
- SILVA, O. (1995). "Trabalho colaborativo e construção do currículo". Comunicação apresentada ao 4º Encontro PROCUR, Braga, 6-7 de Julho (Texto policopiado).
- SMITH, L. M. (1982). "Benefits of naturalistic methods in research in science education". *Journal of Research in Science Teaching*, 19 (8), pp. 627-638.
- SOLÉ, I. & COLL, C. (1993). "Los profesores y la concepción constructivista". In C. Coll et al., *El Constructivismo en el Aula*. Barcelona: Graó, pp. 7-23.
- SPECTOR, B. S. (1984). "Qualitative research: data analysis framework generating grounded theory applicable to the crisis in Science Education". *Journal of Research in Science Teaching*, 21 (5), pp. 459-467.



- SPRADLEY, J. P. (1979). *The Ethnographic Interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- SPRADEY, J. P. (1980). *Participant Observation*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- TAYLOR, S. J. & BOGDAN, R. (1986). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación*. Buenos Aires: Paidós
- TESCH, R. (1990). *Qualitative Research: Analysis Types and Software Tools*. Bristol: The Falmer Press.
- VASCONCELOS, T. M. (1997). *Ao Redor da Mesa Grande. A Prática Educativa de Ana*. Porto: Porto editora.
- VIELLE, J. (1988). *La Investigación-Acción: sus Funciones, sus Fundamentos y su Instrumentación*. Barcelona: Laertes.
- WALKER, R. (1983). "La realización de estudios de caso en educación. Ética, teoría y procedimientos". In W. Dockrell & D. Hamilton (Eds.), *Nuevas Reflexiones sobre la Investigación Educativa*. Madrid: Narcea, pp. 42-82.
- WINTER, R. (1987). *Action Research and the Nature of Social Inquiry: Professional Innovation and Educational Work*. Aldershot: Gower.
- WOODS, P. (1993). *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la Investigación Educativa*. Barcelona: Paidós/MEC (3ª Ed).
- YING, D. (1987). *Case Study Research. Design and Methods*. Beverly Hills: Sage.
- YINGER, R. J. & CLARK, Ch. M. (1985). "Using personal documents to study teacher thinking". *Paper* (ocasional serie, nº 84) I.R.T. Michigan State Univ., East Lansing, Michigan.
- ZABALZA, M. A. (1991). *Los Diarios de Clase*. Barcelona: PPU.

## REFLEXÃO FINAL, INTERROGAÇÕES E PERSPECTIVAS DE FUTURO

---

Hoje de manhã, antes da alva

subi a uma colina para olhar o céu estrelado,

E disse à minha alma: quando abarquemos esses mundos,

e o conhecimento e o prazer que encerram,

estaremos por fim fartos e satisfeitos?

E a minha alma disse: Não, uma vez alcançados esses mundos

prosseguiremos o caminho.

*Walt Whitman (1969:99)*

Na abertura deste trabalho definimos um objecto de estudo acerca do qual colocámos algumas questões, que orientaram o rumo desta dissertação. Pretendíamos, fundamentalmente, compreender melhor a natureza da mudança pessoal e social que acompanha os processos de inovação e formação centrados na escola, considerando os professores como protagonistas centrais destes processos e, portanto, interlocutores e actores privilegiados do estudo de caso que levámos a termo sobre o Projecto PROCUR.

Para isso, trabalhámos com um modelo integrado de inovação que contempla, de forma entrelaçada, diferentes dimensões que confluem na mudança e desenvolvimento educativos nas escolas e que, por isso, devem ser pensados numa perspectiva relacional, isto é, o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. A investigação-acção colaborativa, enquanto forma de abordar a mudança que congrega a pesquisa com a reflexão e a colaboração, revelou-se uma metodologia excepcional para a concretização prática deste modelo, já que através dela a teoria e a prática adquirem uma simbiose praxeológica, capaz de mudar simultaneamente o pensamento dos professores, as suas práticas e os contextos sociais das escolas. Nesta relação dialéctica, "a teoria faz-se prática através da sua reconstrução e validação pelos sujeitos que educam em contextos específicos e particulares e a prática destes faz-se teórica, reflexiva, consciente e crítica" (Escudero & Bolivar, 1994:125).

Ao longo deste trabalho, fomos elaborando sínteses reflexivas para cada uma das dimensões e temas que se cruzam na problemática da inovação e da formação, tentando encontrar resposta aos problemas e interrogações que íamos levantando, pelo que agora se tornaria redundante voltar a repetir essas considerações. Do mesmo modo, no relatório do estudo de caso fomos evidenciando resultados e ilações que se depreendiam do processo interpretativo sobre os percursos da mudança no PROCUR.

Por outro lado, sendo este um campo de investigação relativamente novo entre nós, não pretendíamos chegar a conclusões definitivas, mas sim, delimitar temas, levantar questões, abrir horizontes para novas investigações e propor possíveis vias de investigação. Por isso, a pesquisa que realizámos deve ser entendida como um patamar de um processo de procura que precisará sempre de ser ampliado, aprofundado, reformulado e contrastado em outros contextos, o que pensamos continuar a realizar no futuro, ao mesmo tempo que desafiamos os investigadores educacionais a prosseguir nesta tarefa.

Os aspectos mais essenciais que o nosso estudo veio salientar reafirmam e reforçam o que outros trabalhos, realizados em contextos diferentes, já tinham evidenciado e que tivemos a oportunidade de discutir ao longo destas páginas. Estudos desenvolvidos em contexto da escola primária, como os realizados por Fullan (1982); Hargreaves (1992); Wideen (1992); Rushcamp & Roehler (1992); Nias, Southworth & Campbell (1992);

Amiguinho (1992), para citar somente alguns dos mais representativos, realçaram a natureza complexa, dinâmica, multidimensional e ecológica da inovação educativa, em que uma multiplicidade de factores de ordem política e social, institucional e cultural, curricular, pedagógica e pessoal se cruzam no acontecer da mudança. Como esses estudos, pusemos também de relevo, ao optar por uma perspectiva aberta, evolutiva, flexível e colaborativa da inovação, a necessidade de cuidar algumas condições que se mostraram essenciais para facilitar o seu surgimento, tais como: o apoio e assessoramento externo, as lideranças, o compromisso organizativo, a cultura de colaboração, a formação, o tempo, a autonomia e a participação.

No entanto, revestindo o contexto da escola primária portuguesa algumas características muito próprias, o nosso estudo adquire alguma relevância para tornar mais inteligível *o quotidiano* desta escola (Rockwell, 1995) que tão postergada tem estado na pesquisa educacional. Como assinala esta autora, o sentido político desta tarefa "oferece a oportunidade de encontrar veredas para possíveis mudanças, de discernir ordenamentos alternativos dos elementos do presente e do passado imersos na vida quotidiana das escolas, que são a antecipação real da sociedade futura" (*Ibid.*:57).

Assim, relanceando o olhar pelo caminho percorrido, num esforço de meta-reflexão sobre o roteiro seguido e os resultados obtidos, trataremos agora de realçar algumas ideias que nos ficaram como mais marcantes nesta procura de compreensão interpretativa do fenómeno da mudança nas escolas, tendo em vista o seu desenvolvimento organizacional, que inclui o desenvolvimento pessoal e profissional de todas as pessoas que vivem no seu seio. Entendam-se estas ideias como um contributo para a construção de um modelo integrado de inovação e formação.

### ***A escola como contexto ecológico de mudança***

Se tradicionalmente a escola foi entendida como um espaço para a aprendizagem exclusiva dos alunos, mostrou-se neste trabalho que os conceitos actuais de "escola aprendente" ou "aprendizagem organizacional" — que percebem a escola como o "contexto natural e básico para o desenvolvimento curricular, para a formação de professores, para a melhoria da educação e para a reconstrução progressiva das mesmas escolas como organizações educativas" (Escudero & Bolivar, 1994:125) — adquirem um maior sentido numa sociedade entendida também como "sociedade cognitiva ou educativa", numa perspectiva de "formação ao longo da vida".

A escola, com a sua cultura própria, feita de tradições, ideias, normas, pautas de interacção e acção e distribuição do poder, foi entendida no Projecto PROCUR como espaço de inovação através da multiplicidade de meios e situações de formação e aprendizagem que este propiciou, no sentido de estimular processos de "*reculturação*"

(Fullan, 1993) *a partir* do seu interior e *em interacção* com o exterior. O papel mediador da cultura escolar nas propostas de inovação é o que as torna complexas, lentas, conflituosas, e imprevisíveis, ao desestabilizar as certezas e a ordem solidificadas. Por isso, é incontestável a afirmação de Fullan (*Ibid.*) de que a mudança tem de ser *apropriada* e *construída* pelas pessoas na complexidade dos contextos, num jogo de interdependências múltiplas entre o desenvolvimento profissional e pessoal e o desenvolvimento organizacional e educativo. Nesta *engrenagem*, o professor (a equipa de professores) é o motor central, já que *o que ele(s) pensa(m) e faz(m)* determina e medeia qualquer propósito de mudança.

### ***A cultura escolar: entre a uniformidade e a diversidade***

É evidente a existência de uma cultura específica, comum às escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, caracterizada pelo seu isolamento em relação aos outros níveis de ensino, pelo individualismo pedagógico próprio da monodocência e a não existência de estruturas de coordenação, pela feminização, pelo conservadorismo e presentismo pedagógicos, pela uniformização e igualitarismo, e por uma tradição de forte dependência das Delegações Escolares. No entanto, verificamos, neste estudo, que existem diferenças significativas entre as distintas tipologias organizacionais que caracterizam estas escolas, com margens do entendimento da autonomia muito diversificadas, que permitem também a coexistência de práticas extremamente inovadoras, com outras caracterizadas pelo conservadorismo e mediocridade. Isto exigiria, por um lado, uma maior regulação por parte dos organismos ministeriais, criando as condições (reestruturação da rede escolar, estimulação de associação de escolas, sistema de colocação dos professores) para impedir situações de injustiça e, por outro, uma maior autonomia que permitisse criar dinâmicas de inovação no seio das próprias escolas.

No PROCUR, constatamos, particularmente, uma grande diferença em termos de dinâmicas de mudança, entre as escolas pequenas, normalmente situadas em zonas rurais e periféricas, e as médias ou grandes escolas da cidade, implicando a procura de estratégias e formas de intervenção adequadas às características de cada sub-cultura específica. O desenvolvimento de um Projecto de inovação em contextos tão diferenciados exige uma capacidade especial para conciliar os princípios e objectivos do Projecto, como um todo, com a diversidade de ritmos, estilos e condições que caracterizam as escolas, equipas e pessoas que nele participam.

Vimos no estudo de caso do PROCUR que, ao longo dos três anos que contempla esta pesquisa, muitas foram as mudanças verificadas na cultura das escolas que participaram no projecto, tanto no plano das *formas* como no dos *conteúdos* (Hargreaves, 1992), situando-se algumas dessas mudanças a nível pessoal e profissional dos professores,

outras a nível da organização e outras, ainda, a nível curricular e pedagógico, afectando a educação dos alunos a as suas possibilidades de sucesso educativo. Pensamos que, de todos eles, o âmbito que requer mais tempo e persistência é o organizacional, especialmente nas escolas de maior dimensão, em que foi difícil mobilizar todo o corpo docente em torno de um projecto global de desenvolvimento.

### ***A inovação e a formação como processos evolutivos, construtivos e abertos***

Com base nesta concepção cultural, ecológica e política da inovação, o nosso estudo veio confirmar a impossibilidade de entender a inovação como um processo tecnológico, submetido a regras e procedimentos predeterminados e precisos. Apesar de existirem princípios e fundamentos que sustentavam e orientavam a inovação pretendida, estes somente foram compreendidos e assimilados pelos professores a partir da acção, da experimentação e da reflexão conjunta sobre as suas práticas quotidianas e, especialmente, à medida que aqueles sentiam que a inovação beneficiava a aprendizagem dos alunos.

Assim, contrariamente às noções arreigadas sobre a mudança, as escolas não se desenvolveram orientadas por um plano estratégico com fases rígidas e predefinidas, mas este plano e a *visão partilhada* foram sendo construídos através de um processo de acções concertadas e avaliadas. O trabalho desenvolvido pelas equipas em torno da elaboração, desenvolvimento e avaliação de Projectos Curriculares Integrados, revelou-se uma metodologia privilegiada para a construção progressiva da inovação, já que exigia dos professores atitudes de pesquisa, de experimentação e revisão, a partir da discussão e reflexão partilhadas, numa espécie de *viagem de exploração e descoberta* característica da *planificação evolutiva* (Louis & Miles, 1990). Neste sentido, *inovação e formação* revelam-se processos indissociáveis e dialécticos que indiciam que os professores e as escolas aprendem agindo, investigando e avaliando, ou por outras palavras, *formam-se mudando* (Canário, 1996).

### ***A formação como um processo multidimensional***

Numa concepção tecnicista e escolarizada da formação, esta fica reduzida aos cursos pontualmente frequentados pelos professores, por vezes com o único intuito de obter os créditos necessários para progredir na carreira. Esta perspectiva externa e reduccionista da formação, que coloca o professor numa situação de dependência enquanto receptor de formação, foi progressivamente mudando nos professores, à medida que iam vivenciando e valorizando uma *diversidade de situações de formação* que o projecto proporcionou, sentidas como portadoras de significado e relevantes para a melhoria da prática. De entre estas situações, os professores valorizaram, como contextos privilegiados de formação, o trabalho colaborativo na equipa, bem como as reuniões de

acompanhamento com os facilitadores externos. Para além de outras oportunidades, como os Encontros, as Acções de Formação, a leitura de documentos, o espaço da sala de aula passou a ser entendido como um espaço formativo (*desenvolvimento do professor centrado na aula*), através das interacções estabelecidas com os alunos, na base de um currículo negociado e de um ensino baseado na investigação, que se foi gerando no PROCUR. A interdependência entre o desenvolvimento do professor e o desenvolvimento dos alunos é uma ideia central nesta perspectiva, que entende o professor como investigador, reflexivo e colaborativo, promovendo essas mesmas capacidades nos seus alunos.

Assim, o entendimento da formação como algo *dado* a partir de fora mudou para uma compreensão mais activa e autónoma da mesma, que tem de ser construída *a partir de dentro*, em *interacção* com a informação proveniente do exterior. As necessidades de formação, que a participação no projecto de inovação ia gerando, suscitaram também uma postura de *formação permanente*, assente no processo de investigação-acção-reflexão que caracterizou o percurso formativo, evidenciando-se a metáfora dos *professores como desenhadores do seu processo de desenvolvimento* (Clark, 1992).

Por outro lado, a aposta do projecto numa concepção da *pessoa do professor como um todo*, almejando níveis cada vez mais elaborados e complexos de desenvolvimento, através da riqueza de experiências de relação interpessoal e de auto-reflexão, veio aumentar a *satisfação profissional e pessoal*, na procura de uma *identidade* mais consciencializada.

Por tudo isto, podemos inferir que os professores caminharam para uma concepção da formação mais *abrangente, continuada e construtiva*, numa perspectiva de *formação ao longo da vida*.

### ***O desenvolvimento curricular baseado na investigação-acção colaborativa como o caminho para a formação e para a melhoria da escola***

O desenvolvimento curricular baseado na escola, tendente a oferecer aos alunos um *currículo mais integrado*, no sentido em que aqui entendemos este conceito, permitiu mobilizar professores, alunos e comunidade, em torno de um projecto educativo (*Projecto Curricular Integrado*) mais articulado, adequado e relevante às necessidades dos contextos educativos das escolas.

A *metodologia de investigação de problemas* na realização das actividades integradoras exigiu, tanto dos alunos como dos professores, atitudes e práticas de planificação, de pesquisa, colaboração e reflexão permanentes, mudando a concepção predominante do conhecimento nas escolas, para uma forma mais aberta, mais partilhada e significativa da aprendizagem escolar. Assim, a metáfora do professor como *construtor crítico de currículo* tornou-se uma realidade, ajudando a reconstruir o elo que medeia entre

o currículo oficial e os alunos, isto é, "a experiência escolar quotidiana que condiciona o carácter e o sentido do que é possível aprender na escola" (Rockwell, 1995:15).

A constituição inter-anos das equipas de desenvolvimento curricular revelou-se uma estratégia valiosa na ruptura do isolamento docente, na articulação curricular e na possibilidade de oferecer aos alunos uma experiência escolar mais alargada para além da sua turma.

Alem disso, a metodologia de investigação-acção colaborativa permitiu aos professores *construir conhecimento profissional* a partir da prática, encontrando um *sentido teórico e ético* para ela, com base na *acção reflexiva* e na contrastação com uma multiplicidade de (in)formação que o projecto propiciou, deixando de considerar a teoria como algo estranho ou inútil. Assim, como assinala Elliott (1993:72), a investigação-acção "unifica processos considerados amiúde independentes tais como: o ensino, o desenvolvimento curricular, a avaliação, a investigação educativa e o desenvolvimento profissional". O *registo reflexivo* das suas práticas, apesar das resistências e dificuldades suscitadas pela falta de hábito dos professores, tornou-se um processo poderoso na clarificação das suas teorias práticas e na promoção da autonomia profissional, propiciando-lhes um maior poder (*empowerment*) sobre as suas práticas.

Por tudo isto, o desenvolvimento do currículo constitui-se, em si mesmo, como um processo de desenvolvimento profissional capaz de incidir simultaneamente na melhoria dos processos educativos dos alunos.

### ***A importância e o significado dos apoios externos e do intercâmbio de experiências***

Tradicionalmente, as escolas viveram fechadas sobre si mesmas e abandonadas a si próprias, sem compreenderem que a aprendizagem e o desenvolvimento só se faz em interacção com o exterior. A *abertura* ao meio, na procura de estabelecimento de apoios, parcerias e redes de formação que lhes permita incrementar o seu potencial de aprendizagem, a par da *autonomia* e a *colegialidade*, configura um novo paradigma de escola enquanto organização capaz de aprender.

Relativamente ao papel dos formadores das universidades, os professores sentem-se frequentemente ameaçados, já que aqueles tendem a desvalorizar a validade do conhecimento profissional baseado na própria experiência, oferecendo-lhes uma teoria construída à margem do trabalho docente, através da investigação que Elliott (1990) denomina como "investigação sobre educação".

A perspectiva *colaborativa e democrática*, que norteou a metodologia de trabalho no Projecto PROCUR, na interacção entre formadores e formandos, revelou-se um factor primordial na criação de condições para a mudança, alterando as posições e relações de



poder predominantes na formação e na interacção entre a universidade e as escolas. A criação de uma base de colaboração, no sentido de estabelecer as condições e o clima para uma aprendizagem conjunta, através da negociação e clarificação inicial e progressiva de papéis, regras e tipos de apoio a prestar, torna-se indispensável.

Por outro lado, a opção por um *estilo fenomenológico* de acompanhamento centrado no apelo à reflexão, ao questionamento das práticas e ao seu registo parece o mais adequado ao desenvolvimento, nos professores, de uma prática reflexiva e crítica. Assim, dentre os diversos papéis desempenhados pelos facilitadores externos os professores valorizaram, especialmente, o incentivo e a motivação, as relações de empatia estabelecidas, o estímulo à reflexão, ao debate de ideias e à pesquisa, a ajuda para ultrapassar as incertezas da mudança e o apelo ao registo e sistematização das ideias e decisões. Neste processo, torna-se indispensável a valorização e estimulação dos saberes experienciais e práticos dos professores, ajudando-os a estabelecer a ponte com os novos conhecimentos e propostas de inovação.

As escolas do PROCUR, ao abrirem as suas portas a novas influências e interacções com a universidade, com as outras escolas da rede, e com o meio e a comunidade envolvente, viram-se enriquecidas pelo fluxo de informação que se gerou no movimento recíproco entre o interior e o exterior. Acresce que a participação em Encontros periódicos e em Acções de Formação conjuntas, a apresentação dos projectos em diversos foruns e seminários, a comunicação em jornais, se revelaram como fontes de aquisição de uma nova autonomia e identidade docente, através da valorização e disseminação do conhecimento construído pelos profissionais.

### ***O papel fundamental das lideranças nos processos de inovação***

Uma das condições para o desenvolvimento da escola é o surgimento de lideranças diversificadas e *empreendedoras* (Barroso, 1998), que funcionam como estímulo à aprendizagem organizacional e ao desenvolvimento profissional, através da mobilização social dos diferentes actores e da regulação e negociação de interesses e perspectivas, necessários à construção de um projecto comum.

No processo de inovação do PROCUR, surgiram diferentes tipos de lideranças que, de acordo com o seu posicionamento perante o Projecto e o seu estilo de condução, desempenharam um papel muito importante como agentes de mudança. Realçamos especialmente o papel dos directores(as) de escola e o dos responsáveis de equipa.

No primeiro caso, parece fundamental que o director(a) assuma e apoie o projecto de inovação de forma clara e inequívoca, promovendo uma cultura de colaboração e de aprendizagem, pois ao existirem ambiguidades ou posturas menos transparentes a este respeito, os conflitos, incompreensões, resistências e jogos de poder avolumam-se, criando

entraves e problemas de comunicação que perturbam a coesão necessária para a construção de um projecto colectivo de mudança. A sua capacidade para conciliar e gerir as divergências, para estabelecer um clima de participação democrática, para apoiar a emergência de outras lideranças e para estimular o trabalho colaborativo, torna-se imprescindível nos processos de inovação.

No que respeita aos coordenadores e responsáveis de equipa, o seu papel veio revelar-se essencial, apesar das resistências iniciais em assumir a liderança, dada a cultura escolar predominante da escola primária, onde não existem cargos de coordenação e onde prevalece a ideia de "não se evidenciar muito". Por isso, os estilos demasiado voluntaristas, directivos e perfeccionistas não se adequam a este contexto. O papel que estes responsáveis desempenharam consistiu principalmente em conseguir a coesão e a participação do grupo, coordenar e gerir as reuniões e trabalhos e estabelecer a mediação com a equipa de coordenação central do projecto. As atitudes consideradas necessárias ao desenvolvimento deste papel resumem-se em capacidades para estabelecer uma relação de ajuda, de conciliação e de motivação, abertura à inovação, estilo de liderança democrática, competências reflexivas e organizativas, e uma boa dose de "dedicação" e "carolice".

### ***Os conflitos e problemas são companheiros inevitáveis da mudança***

Como assinala Amiguinho (1992:170), *a inovação/formação define-se como um processo conflitual* numa dinâmica contraditória entre o receio e o desejo de mudar que caracteriza pessoas e grupos, entre a *tendência homeostática* e a *capacidade de transformação*.

A compreensão e assimilação do significado e sentido educativo das propostas de mudança é um processo lento e dilemático que gera insegurança e ansiedade nos professores, ao pôr em causa a competência e experiência adquiridas. Por isso, o "suporte psicológico" proveniente dos colegas, dos acompanhantes e dos coordenadores de equipa revelou-se imprescindível na ultrapassagem desta crise. A aquisição de *certezas situadas* (Hargreaves, 1996), conseguidas no trabalho colaborativo das equipas, a progressiva constatação da melhoria dos níveis de motivação e significatividade das aprendizagens nos alunos, o apoio e reconhecimento dos pais, ajudaram à clarificação do projecto de mudança.

Por outro lado, o desenvolvimento do PROCUR na *arena política* das escolas trouxe para elas o conflito entre diferentes interesses, perspectivas educativas e cotas de poder adquiridas, exigindo a utilização de estratégias criativas para o *confronto* e a *negociação*, nem sempre fáceis e de solução rápida. A consciencialização pelos professores desta realidade foi uma aprendizagem valiosa, já que uma maior autonomia e participação na escola traz consigo também uma maior visibilidade da conflituosidade, por vezes

encoberta. Aprender a gerir os processos de inovação tanto a nível pessoal como social é uma competência adquirida ao longo do projecto.

Outros problemas, relacionados com a falta de espaços, tempos e recursos próprios das escolas do 1º Ciclo, foram aos poucos superados com imaginação e criatividade, mas em alerta para o risco da intensificação que implica o trabalho de projecto.

### ***A colaboração, a reflexão e a investigação como constructos centrais da mudança***

Por tudo o que foi dito, estes três conceitos — colaboração, reflexão e investigação — emergiram deste estudo como núcleos centrais que sustentaram e estimularam a mudança e o desenvolvimento, tanto a nível organizacional, como profissional ou pedagógico. A maneira com se pode e se consegue transformar em propostas de acção estes três constructos é o que marca a diferença nos projectos de inovação curricular.

### ***O estudo de caso é uma abordagem adequada e útil para o estudo da inovação e da formação***

De toda a conceptualização até aqui produzida a mudança emerge como um processo extremamente complexo que precisa, para a sua compreensão, de ter em conta a multiplicidade de determinações que confluem nela e dela refluem, num processo dialéctico e interrelacionado. Dentre estas determinações, destacamos as decisões políticas, o currículo oficial, os materiais curriculares mediadores, o modelo de organização da escola com as suas competências e margens de autonomia, a formação dos professores, a carreira docente que configura a profissão, as tradições pedagógicas e a cultura uniforme e diversa das escolas, o sistema de avaliação, etc. Toda a experiência escolar participa desta dinâmica entre as normas oficiais e a realidade quotidiana, tornando complexas as relações entre reforma e inovação. O que conforma finalmente o processo escolar é, como afirma Rockwell (1995:14), "uma trama complexa em que interactuam tradições históricas, variações regionais, numerosas decisões políticas, administrativas e burocráticas, consequências imprevistas da planificação técnica e interpretações particulares dos professores e alunos àcerca dos materiais em torno dos quais se organiza o ensino".

Neste sentido, o estudo de casos revela-se como uma abordagem adequada para a compreensão dos processos de mudança educativa, ao permitir compreender, quer as razões e condições que explicam que, no quadro destas determinações e influências, uns contextos oferecem mais oportunidades do que outros ao desenvolvimento profissional e à melhoria da escola, quer os processos internos e os mecanismos através dos quais a mudança acontece.

---

Se o nosso estudo de caso foi capaz de nos revelar algumas das condições e razões que permitiram a um grupo de escolas envolver-se activamente num projecto de inovação, o que nos levou a aprofundar o conhecimento dos processos de mudança através das interpretações dos seus protagonistas, muitas são as interrogações que se nos colocam ao ampliar o nosso olhar para a globalidade das escolas. Estas questões prendem-se com as relações entre mudanças a pequena escala e mudanças a grande escala; com a difusão e alargamento da inovação a outros contextos; com as condições limitadas em termos de disponibilização de recursos humanos e materiais; com a mobilização de equipas de investigadores e formadores interessados em apoiar projectos de investigação-acção, tão aliciantes, absorventes e, por vezes, esgotantes; enfim, com como criar outros PROCUR por esse país fora. São estes alguns dos desafios com que nos confrontamos actualmente no projecto.

Fica-nos, para já, a satisfação de poder evidenciar que a mudança é possível, sempre que se construam as condições políticas, culturais, organizacionais e formativas necessárias para que os professores e professoras recuperem a paixão de educar com inteligência, emoção e sentido ético, ou seja com profissionalidade. Educação, esse tesouro a preservar e acarinhar com afino e perseverança, já que dela depende, em grande medida, a consecução de um mundo mais democrático, solidário e justo. É ela que, em definitivo, dá um sentido a esta dissertação.

## Referências bibliográficas

- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.
- BARROSO, J. (1998). "Escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos". *Cadernos PEPT 2000*, nº 16. Lisboa: Ministério da Educação, Programa Educação Para Todos.
- 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. Instituto de Inovação Educacional, pp. 59-76.
- CLARK, Ch. (1992). "Teachers as designers in self-directed professional development". In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 75-84.
- ELLIOTT, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1993). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Morata.
- ESCUADERO, J. M. & BOLIVAR, A. (1994). "Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola". In A. Amiguinho & R. Canário (Org.), *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, pp. 97-155.
- FULLAN, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T. & ESCUDERO, J. M. (1987). *El Papel de los Agentes de Cambio en el Desarrollo Organizativo de los Centros*. Sevilla: GID.
- HARGREAVES, A. (1992). "Cultures of teaching. A focus for change". In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*. London: Cassel Villiers House, pp. 216-241.
- NIAS, D.; SOUTHWORTH, G. & CAMPBELL, P. (1992). *Whole School Curriculum Development in the Primary School*. Lewes: The Falmer Press.
- ROCKWELL, E. (1995) (Coor.). *La Escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RUSHCAMP, S. & ROEHLER, L. R. (1992). "Characteristics supporting change in a professional development school". *Journal of Teacher Education*, 43 (1), pp. 19-27.
- WIDEEN, M. F. (1992). "School based teacher development". In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, pp. 123-155.

## REFLEXÃO FINAL, INTERROGAÇÕES E PERSPECTIVAS DE FUTURO

---

Hoje de manhã, antes da alva

subi a uma colina para olhar o céu estrelado,

E disse à minha alma: quando abarquemos esses mundos,

e o conhecimento e o prazer que encerram,

estaremos por fim fartos e satisfeitos?

E a minha alma disse: Não, uma vez alcançados esses mundos

prosseguiremos o caminho.

*Walt Whitman (1969:99)*

Na abertura deste trabalho definimos um objecto de estudo acerca do qual colocámos algumas questões, que orientaram o rumo desta dissertação. Pretendíamos, fundamentalmente, compreender melhor a natureza da mudança pessoal e social que acompanha os processos de inovação e formação centrados na escola, considerando os professores como protagonistas centrais destes processos e, portanto, interlocutores e actores privilegiados do estudo de caso que levámos a termo sobre o Projecto PROCUR.

Para isso, trabalhámos com um modelo integrado de inovação que contempla, de forma entrelaçada, diferentes dimensões que confluem na mudança e desenvolvimento educativos nas escolas e que, por isso, devem ser pensados numa perspectiva relacional, isto é, o desenvolvimento curricular, o desenvolvimento organizacional e o desenvolvimento profissional e pessoal dos professores. A investigação-acção colaborativa, enquanto forma de abordar a mudança que congrega a pesquisa com a reflexão e a colaboração, revelou-se uma metodologia excepcional para a concretização prática deste modelo, já que através dela a teoria e a prática adquirem uma simbiose praxeológica, capaz de mudar simultaneamente o pensamento dos professores, as suas práticas e os contextos sociais das escolas. Nesta relação dialéctica, "a teoria faz-se prática através da sua reconstrução e validação pelos sujeitos que educam em contextos específicos e particulares e a prática destes faz-se teórica, reflexiva, consciente e crítica" (Escudero & Bolivar, 1994:125).

Ao longo deste trabalho, fomos elaborando sínteses reflexivas para cada uma das dimensões e temas que se cruzam na problemática da inovação e da formação, tentando encontrar resposta aos problemas e interrogações que íamos levantando, pelo que agora se tornaria redundante voltar a repetir essas considerações. Do mesmo modo, no relatório do estudo de caso fomos evidenciando resultados e ilações que se depreendiam do processo interpretativo sobre os percursos da mudança no PROCUR.

Por outro lado, sendo este um campo de investigação relativamente novo entre nós, não pretendíamos chegar a conclusões definitivas, mas sim, delimitar temas, levantar questões, abrir horizontes para novas investigações e propor possíveis vias de investigação. Por isso, a pesquisa que realizámos deve ser entendida como um patamar de um processo de procura que precisará sempre de ser ampliado, aprofundado, reformulado e contrastado em outros contextos, o que pensamos continuar a realizar no futuro, ao mesmo tempo que desafiamos os investigadores educacionais a prosseguir nesta tarefa.

Os aspectos mais essenciais que o nosso estudo veio salientar reafirmam e reforçam o que outros trabalhos, realizados em contextos diferentes, já tinham evidenciado e que tivemos a oportunidade de discutir ao longo destas páginas. Estudos desenvolvidos em contexto da escola primária, como os realizados por Fullan (1982); Hargreaves (1992); Wideen (1992); Rushcamp & Roehler (1992); Nias, Southworth & Campbell (1992);

Amiguinho (1992), para citar somente alguns dos mais representativos, realçaram a natureza complexa, dinâmica, multidimensional e ecológica da inovação educativa, em que uma multiplicidade de factores de ordem política e social, institucional e cultural, curricular, pedagógica e pessoal se cruzam no acontecer da mudança. Como esses estudos, pusemos também de relevo, ao optar por uma perspectiva aberta, evolutiva, flexível e colaborativa da inovação, a necessidade de cuidar algumas condições que se mostraram essenciais para facilitar o seu surgimento, tais como: o apoio e assessoramento externo, as lideranças, o compromisso organizativo, a cultura de colaboração, a formação, o tempo, a autonomia e a participação.

No entanto, revestindo o contexto da escola primária portuguesa algumas características muito próprias, o nosso estudo adquire alguma relevância para tornar mais inteligível *o quotidiano* desta escola (Rockwell, 1995) que tão postergada tem estado na pesquisa educacional. Como assinala esta autora, o sentido político desta tarefa "oferece a oportunidade de encontrar veredas para possíveis mudanças, de discernir ordenamentos alternativos dos elementos do presente e do passado imersos na vida quotidiana das escolas, que são a antecipação real da sociedade futura" (*Ibid.*:57).

Assim, relanceando o olhar pelo caminho percorrido, num esforço de meta-reflexão sobre o roteiro seguido e os resultados obtidos, trataremos agora de realçar algumas ideias que nos ficaram como mais marcantes nesta procura de compreensão interpretativa do fenómeno da mudança nas escolas, tendo em vista o seu desenvolvimento organizacional, que inclui o desenvolvimento pessoal e profissional de todas as pessoas que vivem no seu seio. Entendam-se estas ideias como um contributo para a construção de um modelo integrado de inovação e formação.

### ***A escola como contexto ecológico de mudança***

Se tradicionalmente a escola foi entendida como um espaço para a aprendizagem exclusiva dos alunos, mostrou-se neste trabalho que os conceitos actuais de "escola aprendente" ou "aprendizagem organizacional" — que percebem a escola como o "contexto natural e básico para o desenvolvimento curricular, para a formação de professores, para a melhoria da educação e para a reconstrução progressiva das mesmas escolas como organizações educativas" (Escudero & Bolivar, 1994:125) — adquirem um maior sentido numa sociedade entendida também como "sociedade cognitiva ou educativa", numa perspectiva de "formação ao longo da vida".

A escola, com a sua cultura própria, feita de tradições, ideias, normas, pautas de interacção e acção e distribuição do poder, foi entendida no Projecto PROCUR como espaço de inovação através da multiplicidade de meios e situações de formação e aprendizagem que este propiciou, no sentido de estimular processos de "*reculturação*"



(Fullan, 1993) *a partir* do seu interior e *em interacção* com o exterior. O papel mediador da cultura escolar nas propostas de inovação é o que as torna complexas, lentas, conflituosas, e imprevisíveis, ao desestabilizar as certezas e a ordem solidificadas. Por isso, é incontestável a afirmação de Fullan (*Ibid.*) de que a mudança tem de ser *apropriada* e *construída* pelas pessoas na complexidade dos contextos, num jogo de interdependências múltiplas entre o desenvolvimento profissional e pessoal e o desenvolvimento organizacional e educativo. Nesta *engrenagem*, o professor (a equipa de professores) é o motor central, já que *o que ele(s) pensa(m) e faz(m)* determina e medeia qualquer propósito de mudança.

### ***A cultura escolar: entre a uniformidade e a diversidade***

É evidente a existência de uma cultura específica, comum às escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico, caracterizada pelo seu isolamento em relação aos outros níveis de ensino, pelo individualismo pedagógico próprio da monodocência e a não existência de estruturas de coordenação, pela feminização, pelo conservadorismo e presentismo pedagógicos, pela uniformização e igualitarismo, e por uma tradição de forte dependência das Delegações Escolares. No entanto, verificamos, neste estudo, que existem diferenças significativas entre as distintas tipologias organizacionais que caracterizam estas escolas, com margens do entendimento da autonomia muito diversificadas, que permitem também a coexistência de práticas extremamente inovadoras, com outras caracterizadas pelo conservadorismo e mediocridade. Isto exigiria, por um lado, uma maior regulação por parte dos organismos ministeriais, criando as condições (reestruturação da rede escolar, estimulação de associação de escolas, sistema de colocação dos professores) para impedir situações de injustiça e, por outro, uma maior autonomia que permitisse criar dinâmicas de inovação no seio das próprias escolas.

No PROCUR, constatamos, particularmente, uma grande diferença em termos de dinâmicas de mudança, entre as escolas pequenas, normalmente situadas em zonas rurais e periféricas, e as médias ou grandes escolas da cidade, implicando a procura de estratégias e formas de intervenção adequadas às características de cada sub-cultura específica. O desenvolvimento de um Projecto de inovação em contextos tão diferenciados exige uma capacidade especial para conciliar os princípios e objectivos do Projecto, como um todo, com a diversidade de ritmos, estilos e condições que caracterizam as escolas, equipas e pessoas que nele participam.

Vimos no estudo de caso do PROCUR que, ao longo dos três anos que contempla esta pesquisa, muitas foram as mudanças verificadas na cultura das escolas que participaram no projecto, tanto no plano das *formas* como no dos *conteúdos* (Hargreaves, 1992), situando-se algumas dessas mudanças a nível pessoal e profissional dos professores,

outras a nível da organização e outras, ainda, a nível curricular e pedagógico, afectando a educação dos alunos a as suas possibilidades de sucesso educativo. Pensamos que, de todos eles, o âmbito que requer mais tempo e persistência é o organizacional, especialmente nas escolas de maior dimensão, em que foi difícil mobilizar todo o corpo docente em torno de um projecto global de desenvolvimento.

### ***A inovação e a formação como processos evolutivos, construtivos e abertos***

Com base nesta concepção cultural, ecológica e política da inovação, o nosso estudo veio confirmar a impossibilidade de entender a inovação como um processo tecnológico, submetido a regras e procedimentos predeterminados e precisos. Apesar de existirem princípios e fundamentos que sustentavam e orientavam a inovação pretendida, estes somente foram compreendidos e assimilados pelos professores a partir da acção, da experimentação e da reflexão conjunta sobre as suas práticas quotidianas e, especialmente, à medida que aqueles sentiam que a inovação beneficiava a aprendizagem dos alunos.

Assim, contrariamente às noções arreigadas sobre a mudança, as escolas não se desenvolveram orientadas por um plano estratégico com fases rígidas e predefinidas, mas este plano e a *visão partilhada* foram sendo construídos através de um processo de acções concertadas e avaliadas. O trabalho desenvolvido pelas equipas em torno da elaboração, desenvolvimento e avaliação de Projectos Curriculares Integrados, revelou-se uma metodologia privilegiada para a construção progressiva da inovação, já que exigia dos professores atitudes de pesquisa, de experimentação e revisão, a partir da discussão e reflexão partilhadas, numa espécie de *viagem de exploração e descoberta* característica da *planificação evolutiva* (Louis & Miles, 1990). Neste sentido, *inovação e formação* revelam-se processos indissociáveis e dialécticos que indiciam que os professores e as escolas aprendem agindo, investigando e avaliando, ou por outras palavras, *formam-se mudando* (Canário, 1996).

### ***A formação como um processo multidimensional***

Numa concepção tecnicista e escolarizada da formação, esta fica reduzida aos cursos pontualmente frequentados pelos professores, por vezes com o único intuito de obter os créditos necessários para progredir na carreira. Esta perspectiva externa e reduccionista da formação, que coloca o professor numa situação de dependência enquanto receptor de formação, foi progressivamente mudando nos professores, à medida que iam vivenciando e valorizando uma *diversidade de situações de formação* que o projecto proporcionou, sentidas como portadoras de significado e relevantes para a melhoria da prática. De entre estas situações, os professores valorizaram, como contextos privilegiados de formação, o trabalho colaborativo na equipa, bem como as reuniões de

acompanhamento com os facilitadores externos. Para além de outras oportunidades, como os Encontros, as Acções de Formação, a leitura de documentos, o espaço da sala de aula passou a ser entendido como um espaço formativo (*desenvolvimento do professor centrado na aula*), através das interacções estabelecidas com os alunos, na base de um currículo negociado e de um ensino baseado na investigação, que se foi gerando no PROCUR. A interdependência entre o desenvolvimento do professor e o desenvolvimento dos alunos é uma ideia central nesta perspectiva, que entende o professor como investigador, reflexivo e colaborativo, promovendo essas mesmas capacidades nos seus alunos.

Assim, o entendimento da formação como algo *dado* a partir de fora mudou para uma compreensão mais activa e autónoma da mesma, que tem de ser construída *a partir de dentro*, em *interacção* com a informação proveniente do exterior. As necessidades de formação, que a participação no projecto de inovação ia gerando, suscitaram também uma postura de *formação permanente*, assente no processo de investigação-acção-reflexão que caracterizou o percurso formativo, evidenciando-se a metáfora dos *professores como desenhadores do seu processo de desenvolvimento* (Clark, 1992).

Por outro lado, a aposta do projecto numa concepção da *pessoa do professor como um todo*, almejando níveis cada vez mais elaborados e complexos de desenvolvimento, através da riqueza de experiências de relação interpessoal e de auto-reflexão, veio aumentar a *satisfação profissional e pessoal*, na procura de uma *identidade* mais consciencializada.

Por tudo isto, podemos inferir que os professores caminharam para uma concepção da formação mais *abrangente, continuada e construtiva*, numa perspectiva de *formação ao longo da vida*.

### ***O desenvolvimento curricular baseado na investigação-acção colaborativa como o caminho para a formação e para a melhoria da escola***

O desenvolvimento curricular baseado na escola, tendente a oferecer aos alunos um *currículo mais integrado*, no sentido em que aqui entendemos este conceito, permitiu mobilizar professores, alunos e comunidade, em torno de um projecto educativo (*Projecto Curricular Integrado*) mais articulado, adequado e relevante às necessidades dos contextos educativos das escolas.

A *metodologia de investigação de problemas* na realização das actividades integradoras exigiu, tanto dos alunos como dos professores, atitudes e práticas de planificação, de pesquisa, colaboração e reflexão permanentes, mudando a concepção predominante do conhecimento nas escolas, para uma forma mais aberta, mais partilhada e significativa da aprendizagem escolar. Assim, a metáfora do professor como *construtor crítico de currículo* tornou-se uma realidade, ajudando a reconstruir o elo que medeia entre

o currículo oficial e os alunos, isto é, "a experiência escolar quotidiana que condiciona o carácter e o sentido do que é possível aprender na escola" (Rockwell, 1995:15).

A constituição inter-anos das equipas de desenvolvimento curricular revelou-se uma estratégia valiosa na ruptura do isolamento docente, na articulação curricular e na possibilidade de oferecer aos alunos uma experiência escolar mais alargada para além da sua turma.

Alem disso, a metodologia de investigação-acção colaborativa permitiu aos professores *construir conhecimento profissional* a partir da prática, encontrando um *sentido teórico e ético* para ela, com base na *acção reflexiva* e na contrastação com uma multiplicidade de (in)formação que o projecto propiciou, deixando de considerar a teoria como algo estranho ou inútil. Assim, como assinala Elliott (1993:72), a investigação-acção "unifica processos considerados amiúde independentes tais como: o ensino, o desenvolvimento curricular, a avaliação, a investigação educativa e o desenvolvimento profissional". O *registo reflexivo* das suas práticas, apesar das resistências e dificuldades suscitadas pela falta de hábito dos professores, tornou-se um processo poderoso na clarificação das suas teorias práticas e na promoção da autonomia profissional, propiciando-lhes um maior poder (*empowerment*) sobre as suas práticas.

Por tudo isto, o desenvolvimento do currículo constitui-se, em si mesmo, como um processo de desenvolvimento profissional capaz de incidir simultaneamente na melhoria dos processos educativos dos alunos.

### ***A importância e o significado dos apoios externos e do intercâmbio de experiências***

Tradicionalmente, as escolas viveram fechadas sobre si mesmas e abandonadas a si próprias, sem compreenderem que a aprendizagem e o desenvolvimento só se faz em interacção com o exterior. A *abertura* ao meio, na procura de estabelecimento de apoios, parcerias e redes de formação que lhes permita incrementar o seu potencial de aprendizagem, a par da *autonomia* e a *colegialidade*, configura um novo paradigma de escola enquanto organização capaz de aprender.

Relativamente ao papel dos formadores das universidades, os professores sentem-se frequentemente ameaçados, já que aqueles tendem a desvalorizar a validade do conhecimento profissional baseado na própria experiência, oferecendo-lhes uma teoria construída à margem do trabalho docente, através da investigação que Elliott (1990) denomina como "investigação sobre educação".

A perspectiva *colaborativa e democrática*, que norteou a metodologia de trabalho no Projecto PROCUR, na interacção entre formadores e formandos, revelou-se um factor primordial na criação de condições para a mudança, alterando as posições e relações de

poder predominantes na formação e na interacção entre a universidade e as escolas. A criação de uma base de colaboração, no sentido de estabelecer as condições e o clima para uma aprendizagem conjunta, através da negociação e clarificação inicial e progressiva de papéis, regras e tipos de apoio a prestar, torna-se indispensável.

Por outro lado, a opção por um *estilo fenomenológico* de acompanhamento centrado no apelo à reflexão, ao questionamento das práticas e ao seu registo parece o mais adequado ao desenvolvimento, nos professores, de uma prática reflexiva e crítica. Assim, dentre os diversos papéis desempenhados pelos facilitadores externos os professores valorizaram, especialmente, o incentivo e a motivação, as relações de empatia estabelecidas, o estímulo à reflexão, ao debate de ideias e à pesquisa, a ajuda para ultrapassar as incertezas da mudança e o apelo ao registo e sistematização das ideias e decisões. Neste processo, torna-se indispensável a valorização e estimulação dos saberes experienciais e práticos dos professores, ajudando-os a estabelecer a ponte com os novos conhecimentos e propostas de inovação.

As escolas do PROCUR, ao abrirem as suas portas a novas influências e interacções com a universidade, com as outras escolas da rede, e com o meio e a comunidade envolvente, viram-se enriquecidas pelo fluxo de informação que se gerou no movimento recíproco entre o interior e o exterior. Acresce que a participação em Encontros periódicos e em Acções de Formação conjuntas, a apresentação dos projectos em diversos foruns e seminários, a comunicação em jornais, se revelaram como fontes de aquisição de uma nova autonomia e identidade docente, através da valorização e disseminação do conhecimento construído pelos profissionais.

### ***O papel fundamental das lideranças nos processos de inovação***

Uma das condições para o desenvolvimento da escola é o surgimento de lideranças diversificadas e *empreendedoras* (Barroso, 1998), que funcionam como estímulo à aprendizagem organizacional e ao desenvolvimento profissional, através da mobilização social dos diferentes actores e da regulação e negociação de interesses e perspectivas, necessários à construção de um projecto comum.

No processo de inovação do PROCUR, surgiram diferentes tipos de lideranças que, de acordo com o seu posicionamento perante o Projecto e o seu estilo de condução, desempenharam um papel muito importante como agentes de mudança. Realçamos especialmente o papel dos directores(as) de escola e o dos responsáveis de equipa.

No primeiro caso, parece fundamental que o director(a) assuma e apoie o projecto de inovação de forma clara e inequívoca, promovendo uma cultura de colaboração e de aprendizagem, pois ao existirem ambiguidades ou posturas menos transparentes a este respeito, os conflitos, incompreensões, resistências e jogos de poder avolumam-se, criando

entraves e problemas de comunicação que perturbam a coesão necessária para a construção de um projecto colectivo de mudança. A sua capacidade para conciliar e gerir as divergências, para estabelecer um clima de participação democrática, para apoiar a emergência de outras lideranças e para estimular o trabalho colaborativo, torna-se imprescindível nos processos de inovação.

No que respeita aos coordenadores e responsáveis de equipa, o seu papel veio revelar-se essencial, apesar das resistências iniciais em assumir a liderança, dada a cultura escolar predominante da escola primária, onde não existem cargos de coordenação e onde prevalece a ideia de "não se evidenciar muito". Por isso, os estilos demasiado voluntaristas, directivos e perfeccionistas não se adequam a este contexto. O papel que estes responsáveis desempenharam consistiu principalmente em conseguir a coesão e a participação do grupo, coordenar e gerir as reuniões e trabalhos e estabelecer a mediação com a equipa de coordenação central do projecto. As atitudes consideradas necessárias ao desenvolvimento deste papel resumem-se em capacidades para estabelecer uma relação de ajuda, de conciliação e de motivação, abertura à inovação, estilo de liderança democrática, competências reflexivas e organizativas, e uma boa dose de "dedicação" e "carolice".

### ***Os conflitos e problemas são companheiros inevitáveis da mudança***

Como assinala Amiguinho (1992:170), *a inovação/formação define-se como um processo conflitual* numa dinâmica contraditória entre o receio e o desejo de mudar que caracteriza pessoas e grupos, entre a *tendência homeostática* e a *capacidade de transformação*.

A compreensão e assimilação do significado e sentido educativo das propostas de mudança é um processo lento e dilemático que gera insegurança e ansiedade nos professores, ao pôr em causa a competência e experiência adquiridas. Por isso, o "suporte psicológico" proveniente dos colegas, dos acompanhantes e dos coordenadores de equipa revelou-se imprescindível na ultrapassagem desta crise. A aquisição de *certezas situadas* (Hargreaves, 1996), conseguidas no trabalho colaborativo das equipas, a progressiva constatação da melhoria dos níveis de motivação e significatividade das aprendizagens nos alunos, o apoio e reconhecimento dos pais, ajudaram à clarificação do projecto de mudança.

Por outro lado, o desenvolvimento do PROCUR na *arena política* das escolas trouxe para elas o conflito entre diferentes interesses, perspectivas educativas e cotas de poder adquiridas, exigindo a utilização de estratégias criativas para o *confronto* e a *negociação*, nem sempre fáceis e de solução rápida. A consciencialização pelos professores desta realidade foi uma aprendizagem valiosa, já que uma maior autonomia e participação na escola traz consigo também uma maior visibilidade da conflituosidade, por vezes

encoberta. Aprender a gerir os processos de inovação tanto a nível pessoal como social é uma competência adquirida ao longo do projecto.

Outros problemas, relacionados com a falta de espaços, tempos e recursos próprios das escolas do 1º Ciclo, foram aos poucos superados com imaginação e criatividade, mas em alerta para o risco da intensificação que implica o trabalho de projecto.

### ***A colaboração, a reflexão e a investigação como constructos centrais da mudança***

Por tudo o que foi dito, estes três conceitos — colaboração, reflexão e investigação — emergiram deste estudo como núcleos centrais que sustentaram e estimularam a mudança e o desenvolvimento, tanto a nível organizacional, como profissional ou pedagógico. A maneira com se pode e se consegue transformar em propostas de acção estes três constructos é o que marca a diferença nos projectos de inovação curricular.

### ***O estudo de caso é uma abordagem adequada e útil para o estudo da inovação e da formação***

De toda a conceptualização até aqui produzida a mudança emerge como um processo extremamente complexo que precisa, para a sua compreensão, de ter em conta a multiplicidade de determinações que confluem nela e dela refluem, num processo dialéctico e interrelacionado. Dentre estas determinações, destacamos as decisões políticas, o currículo oficial, os materiais curriculares mediadores, o modelo de organização da escola com as suas competências e margens de autonomia, a formação dos professores, a carreira docente que configura a profissão, as tradições pedagógicas e a cultura uniforme e diversa das escolas, o sistema de avaliação, etc. Toda a experiência escolar participa desta dinâmica entre as normas oficiais e a realidade quotidiana, tornando complexas as relações entre reforma e inovação. O que conforma finalmente o processo escolar é, como afirma Rockwell (1995:14), "uma trama complexa em que interactuam tradições históricas, variações regionais, numerosas decisões políticas, administrativas e burocráticas, consequências imprevistas da planificação técnica e interpretações particulares dos professores e alunos àcerca dos materiais em torno dos quais se organiza o ensino".

Neste sentido, o estudo de casos revela-se como uma abordagem adequada para a compreensão dos processos de mudança educativa, ao permitir compreender, quer as razões e condições que explicam que, no quadro destas determinações e influências, uns contextos oferecem mais oportunidades do que outros ao desenvolvimento profissional e à melhoria da escola, quer os processos internos e os mecanismos através dos quais a mudança acontece.

Se o nosso estudo de caso foi capaz de nos revelar algumas das condições e razões que permitiram a um grupo de escolas envolver-se activamente num projecto de inovação, o que nos levou a aprofundar o conhecimento dos processos de mudança através das interpretações dos seus protagonistas, muitas são as interrogações que se nos colocam ao ampliar o nosso olhar para a globalidade das escolas. Estas questões prendem-se com as relações entre mudanças a pequena escala e mudanças a grande escala; com a difusão e alargamento da inovação a outros contextos; com as condições limitadas em termos de disponibilização de recursos humanos e materiais; com a mobilização de equipas de investigadores e formadores interessados em apoiar projectos de investigação-acção, tão aliciantes, absorventes e, por vezes, esgotantes; enfim, com como criar outros PROCUR por esse país fora. São estes alguns dos desafios com que nos confrontamos actualmente no projecto.

Fica-nos, para já, a satisfação de poder evidenciar que a mudança é possível, sempre que se construam as condições políticas, culturais, organizacionais e formativas necessárias para que os professores e professoras recuperem a paixão de educar com inteligência, emoção e sentido ético, ou seja com profissionalidade. Educação, esse tesouro a preservar e acarinhar com afinho e perseverança, já que dela depende, em grande medida, a consecução de um mundo mais democrático, solidário e justo. É ela que, em definitivo, dá um sentido a esta dissertação.



## Referências bibliográficas

- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a Formação, Construir a Mudança*. Lisboa: Educa.
- BARROSO, J. (1998). "Escolas, projectos, redes e territórios: educação de todos, para todos e com todos". *Cadernos PEPT 2000*, nº 16. Lisboa: Ministério da Educação, Programa Educação Para Todos.
- 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: Instituto de Inovação Educacional, pp. 59-76.
- CLARK, Ch. (1992). "Teachers as designers in self-directed professional development". In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*. London: Cassell Villiers House, pp. 75-84.
- ELLIOTT, J. (1990). *La Investigación-Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- ELLIOTT, J. (1993). *El Cambio Educativo desde la Investigación-Acción*. Madrid: Morata.
- ESCUADERO, J. M. & BOLIVAR, A. (1994). "Inovação e formação centrada na escola. Uma perspectiva da realidade espanhola". In A. Amiguinho & R. Canário (Org.), *Escolas e Mudança: o Papel dos Centros de Formação*. Lisboa: Educa, pp. 97-155.
- FULLAN, M. (1982). *The Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- FULLAN, M. (1993). *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. London: The Falmer Press.
- GONZÁLEZ, M<sup>a</sup> T. & ESCUDERO, J. M. (1987). *El Papel de los Agentes de Cambio en el Desarrollo Organizativo de los Centros*. Sevilla: GID.
- HARGREAVES, A. (1992). "Cultures of teaching. A focus for change". In A. Hargreaves & M. Fullan (Eds.), *Understanding Teacher Development*. London: Cassel Villiers House, pp. 216-241.
- NIAS, D.; SOUTHWORTH, G. & CAMPBELL, P. (1992). *Whole School Curriculum Development in the Primary School*. Lewes: The Falmer Press.
- ROCKWELL, E. (1995) (Coor.). *La Escuela Cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- RUSHCAMP, S. & ROEHLER, L. R. (1992). "Characteristics supporting change in a professional development school". *Journal of Teacher Education*, 43 (1), pp. 19-27.
- WIDEEN, M. F. (1992). "School based teacher development". In M. Fullan & A. Hargreaves (Eds.), *Teacher Development and Educational Change*. London: The Falmer Press, pp. 123-155.

## **ANEXOS**

---

## **ANEXO I**

### **CANDIDATURA DO PROJECTO "PROCUR" AO CONCURSO NACIONAL DE PROJECTOS "A ESCOLA É PARA TODOS" DO PROGRAMA PEPT-2000**

---

## CONTEÚDO

1. Equipa de investigação e acompanhamento
2. Âmbito
3. Objectivos
  - 3.1. Objectivos gerais
  - 3.2. Objectivos específicos
4. Pressupostos teóricos
  - 4.1. Princípios Gerais
  - 4.2. Princípios Específicos
5. Metodologia
6. Fases do Projecto
7. Rede de Escolas adscritas ao PROCUR
8. Resultados esperados
9. Produtos observáveis

## "PROCUR"- PROJECTO CURRICULAR E CONSTRUÇÃO SOCIAL

**ÁREA:** DESENVOLVIMENTO CURRICULAR NA ESCOLA BÁSICA.

### 1. EQUIPA DE INVESTIGAÇÃO E ACOMPANHAMENTO

**Responsável:** Maria Luisa Garcia Alonso

**Equipa de coordenação/acompanhamento:**

Maria Luisa García Alonso  
Maria José de Sousa Magalhães  
Maria dos Anjos Flôr Dias  
Luisa Maria Barros Figueiredo Cruz  
Constança Figueiredo  
Olívia Santos Silva  
Isabel Maria Campos Portela  
Graça M<sup>a</sup> Lourenço  
Maria da Conceição Botelho de Miranda Bueso

**Equipa de Investigação:**

Luisa Alonso  
Luisa M<sup>a</sup> Barros Figueiredo Cruz  
Maria José de Sousa Magalhães  
Olívia Santos Silva

**Colaboradores:**

Guilhermina Barros  
Joaquim Sá  
M<sup>a</sup> Marta Martins

**Consultores:**

Cândido Varela de Freitas: Professor Associado Convidado da Universidade do Minho  
Lurdes Montero Mesa: Professora Titular da Universidade de Santiago de Compostela

### 2. ÂMBITO

Este PROJECTO situa-se no campo científico do *Desenvolvimento Curricular*, entendendo este como um processo de tomada de decisões mediadora entre a teoria e a prática educativas. Isto pressupõe a aquisição, por parte dos professores, de conhecimentos, atitudes e competências que lhes permitam abordar o Currículo com uma *perspectiva de investigação e experimentação* sobre a prática docente tornando-se, assim, *construtores de currículo* e não meros utilizadores de materiais curriculares elaborados por outros. Assim, no âmbito da área de Desenvolvimento Curricular, desenvolvemos uma experiência em que articulamos a *formação* em torno da *elaboração, do desenvolvimento e da avaliação de*

*"Projectos Curriculares"*, através de processos de *investigação e reflexão*, desenvolvidos em *equipa* e enraizados nos *contextos sociais e culturais* das escolas.

Trata-se de um PROJECTO que já vem sendo desenvolvido desde 1990 e que já adquiriu um nível de estruturação e de teorização que permitiu, no ano lectivo em curso (94-95), alargar os seus horizontes, recebendo apoio do Programa Educação para Todos, sendo integrado na Rede de Projectos PEPT-2000 na modalidade B. Face a este apoio, foi possível implementar o PROCUR em diversas escolas do 1º Ciclo, nas quais se estão a desenvolver Projectos Curriculares que, com base na avaliação realizada até este momento, estão a contribuir para uma mudança significativa nas quatro dimensões de incidência do PROCUR: a formação de professores, a adequação do currículo aos contextos, a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e promoção de uma escola de qualidade. (Consultar Relatório anexo)

### **3. OBJECTIVOS**

#### **3.1. OBJECTIVOS GERAIS**

- Articular o *Desenvolvimento Curricular* com as dimensões de desenvolvimento profissional, desenvolvimento dos alunos e desenvolvimento da Comunidade Escolar.

- Criar e apoiar *equipas de Investigação e Desenvolvimento Curricular* capazes de elaborar e desenvolver "Projectos Curriculares" adequados às necessidades dos diferentes contextos educativos.

- Criar um *Centro de Investigação e Desenvolvimento Curricular* com a função fundamental de produzir e divulgar materiais curriculares alternativos que possam ser consultados e utilizados pelos professores.

- Desenvolver, nos participantes, *atitudes de investigação, reflexão crítica e troca de experiências* sobre as suas práticas educativas numa perspectiva de inovação e mudança.

- Possibilitar a *melhoria da qualidade do Ensino Básico* (sucesso educativo para todos) através da adequação do currículo e da intervenção educativa à diversidade de necessidades e capacidades dos alunos.

- Promover, nas escolas, uma *atitude de autoavaliação* do seu nível de *qualidade* através da utilização de metodologias e instrumentos apropriados

- Facilitar a *articulação curricular* entre os três Ciclos do Ensino Básico de forma a oferecer aos alunos uma educação mais integradora, tanto na *continuidade* como na *integração* das intervenções e das aprendizagens.

#### **3.1. OBJECTIVOS ESPECÍFICOS**

- Aprofundar a perspectiva de *"Projecto Curricular Integrado"* e a sua metodologia, no sentido de melhorar as suas potencialidades, enquanto instrumento para a melhoria da qualidade educativa.

- Dinamizar e acompanhar *equipas de desenvolvimento curricular* nas escolas, numa perspectiva de *investigação-acção colaborativa* ligada à *formação contínua*.

- Contribuir para a *melhoria organizacional* das escolas e das suas relações com o exterior, com vista a uma *intervenção mais coordenada e articulada* tanto horizontal como verticalmente.

- Promover a elaboração, desenvolvimento e avaliação de "*Projectos Curriculares*" que respondam às necessidades e problemas específicos da comunidade educativa (Componentes Curriculares Regionais e Locais).

- *Sistematizar, organizar e divulgar/publicar* "Projectos Curriculares", recursos metodológicos e materiais didácticos que obedçam a critérios de qualidade.

- *Trocar experiências* entre as diferentes escolas da rede e outras, através da organização de encontros, debates, exposições, etc..

- Desenvolver metodologias para *avaliar* a qualidade dos "Projectos Curriculares".

#### **4. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS**

Na base deste Projecto encontram-se fundamentos teóricos provenientes da conjugação de diferentes Modelos Curriculares e de Formação de Professores:

- Abordagens construtivistas
- Abordagens ecológicas
- Abordagens sócio-críticas

##### **4.1. PRINCÍPIOS GERAIS**

- Processos de formação que interligam o Desenvolvimento Curricular / Desenvolvimento Profissional / Desenvolvimento dos Alunos / Desenvolvimento da Comunidade Educativa.

- O currículo como Projecto integrado e global de cultura e de formação.

- O Currículo como projecto aberto, flexível e dinâmico.

- Concepção construtivista do desenvolvimento e da aprendizagem.

- O currículo como projecto equilibrado e articulado.

- Abordagem globalizadora do currículo através da organização do processo de ensino em torno de actividades integradoras e contextualizadas

- O currículo como um espaço de comunicação, baseada no respeito pela diferença de capacidades, culturas e traços de identidade, nomeadamente as relativas a: género, etnia, classe e deficiência.

- O currículo como uma construção social e comunitária.

- O currículo como instrumento de inovação das práticas educativas.

- O currículo como estímulo do desenvolvimento profissional, com base nas perspectivas de formação centrada na escola e de investigação-acção.

#### **4.2. PRINCÍPIOS ESPECÍFICOS**

##### **A) EM RELAÇÃO AO "PROJECTO CURRICULAR"**

A elaboração desenvolvimento e avaliação dos projectos tem em conta os seguintes princípios:

- Abertura e flexibilidade: desenho progressivo que permita uma adequação à diversidade.
- Coerência interna entre as diferentes componentes do Projecto.
- Respeito pelos critérios de equilíbrio e articulação: vertical, horizontal e lateral.
- Planificação e gestão participada e em colaboração entre todos os participantes.
- Adequação face ao levantamento dos recursos e análise das necessidades da comunidade
- Orientação baseada em princípios e finalidades claras e assentes no "Projecto Educativo de Escola".
- Realismo - Inserido nas condições e recursos do contexto.
- Articulação em torno de problemas ou questões pessoal e socialmente relevantes.
- Selecção de objectivos e conteúdos estruturados e sequencializados a partir das questões problemáticas geradoras.
- Organização em torno de actividades integradoras, significativas e contextualizadas.
- Metodologias activas, interactivas, de pesquisa e reflexivas.
- Sistema de avaliação e reflexão contínua sobre processos e resultados.

##### **B) EM RELAÇÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A elaboração, desenvolvimento e avaliação de Projectos Curriculares:

- Constitui uma estratégia privilegiada de formação de professores investigadores e construtores de currículo.
- É um instrumento poderoso para estabelecer a relação entre a teoria e a prática. Reflexão na acção e reflexão sobre a acção.
- Favorece a integração de saberes das diferentes Ciências da Educação na compreensão do fenómeno educativo: filosofia, sociologia, psicologia, pedagogia e didáctica.



- Desenvolve competências interpessoais e a capacidade de trabalho em equipa.

#### **C) EM RELAÇÃO AOS ALUNOS**

- Favorece a aprendizagem significativa: motivação intrínseca, estruturação do pensamento, estratégias cognitivas e metacognitivas, funcionalidade e relevância.
- Favorece a formação pessoal e social: competências de vida, desenvolvimento psicológico e educação para os valores.
- Favorece a autonomia e a capacidade de decisão.
- Estimula a aprendizagem colaborativa e as técnicas de interajuda.
- Favorece a relação entre as aprendizagens escolares e extra-escolares.
- Desenvolve atitudes e técnicas de pesquisa e de resolução de problemas.
- Favorece a aquisição de uma atitude crítica e reflexiva perante a realidade.

#### **D) EM RELAÇÃO À COMUNIDADE EDUCATIVA**

- Ajuda à clarificação dos princípios e valores da escola.
- Melhora a participação e articulação das decisões e das estruturas organizativas.
- Permite diversidade de aplicações em diferentes contextos curriculares: Área Escola, inter-áreas, área ou disciplina, clubs.
- Favorece a interdisciplinaridade e o trabalho em equipa.
- Incrementa as relações com o meio social e cultural.
- Estimula o desenvolvimento da autonomia e da profissionalidade docentes.
- Possibilita o aumento da qualidade do sucesso dos alunos através da articulação e adequação do currículo e das intervenções às necessidades diferenciadas dos alunos.

### **5. METODOLOGIA**

Este PROJECTO baseia-se numa metodologia de *"investigação-acção"*, próxima dos modelos de *"formação centrada na escola"*, os quais consideram a escola como o contexto privilegiado para favorecer o desenvolvimento profissional dos professores através de processos activos de participação e colaboração.

O PROCUR desenvolve-se em três âmbitos diferentes: Formação Inicial, CESE e Formação Contínua, em que estão incluídas as vertentes de *formação de professores*, do *desenvolvimento curricular*, da *aprendizagem* dos alunos e do *desenvolvimento comunitário*. O elo de ligação destas vertentes concretiza-se no trabalho em torno do "Projecto Curricular", de acordo com o entendimento dado a este conceito na fundamentação apresentada.

De forma mais específica, a metodologia utilizada, própria dos modelos de investigação-acção, caracteriza-se por:

- Tipo de investigação aberta, democrática, centrada nos problemas concretos dos professores e dirigida a melhorar o ensino, e não apenas para descrever ou compreender o seu funcionamento.
- Actividade desenvolvida por grupos ou comunidades, com o propósito de mudar as suas práticas e o pensamento que as orienta, de acordo com valores partilhados - prática social reflexiva.
- Ciclos continuados e interactivos de planificação-intervenção-observação-reflexão, numa relação dialéctica teoria-prática.

Estas orientações operacionalizam-se, no PROCUR, através dos seguintes processos:

- Partir do diagnóstico das necessidades e problemas específicos da escola e dos participantes no PROJECTO.
- Caracterização exaustiva dos contextos e dos recursos disponíveis.
- Desenho, desenvolvimento e avaliação de "Projectos Curriculares" através de processos continuados e interactivos de planificação, intervenção, observação, reflexão, numa perspectiva de investigação.
- Existência de apoio e supervisão externa para estimular e desafiar a reflexão e facilitar os processos de mudança.
- Existência de espaços próprios para facilitar a reflexão conjunta e a troca de experiências, tanto ao nível de equipa como de inter-equipas.
- Utilização de um programa de acompanhamento, avaliação e divulgação do trabalho desenvolvido no PROCUR.

## **6. FASES DO PROJECTO**

### **1ª FASE: Estruturação e (re)lançamento do PROCUR.**

**Calendarização:** Até finais de Outubro

**Actividades:**

1. Reestruturação do modelo organizativo do PROCUR: equipa de coordenação/investigação e colaboradores e distribuição de responsabilidades e tarefas.
2. (Re)organização da rede de escolas e equipas de professores/as adscritos ao PROJECTO nos âmbitos da Formação Inicial, Formação Contínua e Deses.
3. Organização das equipas de acompanhamento.
4. Selecção e organização dos guias e materiais curriculares de orientação para o desenvolvimento dos Projectos assim como elaborar novos documentos.
5. Inventariação e catalogação dos "Projectos e Materiais Curriculares" elaborados até à data e que poderão servir de consulta aos professores e escolas envolvidos no PROJECTO.
6. Melhoria e actualização da Sala de Recursos e organização do seu funcionamento.

7. Participação, em Setembro, no "Forum de Projectos do PEPT" onde o PROCUR e a sua rede disporão de um espaço para apresentar o Projecto.

8. Realização do "7º Encontro PROCUR"(1º de 96/97) com todas as equipas de professores/as para definir os objectivos do Projecto; o modelo de gestão, organização e acompanhamento; as metodologias de trabalho; o seu faseamento e sistema de avaliação Neste Encontro serão apresentados e discutidos o Relatório Final do PROCUR-1995/96 e os dados resultantes do "Questionário sobre as Condições do Contexto Escolar" da rede de escolas PROCUR.

9 Construção e aplicação de Instrumentos de Investigação com vista a diagnosticar as necessidades e expectativas dos intervenientes.

10. Elaboração da "Folha Informativa-PROCUR"

11. Contactos com entidades e instituições ligadas a educação com vista à solicitação dos apoios necessários.

## **2ª FASE: Desenvolvimento do PROJECTO**

**Calendarização:** de Novembro a Maio

### **Actividades:**

1. Actualização dos dados sobre os contextos educativos através do levantamento dos recursos e análise das necessidades. Cada equipa, com base num guião orientador, recolherá os dados, para serem analisados, de forma a servirem como diagnóstico inicial da situação para a elaboração dos "Projectos Curriculares". Serão utilizados instrumentos que terão como referência os guiões do "Observatório da Qualidade da Escola para Todos" para o 2º Ciclo e uma adaptação já realizada para o contexto das escolas do 1º Ciclo.

2. Elaboração/continuação/adaptação do design, desenvolvimento e avaliação de "Projectos Curriculares Integrados", com particular incidência na adequação à diversidade de contextos educativos, assim como na avaliação da influência do PROCUR no sucesso escolar e educativo.

3. Encontros periódicos entre a "equipa de coordenação/investigação" e os "responsáveis das equipas de escola" para avaliação contínua e para orientações sobre o desenvolvimento do PROCUR.

4. Acompanhamento permanente, feito pela "equipa de acompanhantes e colaboradores", para ajudar a fundamentação, reflexão e resolução dos problemas relacionados com os "Projectos Curriculares" Este acompanhamento será realizado em reuniões mensais, nas escolas.

5. Atendimento semanal às equipas das escolas por parte da equipa de coordenação/investigação.

6. Reunião quinzenal da equipa de coordenação/investigação /acompanhamento a fim de coordenar o trabalho, planificar as actividades, discutir a fundamentação e orientação do

Projecto, elaborar documentos de apoio, analisar os dados de investigação, distribuir tarefas, avaliar o percurso.

7. Atendimento na sala de recursos

8. Elaboração de "Folhas Informativas"

9. Reuniões com Consultores do projecto

10. Apresentação do PROCUR em Encontros e Congressos

11. Sessões de formação semanais no âmbito da disciplina de Desenvolvimento Curricular para os alunos da formação inicial do Curso de Professores do Ensino Básico (1º Ciclo) do CEFOPE. Neste contexto, os alunos elaborarão, em equipa, um "Projecto Curricular" que desenvolverão, nas escolas, no âmbito da Prática Pedagógica, sob a coordenação do PROCUR.

12. Sessões de formação semanais no âmbito da disciplina de Desenvolvimento Curricular para os formandos do Curso de CESE em Educação Infantil e Básica do CEFOPE. Neste âmbito, os formandos elaborarão em equipa um "Projecto Curricular" que desenvolverão nas escolas sob a coordenação do PROCUR.

13. Paralelamente ao desenvolvimento do PROJECTO, decorrerá uma Acção de Formação Contínua dirigida aos professores participantes em exercício nas escolas, na modalidade de "Oficina de Formação" ou "Círculo de Estudos" que oportunamente será apresentada ao C.N.F.C. para acreditação através do Centro de Formação da Universidade do Minho.

14 Construção e aplicação de instrumentos para Avaliação Intermédia do PROCUR.

15. Realização do "8º Encontro PROCUR" a realizar no mês de Março, concebido como um espaço de troca e clarificação de experiências, dilemas e questões, de conceptualização teórica dos problemas práticos, de avaliação intermédia e por último, de reformulação e planificação da etapa seguinte

16. Elaboração, pela equipa coordenadora, dos instrumentos para a avaliação final do processo e dos resultados. Discussão, com as equipas participantes, sobre a natureza e metodologias de aplicação dos instrumentos.

### **3ª FASE: Avaliação dos processos e dos resultados, sistematização e divulgação.**

#### **Calendarização:** De Junho a Setembro

1. Encontros de acompanhamento, feitos pela equipa de acompanhantes e colaboradores com as diferentes equipas de escola, para ajudar a reflectir e avaliar os seus "Projectos curriculares", assim como, elaborar e relatório final da cada Projecto.

2. Aplicação dos instrumentos de avaliação do PROJECTO para a recolha de dados sobre o processo e os resultados atingidos, previstos e não previstos.

3. Análise dos dados recolhidos. Sistematização dos resultados.

4. Realização de um "Encontro Final" de todas as equipas participantes, para a análise do processo e apresentação de resultados. O trabalho centrar-se-á na organização de uma Exposição, que mostre as duas dimensões da avaliação (processo e resultados), acompanhada de análise crítica e debate. Para este Encontro serão convidados outras escolas e investigadores das Ciências da Educação, considerados de interesse para a divulgação do PROJECTO.

5. Elaboração, pela equipa de coordenação/investigação, do "Relatório Final do Projecto" e divulgação junto de diferentes comunidades educativas.

## **7. REDE DE ESCOLAS ADSCRITAS AO "PROCUR"**

As escolas que integram a rede PROCUR mostram uma representatividade equilibrada de contextos de localização urbana, semi-urbana e rural, estando actualmente constituída pelas seguintes escolas:

Escola do 1º Ciclo de S. Lázaro - Braga

Responsável: Susana Maria Fernandes Furtado da Rocha

Directora: M<sup>a</sup> Elisa Matos Barreiros Marques

Nº de professores: 5

Nº de alunos: 100

Escola do 1º Ciclo e Jardim de Infância da Cachada - Briteiros, Santa Leocádia (Guimarães)

Responsável: Maria Eugénia R.P. Marques

Directora: Márcia Gonçalves

Nº de professores: 8

Nº de alunos: 97

Escolas do 1º Ciclo e Jardim de Infância da Prelada nº 1 e nº 2 - Lemenhe, Nine (Famalicão)

Responsável: Ramiro Pires da Costa

Directora Margarida Vieira M. Pereira

Nº de professores: 6

Nº de alunos: 71

Escola do 1º Ciclo do Bom Sucesso nº1. Prado (Vila Verde)

Responsável: José Maria Ferraz Faria

Directora: Antónia Rachas Peixoto dos Santos

Nº de professores: 4

Nº de Alunos: 86

Escola do 1º Ciclo nº 39 - Carandá - Braga

Directora: Maria Carolina Dias P.P Claro

Responsável: Maria da Conceição Bueso

Nº de professoras: 8

Nº de alunos: 86

Escola do 1º Ciclo S. João de Souto - Braga

Responsável e Directora: Jesuína M<sup>a</sup> L. de Almeida Barreto

Nº de professores: 17

Nº de alunos: 310

Escola do 1º Ciclo das Caxinas - Vila do Conde

Director executivo: José Augusto Jarra Vaz

Responsável da 1ª equipa: Eugénia Naia

Responsável da 2ª equipa: Helena Rajão

Responsável da 3ª equipa: Isabel Monte

Responsável da 4ª equipa: Ester Miranda

Responsável da 5ª equipa: Conceição Ferreira

Responsável da 6ª equipa: Mª Celeste Carneiro

Nº de professores: 32

Nº de alunos: 560

Escola EB - 2,3 de Cabreiros

Presidente do Conselho Directivo: Vitor Manuel Barroso Martins

Responsável a nível de escola: Mª Madalena Pinto Araújo

Responsável equipa 5º ano: Mª Madalena P. Araújo

Responsável equipa 6º ano: Mª Fátima Sá

Responsável equipa 7º ano: Teresa Carvalho

Responsável equipa 8º ano: Isabel Maria Raimundo

Responsável equipa 9º ano: Célia Sousa.

nº de Professores: 55

nº de alunos: 689

nº de funcionários: 26

Para além destas escolas, também participarão no PROCUR todas as escolas do 1º Ciclo em que os alunos da formação inicial do CEFOPE realizam as Práticas Pedagógicas, e algumas em que os formandos do CESE (Curso de Estudos Superiores Especializados da Universidade do Minho) desenvolvem os seus Projectos Curriculares. Os centros de Prática Pedagógica serão confirmados em Setembro e Outubro.

Com base na reflexão que a equipa de investigação vem elaborando sobre o desenvolvimento do PROCUR, neste ano, pretendemos, fundamentalmente, consolidar a investigação e a intervenção em curso nas escolas da rede existente, não parecendo conveniente alargar o projecto a novas escolas.

Assim, prevê-se, com alguma margem de erro, que o número de escolas e de participantes se distribua da seguinte maneira:

**Distribuição do público alvo do 1º Ciclo**

<b>Tipo de formação</b>	<b>Escolas</b>	<b>Professores</b>	<b>Alunos</b>
Formação contínua	Ver lista incluída	80	1310
Formação especializada (CESE)		120	
Formação inicial	Centros de Prática Pedagógica	35 (alunos/professores) 7 (professores cooperantes)	

**Distribuição do público alvo do 2º Ciclo**

<b>Tipo de formação</b>	<b>Escolas</b>	<b>Professores</b>	<b>Alunos</b>
Formação contínua	E.B.2/3	55	689

### **Quadro síntese dos intervenientes no PROCUR**

Professores	255
Alunos/professores	35
Alunos/crianças	1999
Equipa de investigação e coordenação	7
Consultores	2
TOTAL	2298

## **8. RESULTADOS ESPERADOS**

Prevê-se que o desenvolvimento deste PROJECTO melhore a *qualidade da educação*, através da *mudança das práticas*, do *pensamento* que as orienta e dos *contextos sociais* em que estas se desenvolvem, incidindo, de forma significativa, na redução do abandono e insucesso escolares.

De maneira específica e de acordo com os princípios e objectivos que orientam o PROJECTO, espera-se que:

- **Os Professores:** melhorem a sua capacidade para adequar o Currículo aos contextos específicos em que trabalham; adquiram atitudes e técnicas de investigação e de reflexão críticas sobre as suas práticas; realizem uma intervenção educativa e didáctica mais adequada à diversidade dos alunos; desenvolvam atitudes de colaboração e de trabalho em equipa e, em suma, melhorem o seu conhecimento profissional.

- **Os Alunos:** adquiram uma atitude construtiva sobre o conhecimento, que lhes permita realizar aprendizagens significativas; desenvolvam atitudes e valores próprios da formação pessoal e social, nomeadamente as que se relacionam com a aprendizagem colaborativa, a pesquisa e a capacidade crítica e reflexiva.

- **A Comunidade Educativa:** melhore as relações com o meio social e cultural envolvente; clarifique o seu Projecto Educativo; se consciencialize melhor dos factores que condicionam o (in)sucesso educativo; melhore o clima e as relações de participação e de colaboração entre os seus membros.

- **A equipa coordenadora:** melhore o seu conhecimento da realidade educativa das escolas; desenvolva capacidades e atitudes relacionadas com a facilitação dos processos de mudança; desenvolva a sua compreensão e metodologias de investigação-acção.

Estes resultados, concernentes ao domínio dos conhecimentos, das capacidades e atitudes, serão avaliados através da utilização de instrumentos adequados, tais como: questionários, entrevistas, diários, registos de observação, dossiers de projectos, relatórios de reflexão, etc.

## **9. PRODUTOS OBSERVÁVEIS**

### **Informação e documentação**

- Documentos teóricos de apoio ao desenvolvimento do Projecto, tais como: textos de reflexão teórica, materiais curriculares para a fundamentação dos "Projectos Curriculares" e materiais curriculares de orientação didáctica.

- Folhas Informativas de distribuição interna à rede do PROCUR.

- Aquisição de bibliografia relevante para o Projecto.

- Documentação relativa à caracterização dos diferentes contextos das escolas nas suas múltiplas dimensões.

### **Investigação e avaliação**

- Instrumentos de investigação (questionários, entrevistas, registos de observação, etc) para a reflexão e avaliação contínua e final do PROCUR.

- Instrumentos de investigação-acção no âmbito do desenvolvimento dos "Projectos Curriculares";

- Relatórios das diferentes equipas de escola.

- Relatório da equipa de Investigação/coordenação para publicação.

- Investigações realizadas em áreas consideradas de interesse para o PROCUR e que se prevê que sejam publicadas.

### **Projectos Curriculares**

- Materiais Curriculares ligados à concepção, desenvolvimento e avaliação dos "Projectos Curriculares" elaborados por cada equipa nas diferentes escola.

O PROJECTO pretende fazer uma recolha e tratamento de todos os "Projectos Curriculares" acompanhados dos respectivos "materiais", os quais serão integrados no Centro de Investigação e Desenvolvimento Curricular.



## **ANEXO II**

### **QUESTIONÁRIOS UTILIZADOS NO PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO**

---

**(Inserir fotocópias de questionários)**

**(QRE)**  
**QUESTIONÁRIO AOS RESPONSÁVEIS DE EQUIPA**  
**(Interpretação do seu papel)**

11/04/97

Nome: \_\_\_\_\_

Escola: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

1. Como entende e vivencia o seu papel de responsável de equipa?
2. Que capacidades e atitudes considera necessárias para desempenhar este papel?
3. O papel de responsável de equipa deveria ser permanente ou rotativo? Se entende que deveria ser rotativo, com que intervalo de tempo deveria mudar?
4. Acha que os responsáveis deveriam receber uma formação específica? Se sim, sobre que temas?
5. Quais os problemas fundamentais com que se depara no exercício desta função?
6. Assinale outras ideias, que considere importantes, acerca desta função de responsável de equipa.

**(QME)**  
**QUESTIONÁRIO "MOTIVOS E EXPECTATIVAS EM RELAÇÃO AO**  
**PROCUR"**

*Abril de 1997*

1. Indique três das razões que justificam a sua pertença ao Projecto PROCUR.
2. Indique três preocupações que sente em relação ao trabalho em Projecto Curricular.
3. Se deseja prosseguir a sua participação no PROCUR, exponha três desejos para o futuro do Projecto.

## **ANEXO III**

### **ENTREVISTAS**

---

## **GUIÕES DAS ENTREVISTAS**

## ENTREVISTA À EQUIPA DE COORDENAÇÃO/INVESTIGAÇÃO DO PROCUR

*(Junho de 1995)*

1. Motivos para participar neste projecto de inovação.
2. Aspectos organizativos da equipa.
3. Papel como acompanhantes e facilitadores de inovação.
4. Dificuldades e limitações sentidas no desenvolvimento do projecto.
5. Percepção das mudanças próprias. Aprendizagens realizadas.
6. Percepção das mudanças nos professores e nas escolas.
7. Grau de satisfação.
8. Aspectos mais positivos.
9. Aspectos a melhorar para o futuro.

## ENTREVISTA À EQUIPA DE COORDENAÇÃO/INVESTIGAÇÃO DO PROCUR

*(Julho de 1997)*

1. Quais as **razões** que vos levam a **envolver-se** de uma forma tão activa e exigente num projecto desta natureza?
1. Como vêm o vosso **papel de agentes externos** (facilitadores, acompanhantes) de inovação e de formação junto dos professores e escolas? Quais as vossas maiores preocupações no desempenho deste papel?
2. Dos diferentes **dispositivos** utilizados, no PROCUR, **para facilitar a inovação/formação**, indiquem aqueles que consideram mais determinantes para a mudança (trabalho colaborativo em equipa, acompanhamento, formação formal, Encontros, organização em rede, folha informativa, registos, Dossier do Projecto, instrumentos para a reflexão e avaliação: questionários, relatórios, entrevistas). Que outros dispositivos poderiam ser utilizados?
3. Em que medida acham que a **teoria do Projecto Curricular Integrado** tem potencialidades para melhorar a aprendizagem/educação dos alunos e a organização da escola para o sucesso? Quais as suas potencialidades e limitações na prática? Que alterações poderiam ser introduzidas?
4. Quais são, do vosso ponto de vista, os maiores **constrangimentos para a inovação** e a melhoria da escola que tornam tão lenta e complexa a mudança?
5. Quais as **aprendizagens mais significativas** sobre formação e mudança educativa realizadas ao longo da vossa participação neste Projecto?

## ENTREVISTA ÀS EQUIPAS DE ESCOLA DO PROCUR

(Junho e Julho de 1997)

1. O que tem **mudado** na vossa maneira de **entender e viver a profissão docente**, com esta experiência de participação no Projecto PROCUR?
2. Dos diferentes **dispositivos** utilizados no PROCUR **para facilitar a inovação/formação**, indiquem aqueles que consideram mais determinantes para a mudança (trabalho colaborativo em equipa, acompanhamento, formação formal, Encontros, organização em rede, folha informativa, registos, Dossier do Projecto, instrumentos para a reflexão e avaliação: questionários, relatórios, entrevistas).
3. Em que medida acham que a **teoria do Projecto Curricular Integrado** tem potencialidades para melhorar a aprendizagem/educação dos alunos e a organização da escola para o sucesso? Quais as suas potencialidades e limitações na prática? Que alterações poderiam ser introduzidas?
4. Quais são, segundo o vosso ponto de vista, os maiores **constrangimentos para a inovação** e a melhoria da escola?
5. O que acham que vos **falta ainda** para assimilar este projecto na vossa prática quotidiana? Como o conseguir?

## TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA

Data: 27/06/97

Lugar: Escola

Presentes: toda a equipa

---

*O que tem mudado na vossa maneira de entender e viver a profissão docente com a experiência de participação no Projecto PROCUR? Se é que tem mudado...!*

— Eu sinto o Procur como o fio condutor de todas as actividades que são feitas, enquanto que antes não havia nada por trás. Agora todas as actividades tem um fio e não são dadas porque estão no Programa e pronto, elas estão todas relacionadas umas com as outras, há aquele fio condutor, no 1º ano foi o Respeito que se trabalhou e todas as áreas convergiam para ali, no segundo ano foi a Ecologia e tudo o que foi trabalhado durante esse tempo, este ano é .....

— A minha profissão foi vivida de outra forma. Há uma investigação... A profissão está mais valorizada, sinto mais orgulho em dizer que sou professora e mesmo quando os outros níveis de ensino falam muito mal de nós — 1º ciclo, eu sinto-me mais segura para me defender e mostrar que sou tão válida ou mais do que muitas delas. Eu sinto-me mais segura e valorizada como profissional. Sentimos que aqui no Procur, somos válidas e sabemos o porquê das coisas, também nos damos conta melhor de se alguma coisa está mal e tentamos melhorá-la. Há coisas que não dependem muito de nós mudar, mas há outras que estão nas nossas mãos.

— Sentimo-nos não só professoras mas também investigadoras. Eu não conhecia esta terra porque não sou de cá, mas com o projecto passei a conhecer, e ao conhecer posso ajudar muito melhor os meus alunos, entendo melhor as suas reacções e inclusive coisas que antes eu entendia mal neles, agora compreendo porque são assim, têm uma razão de ser.

— Sinto-me mais segura nas aulas que dou; é muito mais aliciante dar o Programa desta forma, adaptamo-lo e abrangemos muitas mais coisas daquilo que lá está.

— No fundo, sei lá, sentimo-nos pessoas com muitas capacidades, é aquele desabrochar. Este ano sinto-me muito realizada porque escrevi poemas e tudo, coisa que não fazia até agora. Foi uma coisa muito boa.

— Sentimo-nos também mais seguras pela equipa, pela troca de experiências, conversamos e um dá uma ideia e aproveitamos e aprendemos uns com os outros. É muito positivo e enriquecedor. É uma obrigação o trabalhar em equipa que nos vai dar uma realização pessoal. É uma obrigação entre aspas!

— Acho que o Procur foi um abanão que nós tivemos, saiu aquela poeira toda e estamos a renascer.

— Há aqui um aspecto que tem a ver com a questão da obrigação. Esta é a segunda experiência que eu tenho de trabalho de grupo, mas era um trabalho mais limitado...O PROCUR tem uma abrangência maior e sinto que a melhor forma de organizar a profissão é trabalhar em grupo, em equipa, geram-se outras dinâmicas e depois a implicação das pessoas é maior. Eu às vezes sinto-me pressionado pois não posso gerir o meu tempo da melhor forma, não posso ir onde quero, mas por outro lado isto se



reconverte em algo de gratificante, pelo apoio que dão e porque há um chamar constante de uma série de coisas que nós sabemos para as questões da prática. Há todo um de manancial de conhecimentos que nós temos do saber e da experiência feita, que é chamada constantemente à nossa actividade. Há um consciencializar ainda maior do que na actividade não reflectida, na actividade isolada.

*Acham então que neste trabalho que fazemos no Procur não fazemos tábua rasa daquilo que vocês adquiriram pela experiência mas, pelo contrário, antes puxar por ela e ajudar-vos a consciencializá-la e valorizá-la, não é? A experiência tanto teórica como prática. Não é dizer o modelo com que trabalháveis não serve e agora ides aplicar este...*

— Exacto, há capacidades que as pessoas guardam e não põem cá para fora, e esta é a maneira de virem cá para fora.

— Estão adormecidas e sem querer a gente vai buscá-las...

— E outra coisa, que acho fundamental, na nossa profissão, toda a gente sabe que somos preguiçosos e registos não há nada. (Exacto) E isto obriga-nos a registar e os registos para nós são fundamentais, porque depois é com orgulho que dizemos "Olha o que e como fizemos isto", fomos capazes de fazer isto e aquilo e aquele outro. Porque depois valorizamos mais o nosso trabalho, porque até aqui, ficava esquecido. (*Desaparece, não fica nada, constância do trabalho...*) Como há aquele cuidado de termos de registar, não é, faz com que depois valorizemos muito mais o trabalho que foi feito.

*No percurso que fizeram desde o 1º ano.... e lembro-me que no início vos queixáveis muito, achavam difícil e uma maçada os registos. Neste momento, continuais a achar uma maçada, ou...*

— Não, não, não, agora não, antes não estávamos habituados. Nós os três entramos no primeiro ano, mas eles dois foi o ano passado, por isso podem falar...

— Para mim o ano passado isto foi um bicho de sete cabeças, eu quando entrei não percebia nada, sentia-me perdida, (– Foi o que nós sentimos no 1º ano, lá está...), andava a navegar, punha-me assim pasmadinha a olhar, mas lentamente, com a ajuda deles, já é diferente. Este ano já é diferente. Quando falam de projecto já sei o que é um projecto, já sei mais ou menos como funciona, embora ainda tenha muitas dúvidas e dificuldades.

*O que achas que é um Projecto? (Risos) Se tivesses que definir, com as tuas palavras, o que caracteriza, o que é trabalhar com esta perspectiva de projecto?*

— Sei lá. (pausa) Um trabalho em que temos que procurar e investigar, que obriga a informarmo-nos, estar sempre a formar-nos.

*(Podeis ajudá-la a completar a ideia)*

— A realização de várias actividades interligadas para concretizar o projecto. Vamos a uma quinta ou a uma fábrica, se não estivéssemos num projecto, tenho a impressão que aquilo passava, ficava só na teoria e na prática não se realizava, mas assim tudo aquilo que planeamos na teoria nós concretizamos. Uns foram à fábrica de têxteis, outros à fábrica de congelados e de conservas, ...Assim não, tudo foi concretizado e apreendido, e porquê? Porque estamos no PROCUR. (*Podíeis fazer a visita, mas...*)

Mas não chegar a tanto, nem investigar tanto, nem chamar tanto a atenção dos miúdos. As coisas vão surgindo e vamos avançando.

*Comparando com a vossa prática anterior, o que acham de mais positivo em termos da educação e aprendizagem das crianças?*

— Aprendem muito melhor, mais interessadas, mais motivadas.

— Não são tão abstractas as coisas que vão aprendendo, são concretizadas, têm mais a ver com a prática. E até coisas e termos difíceis, que para eles são difíceis, alguns até que seriam até mais utilizados já no ciclo, porque são concretizados e também porque sabem o porquê e para quê fazem as coisas, tornam-se mais fáceis e eles ficam com elas.

— Fomos a uma quinta para procurar saber mais sobre a agricultura e eles vão preparados e atentos a questionar, a procurar, estão interessados em pontos que foram preparados antes.

— Aproveitamos muitos acontecimentos do quotidiano. Veio um golfinho aqui à praia e fomos ver e pesquisar sobre os golfinhos, a sua vida, a alimentação. Eles preocuparam-se em pesquisar, em saber, porque um dos miúdos disse: "Aquilo não era um golfinho; professora", e por isso surgiram as dúvidas e era necessário procurar respostas. Consultaram enciclopédias. Uma das empregadas foi buscar um livro a casa e eles estiveram a pesquisar, e aprenderam quantos anos tinha de vida..., pronto, eles é que se preocuparam em investigar.

*Como conseguiram resolver o dilema de ter de "cumprir" o Programa e ao mesmo tempo trabalhar com esta perspectiva de projecto Curricular?*

— Conseguimos.

*(Acham que é incompatível?...)*

— Não, não.

— Eu não acho incompatível, o que acho é que os ritmos de trabalho... (pequena pausa) Mas não sei se o defeito é meu, porque quase sempre me deparo com este problema, mas, em geral não consigo cumprir os programas. *(Cumprir entre aspás...)* Pois, mas mesmo questões que eu achava centrais, às vezes, (risos) eu acho que é crónico, é defeito meu, não tem a ver com a programação, mas sobre a questão da aprendizagem, eu tenho um bocado de receio em dizer se se aprende mais ou não, o que se aprende de maneira diferente e mais relacionada, com outra sequência, com outra atenção sobre aspectos centrais, que influenciam a questão da aprendizagem. (— A dinâmica é diferente. Não seguimos o programa como ele vem, optamos pelos temas integradores, não pela sequência que vem) Há uma maior consciencialização e potenciamos a questão do significado da aprendizagem para eles. Agora em termos de resultados ainda não sei dizer se em termos comparativos, aprendem mais ou menos, até porque tem a ver com os alunos, etc. É uma área de apreciação que não gosto de fazer.

— O que aprendem fica mais consolidado, é menos abstracto, mais ligado à realidade, concretizamos, é mais interessante, assimila-se melhor.

— Este ano foi particularmente feliz o tema que escolhemos ("..... tempo vai-tempo vem"), eu acho que é uma das coisas ricas, a aproximação das vivências deles à escola, e os pais também, uma

valorização das suas vivências. Eles implicaram-se muito mais, sentiram-se muito mais motivados, gostavam de dizer e mostrar coisas da família.

*Também mudou a vossa relação com os pais? A forma da participação dos pais na escola?*

— Aqui os pais são muito desinteressados dos filhos, os pais estão ausentes e a mãe entrega o filho a escola para que esteja ocupado. Querem somente que a professora não falte e que os filhos estejam ocupados. Mas é uma área que temos melhorado e ainda podemos melhorar mais. Eu tenho várias propostas a fazer na continuidade do que fizemos este ano na festa do natal, solicitar mais o envolvimento dos pais, participar mais.

— Tenho uma aluna muito pobre, que até anda a pedir na rua, que a única ceia de Natal foi a que teve conosco na escola. Eu conversei depois com ela e realmente o que teve no Natal, foi a ceia da escola.

— No programa que fizemos de rádio, fizemos um guião com os alunos, para mostrar todo o trabalho desenvolvido...

— E quem ouviu o Programa de rádio ficou a conhecer mais ou menos a história da terra, tudo baseado nos textos deles, com músicas adaptadas de cá. Mesmo nós sentimo-nos bem a fazê-lo. Nós também nos sentíamos à vontade, dominávamos tudo. Fomos buscar todos os registos que tínhamos, da terra, do mar. Notei até mais interesse dos avós do que dos pais, os avós ficaram interessadíssimos porque viram dar valor àquilo que era seu, do seu tempo.

— Eu por exemplo também fiquei a conhecer a história desta vila.

*Que acham desta organização, da equipa estar integrada por professores e turmas de diferentes anos. Quais as potencialidades ou limitações?*

— É bom. Tem vantagens. Não há problema nenhum, antes pelo contrário. Há uma preocupação de adequar a cada ano, mas estimula muito, especialmente aos mais novos. Todos participam em algumas actividades comuns. Os registos fazem-nos de acordo com a idade que têm e o ano em que estão.

— Eu, por exemplo, que tenho os mais pequeninos, no programa de rádio tive o cuidado de lhes lembrar que tinham de ler devagar, com cuidado, para lerem tão bem como os mais velhos. Eles depois disseram, nós lemos como eles não lemos, professora?

— Uns cantavam, outros falavam,.... mas todos participaram, os 100 alunos!

*(E para o ano, que perspectivas tendes de continuidade do Projecto?....)*

— Ah, esta terra é um mundo. O tema vai ser o mesmo, mas vamos avançar para o presente. Queremos continuar, se tivermos destacamento!!

*Quereis continuar na mesma linha. E em termos de formação, que achais que vos falta ainda, que precisáveis e gostaríeis de aprofundar mais, para dar continuidade ao projecto?*

— Vamos ter agora alguma formação.

*Sim. Achais que conseguisteis interiorizar os fundamentos do Projecto, compreendeis bem a teoria que o sustenta?*

— Eu, pela parte que me toca, o ter de fazer aquela comunicação em Braga, aquela apresentação no encontro do IIE foi ótimo, agora é que me estou a sentir capaz, obrigou-me a clarificar muita coisa, obriga-nos a uma maior consistência em todas as aprendizagens e ajuda-nos também a dar mais valor a nós mesmas. Todas as equipas deveriam fazer. Todos os grupos devem passar por esta experiência. A obrigação, o termos de fazer, custa, mas no fim dá-nos mais segurança.

— Ainda tenho dificuldades na planificação, nos mapas de conteúdos, a colega já faz mas eu sozinha não consigo, mas vejo-a a fazer e com o grupo já consigo. Nós, no grupo, funcionamos bem e aprendemos muito uns com os outros. Ha uma formação entre nós.

*Os professores sempre viram a formação como alguém de fora que lhes vinha dizer como era e como deveriam fazer...*

— Em termos do figurino curricular acho que ainda tenho que ler e aprofundar mais em termos teóricos, acho que temos todos. Em termos de planificação tenho algumas questões. A esquematização é boa porque ajuda a pensar, mas pode ser limitativa e gerar um circulo vicioso e repetitivo, tipo pescadinha de rabo na boca, e a gente pode começar a fazer aquilo de maneira automática, esquematizada, perdendo o valor da consciencialização.

*O que queres dizer é que se corre o risco da planificação se transformar numa rotina técnica e não num instrumento para reflectir e antecipar a prática?*

— Exacto, reflectir e evoluir no próprio trabalho. A vantagem é esquematizar e sintetizar as questões essenciais a abordar e porquê, mas pode-se correr esse risco, cair na rotina. Por outro lado as ligações podem não estar no papel, mas estão na nossa cabeça. É difícil mostrar todas as ligações no papel mas estão no nosso pensamento. É preciso ter cuidado com os riscos deste tipo de planificação que não seja uma camisa de forças.

*Se nos centrarmos por exemplo no mapa de conteúdos, vocês como fazem?*

— Fazemos por vezes um mapa de conteúdos muito esquematizado e quando acabamos as actividades vamos aumentar e completar. Os miúdos trazem muitas coisas e informação que não estava prevista, por iniciativa própria, eles vão investigar e trazem sem estar previsto.

*E os manuais como lidam com eles?*

— Mais como um apoio e para os trabalhos de casa. A maior parte dos materiais construímo-los nós.

— Este ano o manual escolhido para o 3º ano foi muito infeliz e vimo-nos obrigados a comprar. Eu estive para não mandar comprar, mas depois era a ovelha ranhosa!

- Usei o livro mais como um apoio, e nem o acabei. Eles nas férias fazem as fichinhas que lá vêm.

— O livro torna-se complicado trabalhando assim, porque o livro tem uma sequência que nós temos de alterar para as actividades, em algumas actividades, outras não conseguimos alterar.

- Muitas vezes, para a leitura, somos nós a construir os textos com as crianças a partir das actividades que estamos a realizar e depois trabalhamos os textos, análise, interpretação, etc. E veem que a importância do saber não é verem aquele livro, mas construírem coisas, escrever, o livro é só para treinarem.

— O livro às vezes facilita a nossa prática porque é impossível construir os materiais todos diariamente, dá-nos mais trabalho, o livro é uma muleta.

*Mas, houve mudanças em relação com a vossa prática anterior ao Procur?*

— Alguns livros vão ser abolidos, os do 3º ano, não é? Pelo menos nós os três, para o ano, não vamos utilizar o livro de estudo do meio, vamos fazê-lo, o de Matemática ajuda para fazerem exercícios e para os trabalhos de casa. O livro de leitura se houver algum que nos satisfaça, que tenha os conteúdos que vamos tratar, tudo bem, senão vamos fazer nós o nosso próprio livro com uma recolha de textos...

— As turmas são muito heterogéneas, os miúdos são muito cansativos aqui, muito mexidos e dificilmente se concentram. Muito irrequietos e diferentes uns dos outros.

*Esta heterogeneidade é por vezes um dos argumentos para não fazer actividades diversificadas como trabalho de grupo, pesquisas, etc Acha que é uma limitação para este tipo de trabalho?*

— Acho que não, pelo contrário, este tipo de trabalho acalma-os, é interessante para nós mas também mais cansativo, mas para eles é interessante porque motiva-os mais e por isso, se concentram melhor, mas exige mais de nós. Todos fazem e participam nas actividades, mas os registos são diferentes conforme as suas capacidades, mas dá mais trabalho, porque é um grupinho daqui, outro dali, parecemos piões dentro da sala e sentimo-nos bem, porque o dia correu bem, trabalhamos, e tal, mas ao acabar, no fim das 5 horas estamos estoirados, vamo-nos abaixo.

*Acham que trabalhar com esta perspectiva permite contemplar mais a diversidade, de ritmos, estilos, ou há miúdos que acabam por ficar marginalizados?*

— Nunca nenhum miúdo fica marginalizado, mas muitos grupos também dificulta muito, participam todos, mas participam conforme as suas possibilidades, mas p. e. eu na minha turma tenho miúdos que lêem e escrevem muito bem, outros com dificuldades e outros que ainda não lêem, isto exige diversificar muito a atenção a cada um. O problema é que são muitos grupos, se fossem só dois é que era mais fácil

*Não tendes apoio?*

— Temos muitos alunos com dificuldades de aprendizagem mas não estão contemplados como de educação especial com deficiência comprovada, e por isso não têm nenhum tipo de apoio especializado, e nós às vezes sentimo-nos perdidos.

— Mas mesmo alguns com deficiência comprovada não têm apoio porque não há professores que cheguem.

— Sobre a escola, eu sobre a escola acho que tem havido uma procura de sintonia entre as actividades do Projecto e as outras actividades da escola ou outras que vêm por exemplo da Câmara. como o cortejo de carnaval ou o dia do ambiente, ou não sei quê, e é a autarquia que vem pedir a colaboração da escola, e uma pessoa põe-se a pensar duas vezes: será que devo ir ou não? Coitados dos miúdos, se não participam ficam tristes!. Se a escola, (pausa) Se o Procur fosse o centro de tudo, era muito mais fácil.

— Mas eu acho que não há incompatibilidade, umas vezes aderimos e outras não, a gente faz a análise para aderir ou não, em função da capacidade, se acha pertinente ou não, e se acha pertinente e tem disponibilidade de fazer integra-se e aí acho que não há incompatibilidade com o desenvolvimento curricular. Isto tem a ver com uma discussão um bocado acalorada que as pessoas têm aqui, porque dizem que há muitas actividades na escola, eu, sinceramente... quando se começa a ver passo a passo, aquelas que se podem eliminar, vemos que não se pode, porque todas são importantes para o desenvolvimento dos alunos. Depois, estamos dentro de uma temática e aproveitamos para relacionar com o tema que estamos a tratar, por exemplo o cortejo de carnaval, a festa do Natal, aproveitamos para relacionar e integrar.

— São essas actividades que uma pessoa vai aderindo, vai aderindo, vai aderindo, e no final de ano como é que se sente? Estamos de rastos,

*(Vêm aí as férias!).*

— Sabem bem as férias!! Achamos que merecemos bem as férias!! Quando as pessoas falam que os professores têm muitas férias, e assim, nós já nem respondemos, porque as pessoas não sabem o que dizem, desconhecem o nosso trabalho.

— Sentimos que as férias são bem merecidas.

*Em relação com alguns dos dispositivos que no PROCUR temos utilizado, o acompanhamento, a formação, os Encontros, a folha informativa, os registos, o que achais, pensais que são facilitadores, que problemas vedes, o que achais que falta, o que se poderia fazer?*

— Acerca da rede Procur, eu acho que tudo isto que é organizado, todas estas actividades são proveitosas. Só que por exemplo, os Encontros em Braga são muito extenuantes, porque ainda por cima enjojo em viagem, e quando chego a casa parece que ainda ando aos trambolhões da viagem. Eu até estava a pensar concorrer para um CESE, mas quando cá cheguei da última vez, resolvi que nem pensar, que não vale a pena estar a sonhar, porque (- Já te passou o enjojo, não já? [Risos]) ... Era importante para nós aqui na escola ter uma Folha Informativa para ligar umas equipas às outras, porque é difícil reunir, as pessoas infelizmente não estão com a mesma disponibilidade. Ouvei alguns comentários depois da última reunião que me fizeram pena e a pertinência das reuniões não é igual para todos. Quando cheguei cá fora achei que um papel a circular era capaz de ser melhor, porque como há coordenação aqui na escola, fazer um boletim, de um ou de dois em dois meses, nosso, para trocar informação. É muito mais importante, ia ajudar muito e era facilitador para o projecto em si, para Braga, porque já ficava feito. Era interna, só nossa.

*(E nós podíamos tirar algumas ideias e usar para a Folha Informativa global do PROCUR...)*

— Sabe, nós aqui na escola somos solicitados para muitas reuniões e as pessoas que estão no Procur acabam por estar em tudo, são sempre os mesmos. É um rol de reuniões... Há semanas inteiras preenchidas de reuniões. (- Há meses quase...) Pedagógico, reunião de ano, reunião de equipa, preparar uma actividade

*E em relação ao acompanhamento por parte da coordenação PROCUR, achais que já precisais menos?*

— Precisamos menos, mas podíamos ter um pouquinho mais, (risos)

— Eu acho pouquinho!

— Foram só três ou quatro reuniões e precisávamos mais. Dar às vezes umas certezinhas não custava nada!

*Mas em que aspectos é importante o acompanhamento?*

— É importante por isto, porque muitas vezes estamos adormecidas, e abana-nos um bocado. Não é que o nosso grupo tenha adormecido muito, porque de vez em quando púnhamos o despertador, (risos) mas acho que o elas virem, vir alguém cá dá-nos um certo incentivo, estímulo para mostrar trabalho, para sistematizar, dá-nos um badalar cá dentro, temos que reunir os tarecos todos para mostrar trabalho.

— E a partir de uma ideia que temos, também nos dão sugestões muito boas e isso é importante.

— Também para dizer: estais a ir bem, isso incentiva-nos a continuar, dá-nos segurança.

— Quando há pouco se falou do que é um Projecto, no fundo é um caminhar em conjunto com um determinado objectivo e o Procur faz-nos funcionar, faz-nos sentir que não estamos sós que pertencemos a um projecto, a um grupo mais alargado.

— Acho que no princípio há um bocado o sentimento de não valorizar o que se faz, achamos que não sabemos fazer nada, só somos bons se vierem de fora dizer ou mostrar que está bem, valorizar ou assim. Portanto, acho que na condução do projecto passa-se pela fase inicial de muita carência e de sentir que não somos capazes, não sabemos fazer nada, não sei quê não sei que mais. Depois vem o já somos capazes de fazer até que o apoio é mais para valorização. Em princípio era mais para "dar", agora é mais para "valorização" e depois andamos sozinhos, já não se sente tanto. Isto é uma reflexão que eu faço, e não que se passe concretamente aqui, mas em termos gerais. Acho que ainda se pensa que a formação vem do exterior, não está dentro de nós e as coisas só funcionam se houver apoios. Também acho que às tantas, se não houver apoios exteriores, a máquina está numa inércia e não anda. Nem só o que sai de dentro é bom nem só o que vem de fora, tem de haver um cruzamento de vários sistemas. No início precisamos de muito apoio, muito apoio, muito apoio, mas depois as reclamações baixaram não porque as pessoas tenham desistido mas porque começam a ultrapassar a ansiedade e a angústia e a ganhar segurança.

— Tem a ver com os caminhos de cada um no Projecto. Nós já andamos sozinhos, o nosso grupo não adormeceu nem adormece, só se acontecerem situações de doença ou da vida pessoal, vai-se um pouco abaixo, mas depois tomam-se umas vitaminas e começa-se novamente. Mas há outros grupos cá na escola que estão um bocado adormecidos e o virem cá, ajuda a acordar.

*Porque talvez, se colocam numa posição de dependência.*

— As reuniões às vezes ajudam a esquecer outros problemas, as nossas reuniões também são de consolidação da amizade entre nós. E entre os alunos. Por exemplo, falta a X, os alunos são distribuídos e preferem preferem ficar com um dos professores da equipa em vez de vir para baixo.

— Os miúdos parecem primos uns dos outros.

— O ano passado nós os três dávamos as áreas de expressão entre os três, cada um tem jeito para uma área e dávamos rotativamente, no P3) Tivemos de deixar mas para o ano vamos recomeçar. X é ótima na expressão plástica.

— Este ano foi mais complicado a organização disso, mas para o ano, talvez! Vamos gerir melhor o tempo, vamos começar no início do ano e fazer melhor as trocas

— No outro dia senti-me realizadíssima, fiz poemas. Bem, talvez ..... já me diga alguma coisa porque estou a viver aqui há muitos anos, e senti-me muito feliz a escrever! E levaram para a exposição o meu poema. Estava relacionado com o Dia da Árvore ...

*Muito bem*

— Este é um quadro dos nossos alunos para a Sra. doutora. (*Para mim? Tão bonito!*) São nós de pescador, um pescador veio cá explicar... (*Que giro!*) Entre todos arranjamos os nós, o caixilho... Não tivemos gastos nenhuns... O pescador dá aulas de pesca na escola, ele só tem a 4ª classe. Depois pomos uma etiqueta para identificar. Eles sabem que estamos no Procur, foram eles que fizeram, eu não sei, eu perguntava os nomes e eles é que diziam. Estes são mais do que o senhor ensinou, eles é que entretanto perguntaram e aprenderam com uma facilidade muito grande.



## SISTEMA DE CATEGORIAS PARA CODIFICAÇÃO DAS ENTREVISTAS

METACATEGORIAS	CATEGORIAS E CÓDIGOS
<b>Motivações e expectativas</b>	(MOT) Motivações (EXP) Expectativas
<b>Inovação</b>	(PIN) Perspectiva inovação (RIN) Resistências à inovação (FIN) Fases inovação
<b>Cultura escolar</b>	(IND) Individualismo (ACT) Activismo pedagógico, presentismo (CON) Conservadorismo (INT) Intensificação
<b>Investigação-acção</b>	(TP) Teoria/prática (RFL) Reflexão (REG) Registos (INV) Investigação docente
<b>Formação e desenvolvimento profissional</b>	(APR) Aprendizagem profissional (COC) Conflitos cognitivos (ENC) Encontros (MUD) Mudança (PRF) Profissão, profissionalidade (AUT) Autonomia docente (FOE) Formação em equipa
<b>Colaboração</b>	(COP) Colaboração entre professores (COA) Colaboração entre alunos (COC) Colaboração com a comunidade (COE) Colaboração interescolas (PCO) Potencialidades colaboração
<b>Desenvolvimento curricular</b>	(CCU) Compartimentação curricular (DIV) Adequação à diversidade (FLC) Flexibilidade curricular (PLA) Planificação (MCO) Mapas de conteúdos (MAN) Manuais (ACI) Actividades integradoras (PCI) Projecto Curricular Integrado (INT) Integração curricular
<b>Desenvolvimento ensino-aprendizagem</b>	(APS) Aprendizagem significativa (ABE) Abertura ao meio (MTI) Metodologia investigativa (REA) Reflexão alunos (VAL) Aprendizagem de valores e atitudes
<b>Desenvolvimento organizacional</b>	(LID) Liderança (PAT) Participação (COI) Coordenação interna (PAR) Parcerias (CED) Comunidade educativa (FAM) Relação com as famílias
<b>Assessoramento</b>	(MAS) Modelo de assessoramento (FAS) Funções e papéis dos assessores (DAS) Dificuldades com o assessoramento

<b>Problemas e conflitos</b>	(CPS) Conflitos psicológicos (CSO) Conflitos sociais (ESP) Problemas com os Espaços (REM) Falta de Recursos e materiais (TEM) Problemas com o Tempo (PRC) Problemas de Continuidade
------------------------------	--

### Exemplo de Codificação de Entrevista

CODIF	Escola de Lemenhe ( <i>Excerto de entrevista</i> )
<b>PIN</b>	— Antes do PROCUR eu já fiz muitas acções de formação e lá falava-se de
<b>TP</b>	inovação, inovação...., só que essa inovação não se reflectia nas minhas práticas,
<b>TP</b>	voltava para a escola e nada mudava. Com este projecto consegui levar a
<b>TP</b>	inovação para a minha escola. Esta formação é muito mais prática, levou-nos a
<b>IND</b>	praticar, a viver a inovação nas diferentes actividades da escola.
<b>IND</b>	— Eu estava sozinha e não tinha apoio, nem uma equipa. Ia-se mais à formação
<b>TP</b>	para buscar os créditos...
<b>TP</b>	— Aprendia coisas mas não era capaz de as pôr em prática na aula.
<b>TP</b>	— Este é um trabalho mais valorizado. Eu acho que o trabalho estruturado,
<b>TP</b>	planificado, ajuda muito, acções de formação já todos fazíamos, sobre a Área-
<b>COP</b>	escola e outros temas, mas chegava à escola e não havia um trabalho articulado e
<b>FOE</b>	em equipa, isto de planificarmos e pensarmos em conjunto é o que está na base da
<b>PCO</b>	mudança. É outro estímulo pessoal, o procurar saber mais para depois nas
<b>PCO</b>	reuniões darmos mais, há uma dinâmica e estímulo maior. Há um aprender para
<b>PCO</b>	depois pôr em comum e antes aprendíamos só para nós.
<b>PCO</b>	— O projecto estimula o intercâmbio de ideias e experiências coisa que até agora
<b>ABE</b>	não tem sido posto em prática. Esta experiência de grupo é o que torna o trabalho
<b>INV</b>	mais rico e para além de nos preocuparmos mais com as necessidades do meio,
<b>INV</b>	ele também faz com que os professores tentemos aprender mais para estimular
<b>INV</b>	melhor a aprendizagem dos alunos.
<b>RIN</b>	— No início quando começamos com o projecto estávamos com medo de
<b>RIN</b>	arrancar, de não corresponder às expectativas, de não ser capazes, depois passou
<b>RIN</b>	aquela ideia de "O professor não sabe", de receber, e agora achamos que já temos
<b>FIN</b>	bastante autonomia e que o PROCUR veio progressivamente a emancipar-nos e
<b>FIN</b>	agora talvez consigamos nós próprios dinamizar um Projecto sem necessidade de
<b>AUT</b>	apoio das acompanhantes. Trouxe-nos liberdade, o PROCUR foi-nos libertando e
<b>AUT</b>	isso é muito bom, já não estamos dependentes...
<b>PCI</b>	— Este modelo de Projecto Curricular dá-nos segurança no processo de ensino
<b>PCI</b>	para orientar a aprendizagem dos alunos, sei lá... tenho os 4 anos na mesma turma
<b>APS</b>	e foi muito complicado. Mesmo assim acho que consegui grandes melhorias
<b>ABE</b>	neles, melhoraram o diálogo, o significado das aprendizagens, porque
<b>ABE</b>	relacionávamos permanentemente com o mundo e a vida deles. Eu própria vivo a
<b>INT</b>	freguesia como nunca a vivi em nenhum lado por onde andei, conheço muito bem
<b>INT</b>	o meio. Quando estamos a trabalhar o Estudo do Meio, a Matemática, os textos, a
<b>INT</b>	Plástica...é tudo relacionado com o mundo deles, as suas vivências, está sempre
<b>INT</b>	presente na sala de aula.

**ANEXO IV**

**RELATÓRIOS**

---

## **RELATÓRIOS ANUAIS DO PROJECTO**

**RELATÓRIO ANUAL DO PROJECTO *PROCUR***  
**— PROJECTO CURRICULAR E CONSTRUÇÃO SOCIAL —**

**1995-96**

Instituto de Estudos da Criança

Universidade do Minho

Braga/1996

(Inserir fotocopias)

**O Terceiro ano do Projecto PROCUR:  
contributos para a mudança nas escolas**

*Relatório de Actividades 1996/97*

Instituto de Estudos da Criança  
Universidade do Minho  
Braga/1997



---

---

# ÍNDICE

## INTRODUÇÃO

### CAPÍTULO 1 - TRÊS ANOS EM PROJECTO/s CURRICULAR/es

1. O ponto da situação no início do ano lectivo de 1996/97
  - 1.1. O já adquirido sentimento de pertença a uma comunidade profissional
  - 1.2. Novos protagonismos docentes proporcionados pelo PROCUR
2. Identificação das necessidades e prioridades para o 3º ano
  - 2.1. A ênfase na avaliação
  - 2.2. Prestigiar as pessoas das equipas: descentralizar a voz do PROCUR
3. A investigação e a formação nas equipas das escolas da rede
  - 3.1. A articulação entre investigação e formação
  - 3.2. Articulação dos diferentes recursos institucionais: a acreditação deste processo em termos de formação
  - 3.3. O Procur e os diferentes contextos de formação
4. As questões organizativas
  - 4.1. Concepção de inovação: porquê uma tónica tão grande no acompanhamento às escolas?
5. A comunicação interna e a divulgação externa
  - 5.1. A comunicação interna ao PROCUR
    - 5.1.1 A Folha Informativa
    - 5.1.2. Os Encontros realizados
  - 5.2. A visibilidade externa
    - 5.2.1. Solicitações externas para formação sobre Projecto Curricular
    - 5.2.2. Participação com comunicações em encontros nacionais
    - 5.2.3. A atenção dos mass media
    - 5.2.4. Relações com os organismos da educação
    - 5.2.5. Encontro do IIE
6. Dinâmicas de projectos nas escolas da rede
  - 6.1. A importância da Área-Escola como legitimação institucional do projecto curricular
7. A integração curricular (globalização) e a escola para todos
  - 7.1. Diferentes formas de realizar a integração curricular
8. O terreno pouco explorado na investigação do PROCUR: os alunos

## 8.1. A importância do lúdico, na escola

# CAPÍTULO 2 - VIVER EM PROJECTO NA ESCOLA: O PONTO DE VISTA DOS ALUNOS

## Introdução

1. Uma escola com sentido/s
  - 1.1. O significado afectivo do contacto directo com a natureza
  - 1.2. Conhecer a nossa terra com outros olhos
  - 1.3. Conhecer os sinais da História Nacional inscritos na nossa terra
    - conhecer o estado do património
  - 1.4. Sair para ver como são feitas as coisas - contacto com os saberes-fazer
    - conhecer a cultura oral - o saber oral
  - 1.5. "Descobertas na sala" de aula
  - 1.6. "Escrever palavras com este alfabeto foi uma grande aventura"
  - 1.7. A relação com a comunidade educativa pela *mão* das crianças
    - A comunidade como recurso: atletas famosos na escola
  - 1.8. O lugar das/os professoras/es nas palavras das crianças
  - 1.9. Trabalho colaborativo entre os alunos
  - 1.10. Sentimento de pertença em relação ao ProCur
2. Uma escola em movimento
  - 2.1. Romper com as paredes da escola
    - 2.1.1. Visitas numa escola rural
    - 2.1.2. Visitas numa escola do litoral
    - 2.1.3. Visitas numa escola urbana
  - 2.2. Participação em festividades locais
  - 2.3. Actividades na sala de aula
3. Uma escola com lugar para o *mundo da vida*
  - 3.1. Espaço para ser feliz
  - 3.2. Espaço para o exercício de alguma vontade das crianças
  - 3.3. Espaço para os amigos — a importância dos pares
  - 3.4. Espaço para *parabrinçar, estar, conversar*
4. Reflexões finais

# CAPÍTULO 3 - O PROJECTO CURRICULAR EM ACÇÃO: TESTEMUNHOS DAS EQUIPAS DAS ESCOLAS

## Introdução

1. Fragmentos da vida de um projecto  
Comentário / Reflexão

2. "Na tipografia: do papel... às caixas para *pizzas*  
Comentário / Reflexão
3. "Pedaços do nosso trabalho vivido"
  - 3.1. "Aprender mais e melhor em investigação-acção"
  - 3.2. "Comunicação e troca de saberes"
  - 3.3. "Afinal era tudo água, mas a água não era igual!"
  - 3.4. Imprevistos enriquecedores de um projecto
  - 3.5. A descoberta de um percurso...  
Comentário / Reflexão
4. "Com Humor..."  
Comentário / Reflexão
5. "*Flashes* da vida de um projecto"  
Comentário / Reflexão
6. O contributo do projecto curricular para os alunos e para o enriquecimento profissional em Lemenhe  
Comentário / Reflexão
7. Modos de ouvir, ver, sentir a nossa cidade  
Comentário / Reflexão
8. As oficinas como instrumento para a integração curricular numa EB2/3  
Comentário / Reflexão

## REFLEXÕES FINAIS

## **RELATÓRIOS ANUAIS DAS EQUIPAS**

## RELATÓRIO ANUAL DE EQUIPA (1996-97)

### O CONTRIBUTO DO PROJECTO CURRICULAR PARA OS ALUNOS E PARA O ENRIQUECIMENTO PROFISSIONAL EM LEMENHE

Leonor Lainho, Margarida Pereira, Olinda Manuela, Ramiro Costa, Sameiro Gomes  
EB 1 E JI DE LEMENHE - V. N. de FAMALICÃO

#### Introdução

As escolas do 1º ciclo de Prelada 1, Prelada 2 e o Jardim de Infância estão a desenvolver o projecto curricular *À Descoberta do Património Local*, integrado na rede do PROCUR, desde o ano lectivo de 1994/95.

O presente relatório reporta-se ao ano lectivo de 1996/97. Procurámos, ao longo deste, dar uma visão do seu desenvolvimento e das questões geradoras trabalhadas, integrando pequenos episódios que retratam o trabalho desenvolvido e que, a nosso ver, são importantes e evidenciam realidades vividas, quer pelos alunos, quer pelos professores.

#### 1. Aprender saltando os muros da escola

A nossa adesão ao Projecto PROCUR tem contribuído para uma melhor articulação e orientação das práticas educativas, através das quais se desenvolvem as funções da escola. Neste contexto e para desenvolver o Projecto da nossa Escola *À Descoberta do Património Local*, a escola tenta transformar-se num projecto aberto à sociedade e vice-versa.

Efectuámos várias visitas de estudo ao meio local e regional. Estas visitas têm sido o ponto de partida das questões geradoras do Projecto. A partir das questões geradoras, procurámos fazer a integração das diferentes áreas, ou seja, trabalhar os conteúdos do programa, nas actividades integradoras.

Ao longo das visitas, os alunos iam registando o que observavam e, já no local da visita, confrontavam o conhecimento que tinham transmitido numa ficha diagnóstico com a experiência vivida.

##### 1.1. O que se aprende numa vacaria

Numa das visitas a uma exploração pecuária familiar, alguns alunos comentavam:

— Ó professora, afinal uma exploração pecuária familiar não era bem o que pensávamos!?

Outro aluno comentou:

— Também ficamos a saber o que as vacas comiam, o que era uma guilhotina, o úbere, quantos litros de leite a vaca dá por dia e aquilo que pensávamos que era estrume chama-se *siló*.

A propósito do siló, num dos momentos da visita, quando estávamos numa secção das vacarias a observar este produto, a dona da vacaria esteve a explicar como se fazia o siló e que o mesmo servia para alimento do gado. Um aluno perguntou à professora:

— Ó professora, o que é que as vacas comem?

Um que estava ao lado respondeu-lhe:

— Ó seu burro, não vês que é estrume!?! — referia-se ao siló.

A confusão entre estrume e silagem não tinha ainda sido desfeita. Às vezes, as concepções alternativas que os alunos têm demoram algum tempo a aproximar-se da realidade. O trabalho na sala de aula, os relatórios feitos em grupo pelos alunos e todo o trabalho de integração curricular ajudaram, com certeza, a desfazer esta e outras dúvidas.

## **2. Contributo do projecto para o enriquecimento dos professores**

No desenvolver do Projecto, valorizamo-nos culturalmente, para dar resposta às solicitações dos alunos, tornamo-nos mais colaborativos a nível da equipa, familiarizamo-nos com novos conceitos tais como: actividades integradoras, núcleo globalizador, mapa de conteúdos Sentimo-nos, agora, mais capacitados para sermos construtores de um currículo adequado às características e necessidades dos contextos.

Assim, os aspectos que gostaríamos de realçar em seguida são o trabalho de equipa e o termos conseguido uma maior articulação entre a escola, os pais e a comunidade.

### **2.1. O trabalho de equipa no projecto curricular com diferentes núcleos**

As escolas do 1º ciclo de Prelada 1 e 2 e o Jardim de Infância de Lemenhe, apesar da distância que as separa, têm trabalhado em equipa desde 1994. Tudo começou quando os professores e alunos se mostraram interessados em conhecer o vastíssimo património histórico e cultural da freguesia e aderiram ao Projecto PROCUR com o tema *À Descoberta do Património Local*.

Antes, cada professor trabalhava na sua sala com os seus alunos e só se reuniam no dia do Conselho Escolar e na Comunhão Pascal. Os alunos só conheciam a sua escola e o seu professor. Nestes poucos encontros, notávamos que existia uma certa rivalidade entre eles e mesmo entre a população de cada zona escolar. Com o aparecimento do projecto, esta rivalidade entre eles foi-se atenuando pouco a pouco, dado que, no final de cada questão geradora trabalhada, nos encontrávamos numa das escolas para o intercâmbio das actividades realizadas.

A nossa equipa de trabalho tem sido sempre uma equipa coesa, apesar do corpo docente da Escola de Prelada 1 e do Jardim de Infância não ter sido estável. Os novos elementos do corpo docente têm aderido ao nosso Projecto, integrando-se facilmente na nossa equipa.

Todo este trabalho realizado tem uma troca de ideias, experiências e saberes, o que contribuiu para uma melhoria das nossas práticas educativas. Não é por acaso que algumas colegas afirmaram, ao longo destes três anos:

— Nunca pensei que a freguesia de Lemenhe fosse tão rica.

Ou:

— Conheci e fiquei a saber mais sobre Lemenhe nestes dois, quase três anos de participação no projecto curricular, do que em 14 anos em que cá estou como professora.

## **2.2. Aprender no meio melhora as relações sociais**

O meio pode ser um óptimo recurso para a aprendizagem. Esta deve partir sempre do meio próximo dos alunos. Estas afirmações são do conhecimento dos professores. Mas vivenciá-las é diferente e proporciona uma aprendizagem com significado, integrando os novos conhecimentos já feitos pelos alunos.

O que os alunos observam nas visitas, as questões que colocam, os comentários que fazem, o confronto das suas opiniões antes e depois de uma visita são vivências que nunca mais esquecem. É um comentário que nós, professores, fazemos com frequência. Há visitas que já foram efectuadas há mais de dois anos e que ainda hoje estão bem vivas nas memórias dos alunos.

O meio e as visitas até agora efectuadas, que serviram como ponto de partida para actividades integradoras, não só foram e continuam a ser um óptimo recurso de aprendizagem, como servem para aproximar a escola do próprio meio e da comunidade educativa.

Um exemplo.

Normalmente, as casas e os campos que, nos meios rurais ficam perto das escolas primárias, são frequentemente incomodados pela bola que, a cada passo, salta para a horta do vizinho e lhes estraga as alfaces, a vinha, etc. Isto também acontecia com a exploração pecuária, vizinha da escola, que fomos visitar.

Já depois da visita, a bola de futebol foi parar à dita exploração e um aluno, a medo, foi buscá-la. Pé ante pé, hesitante, deparou com a dona da exploração que lhe disse:

— Quando a bola vier para este campo, podes vir buscá-la. Não é preciso pedir autorização.

A satisfação do aluno foi enorme e logo a comunicou aos colegas e aos professores. A partir da visita, melhoraram significativamente as relações entre a escola e os donos da exploração.

## **3. O Projecto Curricular como aglutinador de escolas de pequena dimensão**

A Escola de Prelada 1 tem grande tradição de trabalho pedagógico e inserção social, quer pelas gerações que por lá passaram, quer pelo número de professores que aí laboram. A sua

situação geográfica facilitou sempre a abertura e, apesar da redução física, tornou-se grande para o meio. Com acentuada diminuição de alunos naquela área da freguesia, apenas uma sala ficou a funcionar com turma única, tendo por vizinho o Jardim de Infância que aí se veio instalar.

Que melhor que um projecto curricular envolvendo três núcleos para a revitalizar? A quantidade numérica mantém-se, mas o espírito é novo. Os alunos convivem, comunicam e mostram-se alegres. Gostam da relação com a Prelada 2 e manifestam desejo de mais encontros. Com o Jardim, mantém relação de parceria permanente no uso de espaços comuns, nas brincadeiras, nas actividades ligadas a projectos e nas festas que realizam. O Jardim funciona um pouco como pólo dinamizador de abrangência externa e núcleo motivador para a acção conjunta de alunos, pais e professores.

O tema do nosso projecto *À Descoberta do Património Local* facilitou a construção e valorização do 'todo' da freguesia e aprofundou o espírito de unidade.

Esta escola estaria votada ao isolamento se não fora aí a instalação do Jardim de Infância e a coragem de um grupo de professores que há três anos atrás aderiram ao projecto de construção curricular da rede do PROCUR e nele se inseriram as três instituições escolares locais. Esta atitude abriu caminho ao intercâmbio, à descoberta e ao enriquecimento do trabalho em grupo. A nova dinâmica veio suavizar a resolução de problemas e motivar o professor cuja função pedagógica se torna difícil porque muito diversificada. A relação estabelecida entre os docentes é enriquecedora, tanto no plano humano, como social e profissional.

A partilha desta experiência, embora de dimensão diminuta, pretende evidenciar a complexidade de contextos educativos, os quais exigem análise e reflexão. Importa descobrir e tentar a aplicação de soluções, com empenho de muitos, tendo sempre como objectivo o estímulo, a felicidade e o crescimento daqueles que aí se movem.

Os alunos manifestaram sempre imensa alegria com as actividades do projecto. A título de exemplo: Quando fomos para o meio do milho participar na desfolhada, cantar canções e fazer silêncio para escutar o barulho das siladeiras e, em diálogo, comparar o passado com o presente, uma aluna diz em voz alta:

— Estou a adorar tudo isto!

Perante a admiração:

— Mas tu andas no campo todos os dias!?

— Mas nunca foi como hoje! — respondeu ela.

Não será que, nesta resposta, está contida toda a dinâmica e felicidade da vivência em grupo?



**Inserir fotocopias relatório Caxinas**

## **ANEXO V**

---

## **JORNAIS**

## **ENCONTROS "PROCUR"**

**Inserir fotocopias Folha Informativa e Encontros**

**ANEXO VI**

**REGISTOS DE REUNIÃO**

---

## FICHA DE REGISTO DE REUNIÃO DE ACOMPANHAMENTO

Escola: Caxinas

Acompanhantes: Luisa Alonso e Olívia Santos Silva

Professores(as) presentes: 5 equipas com a responsável e o director da escola em alguns momentos

Data: 24/02/95 Horário: das 10h às 17:30

Ordem dos trabalhos: reunião de 1h. com cada equipa para reflectir sobre o andamento dos trabalhos.

### 1. RESUMO DO PERCURSO DA REUNIÃO

Da parte da manhã reunimos com 3 equipas (entre elas discutem de forma saudável por causa de nos demorarmos mais tempo ou dar mais atenção a umas do que a outras). Pretendia-se analisar com as professoras o andamento dos seus Projectos Curriculares e os avanços realizados desde a última reunião, assim como ajudá-las a resolver os problemas encontrados. Ajudamos a melhorar a formulação dos objectivos específicos de cada projecto, tendo em conta os objectivos do projecto global da escola, para introduzir uma certa uniformização entre os diferentes projectos, na forma de entender os objectivos mais como capacidades globais e transversais do que como objectivos operativos a que as professoras estavam mais habituadas. Chamamos a atenção para a necessidade de que estas capacidades sejam equilibradas entre os diferentes domínios. Também nos debruçamos sobre a formulação do *núcleo globalizador* e das *questões geradoras*, discutindo o seu significado num projecto integrado de investigação. As professoras sentem ainda muitas dificuldades na elaboração do mapa de conteúdos com excepção da equipa 1 que já compreendeu o sentido desta estratégia de integração curricular e apresentaram um mapa de conteúdos, muito interessante (todas as equipas têm trabalhado neste ponto desde a última reunião, em que deixamos alguns exemplos, mas ainda têm dificuldades em pensar nesta nova perspectiva sobre os conteúdos, devido ao arreigamento do pensamento disciplinar). Na próxima sessão de formação teremos de aprofundar esta problemática.

A técnica de supervisão utilizada por nós para estimular a reflexão é sobretudo a de fazer perguntas de esclarecimento: "O que significa esta frase", "o que querem exprimir com isto", "como podem formular melhor esta ideia", porque estes objectivos e não outros", "Como se relaciona este conteúdo com este outro"?... Trata-se de que dêem um sentido e fundamentem as suas opções, ultrapassando o sentido tecnicista da planificação tão arreigada nos professores, transformando-se num instrumento de reflexão sobre as suas práticas.

Trouxemos alguma bibliografia geral sobre integração curricular, e específica para cada projecto e pedimos para que comecem a ler e a investigar de forma a poderem fundamentar bem os seus projectos e a encontrar ideias para as actividades integradoras que estão a desenhar. No

Encontro do PROCUR entregaremos mais bibliografia que é preciso procurar na nossa incipiente biblioteca da sala de recursos. Incentivamos também para que procurem por si mesmas bibliografia e materiais curriculares relevantes para os seus projectos e para que consultem outros projectos curriculares na sala de recursos.

De parte da tarde reunimos com as duas equipas restantes, o nosso cansaço faz-se notar mas o entusiasmo das professoras torna esta tarefa gratificante.

Desde a última reunião todas as equipas avançaram bastante na definição do seu projecto curricular e estão com outro estado de espírito e motivação, inclusive a equipa do "....." que na reunião anterior se encontrava totalmente desmotivada e com problemas relacionais. A fase de desestabilização e de conflito cognitivo parece que está progressivamente a ser ultrapassada, embora algumas pessoas em cada equipa continuem a mostrar um certo receio e ansiedade de "não saber", mas outras já se vão mostrando mais confiantes. Parece que a nossa decisão de vir outra vez antes do Encontro foi um grande incentivo. Isto reforça-nos a importância que nos processos de inovação podem desempenhar os agentes de formação externos à escola, sempre que se consiga criar um clima de aceitação e respeito mútuo, o que parece está a acontecer neste caso.

Assim, neste momento as equipas ultrapassaram as indecisões e já estão centradas no seu projecto, já definiram e clarificaram o núcleo globalizador e as questões geradoras, os objectivos e conteúdos gerais e um desenho global das actividades. Encontram-se a planificar a 1ª fase de motivação, levantamento de necessidades, representações e interesses, envolvimento dos pais e da comunidade, adequação a cada ano de escolaridade (já que todas as equipas incluem turmas de diferentes anos), inventariação dos recursos necessários, etc.

Todas as equipas têm definido um horário de reunião semanal ou quinzenal para além dos encontros mais informais nos intervalos.

Os princípios do Projecto Global da escola e as finalidades ficam para serem trabalhadas melhor durante esta semana pelas responsáveis de equipa e o coordenador (director da escola) a partir dos diferentes projectos específicos, de forma a poder apresentar o Projecto no Encontro PROCUR.

## PROBLEMAS, DÚVIDAS E DILEMAS LEVANTADOS

- Dificuldades na compreensão e elaboração do mapa de conteúdos.
- Problemas de articulação entre o Projecto curricular global da escola e os Projectos Específicos de cada equipa.
- Algumas dificuldades para adequar as actividades a cada turma e ano mantendo as linhas gerais do projecto.
- Falta de recursos para construir materiais.
- Receio em apresentar os seus projectos no Encontro de Braga por falta de hábito em participar neste tipo de acções.



- Algumas professoras ainda não leram os textos entregues no dossier sobre Projecto Curricular. A falta de hábitos de leitura não se muda de repente. Também é preciso habituarem-se a consultar o Programa.

- Necessidade urgente de iniciar as acções de formação mais sistemáticas o que ainda não tem sido possível por falta de autorização do FOCO.

- Algumas dificuldades para gerir e rentabilizar o trabalho de equipa. As professoras do 1º ciclo não estão habituadas a escutar, falar uma de cada vez, centrar-se no tema, etc. É algo que precisa tempo e alguma formação sobre trabalho colaborativo.

#### DECISÕES TOMADAS

- Procurar bibliografia e ler e discutir na equipa os textos já entregues.

- Acabar de desenhar uma "actividade integradora" e desenvolvê-la com as crianças durante os próximos dois meses.

- Comprar os materiais necessários com o crédito oferecido à escola pelo PROCUR. Distribuir pelas equipas.

- Mais atenção à coordenação dos diferentes projectos.

- Esforço para registar as actividades tanto a nível de planificação como de desenvolvimento e avaliação. Para além das sugestões apresentadas pelo PROCUR cada equipa deve encontrar formas criativas de o fazer, de forma a ir construindo o dossier ou memória do projecto.

## FICHA DE REGISTO DE REUNIÃO DE ACOMPANHAMENTO

Escola: Caxinas

Acompanhantes: Luisa Cruz e Luisa Alonso

Professores(as) presentes: 5 equipas com a responsável. O coordenador está presente em alguns momentos

Data: 9/06/95

Horário: das 10h às 17:30

Ordem dos trabalhos: reunião de supervisão com os responsáveis de equipa e depois com todas as equipas para reflectir sobre o andamento do Projecto, e para preparar o 4º Encontro PROCUR.

### 1. RESUMO DO PERCURSO DA REUNIÃO

— Damos informações sobre a organização do 4º Encontro PROCUR "Que processos, que resultados, que futuro?", tendente a avaliar o trabalho desenvolvido neste 1º ano do projecto. Pedimos às equipas para se inscreverem num dos painéis propostos, onde irão fazer uma reflexão: "Trabalho em colaboração e construção do currículo", "Projecto Curricular e desenvolvimento da comunidade educativa", "Perspectivas para a integração curricular no PROCUR" e "Aprendizagem significativa no Projecto Curricular". Combinamos voltar no dia 30/6 para ajudar as equipas a preparar as suas intervenções.

— Discute-se sobre a elaboração do Dossier de Projecto Curricular a ser apresentado no 4º Encontro numa sessão para análise dos mesmos inter-equipas. Chega-se a um consenso sobre um "modelo" para organizar o dossier que deve ser entendido de forma flexível e criativa por cada equipa. Levantam-se algumas questões sobre a falta de tempo nesta época do ano, mas cada equipa tentará fazer o melhor conforme a sua disponibilidade e energias. Os dossiers ficarão arquivados na sala de recursos do PROCUR para serem consultados a fim de elaborar o Relatório Anual do Projecto e depois devolvidos às escolas.

— Do mesmo modo, apresentamos um guião orientador para a elaboração do Relatório Final de Equipa para o qual será feita em Junho uma sessão de formação para ajudar os professores a reflectir e avaliar conjuntamente o seu percurso, após o qual cada equipa escreverá o seu relatório.

— Vê-se a necessidade de adiar algumas das sessões de formação do FOCO para Setembro de forma a podermos agora direccionar as energias para a avaliação do Projecto no 4º Encontro e nos relatórios. Assim:

Metodologia das Ciências da Natureza: 7 e 8 de Setembro

Metodologia da Língua Portuguesa: 13 e 14 de Setembro

Na reunião com as equipas constata-se que todas elas (com excepção da equipa ....., que leva outra metodologia de trabalho e ainda não encontrou o seu caminho) se encontram a

desenvolver "actividades integradoras" de acordo com a metodologia PROCUR, embora com ritmos, dinâmicas e níveis de interiorização diferenciados. A equipa ..... tem uma grande coesão e espírito de grupo (papel importante da responsável), junto a uma boa compreensão e adequação à prática das perspectivas teóricas do Projecto Curricular Integrado (é pena para o ano saírem duas pessoas, caso não se consigam os destacamentos). Têm as duas actividades integradoras bem planificadas, com um tronco comum e uma boa adequação às características das diferentes turmas. Aprecia-se rigor e criatividade na selecção e articulação das tarefas e materiais, um papel activo dos alunos levando-os a pesquisar, partilhar, tomar decisões e fazer escolhas, e a desenvolver o espírito crítico. Nota-se uma atitude reflexiva e investigativa nas professoras, as quais ressaltam o valor que a exigência de registar o Projecto está a ter na sua formação. Relevam também como inovador o facto de estarem a construir o Projecto Curricular numa equipa com professoras de diferentes anos de escolaridade. Afirmam que todo o trabalho desenvolvido é formativo, embora reconheçam a importância das Sessões de formação "teórica" e as sessões de "acompanhamento". Já elaboraram uma ficha de registo das suas reuniões de equipa e estão a utilizá-la.

*(É bastante comum nos professores do PROCUR o comentário de que antes já faziam muitas coisas, algumas delas inovadoras, mas que se perdiam por falta de registo, sistematização, continuidade e reflexão, embora também se constate que algumas professoras tinham práticas rotineiras, individualistas e conservadoras, precisavam era de um "abanão" ou "desequilíbrio sócio-cognitivo", que foi o que aconteceu durante este primeiro ano do projecto...)*

As outras equipas, embora com um ritmo mais lento na apropriação da inovação, têm levado a termo experiências e actividades muito interessantes, com uma metodologia de investigação de problemas e preocupando-se com a significatividade das aprendizagens e com as atitudes e valores. Continuam a ter algumas dificuldades no registo escrito das actividades e em pôr as suas reflexões por escrito, incentivando os alunos a fazerem o mesmo. Isto nunca fez parte da profissão, por isso não se pode mudar em pouco tempo...

Na parte final falamos com o Director e coordenador do PROCUR, sobre a necessidade levantada pelas equipas de adquirir o material que ainda falta, nomeadamente gravadores de entrevista, pastas para fazer o Dossier, capas para arquivar fotografias, slides, cassetes de vídeo, etc. Também falamos sobre a necessidade de reflectir sobre o Projecto Educativo da escola e o contributo que o PROCUR pode dar para articular melhor as actividades, dando-lhes um sentido curricular. As professoras falam de um nº excessivo de actividades e "projectos" pontuais existentes na escola sem por vezes estarem bem articulados com um sentido formativo global. Risco de activismo, intensificação, dispersão... As professoras queixam-se deste ritmo vertiginoso e dizem que põem as suas esperanças em que o PROCUR venha melhorar esta situação em lugar de ser um projecto mais com mais actividades...

## 2. PROBLEMAS, DÚVIDAS, DILEMAS LEVANTADOS

- Como melhorar o dossier do projecto para que se torne um instrumento de investigação, de reflexão e sistematização e de comunicação.
- Qual o sentido do "relatório final do Projecto?"
- Dificuldades com os registos das actividades e da avaliação
- Problemas de articulação do Projecto Educativo/Curricular da escola

## 3. DECISÕES TOMADAS

- Preparar a intervenção da escola e de cada equipa no IV Encontro PROCUR
- Melhorar e completar o Dossier do Projecto Curricular de acordo com os critérios estabelecidos.
- Começar a pensar no Relatório Anual de equipa
- Continuar com as actividades ligadas à 2ª ou 3ª questão geradora
- Procurar formas de divulgar o Projecto junto da comunidade escolar e educativa
- Fazer uma reunião para discutir as estratégias de articulação do Projecto Educativo/curricular da escola.

## **AGENDA PARA REUNIÃO DE EQUIPA DE COORDENAÇÃO (20/9/95)**

### **1. ENCONTRO TRIMESTRAL DO PROJECTO**

- Tema: "Prosseguir ampliar aprofundar"
- Desdobrável e pasta de documentos a entregar
- Aspectos sociais. Convites e almoço
- Organização do Programa e das intervenções
- Apoio às escolas na preparação da apresentação do Projecto Curricular
- Como devolver os Dossiers de Projecto às escolas?

### **2. FORMAÇÃO**

- Candidatura ao FOCO. Programa e formadores
- Nº de turmas
- Acabar de organizar o Dossier de formação da Acção anterior

### **3. INVESTIGAÇÃO**

FASES 1. Diagnóstico:

2. Desenvolvimento:

3. Avaliação final:

### **4. ORGANIZAÇÃO**

- Definir as funções e horários da equipa de coordenação
- Distribuir tarefas e responsabilidades
- Concentrar a maior parte das actividades de coordenação na 4ª feira
- Sistema de atendimento aos professores na sala de recursos

### **5. ACOMPANHAMENTO**

- Organização das equipas de acompanhantes e sistema de acompanhamento
- Pensar sobre a coordenação das equipas de escola.

### **6. RELATÓRIO ANUAL DO PROJECTO**

- Relatório financeiro
- Relatório de investigação. Definir estrutura e processo de elaboração.

### **7. DIVULGAÇÃO DO PROCUR**

- Participação no Congresso da SPCE
- Acabar o Manual de apoio aos Projectos Curriculares, para enviar às escolas

### **8. PROPOSTA DE DESPESAS PARA O ANO**

- Distribuição das verbas por rubricas
- Organização do sistema de crédito para o material a fornecer às escolas.

## **ANEXO VII**

### **NOTAS DE CAMPO**

---

## Tema: entrevistas às equipas de escola

Data: 3 /7 /97

Durante estas duas últimas semanas tenho percorrido as escolas da rede PROCUR a fim de entrevistar as equipas de professoras, de forma a recolher dados sobre o estado do Projecto ao fim destes três anos de vida. Pretendia sobretudo ouvir os protagonistas desta experiência de inovação, acerca das suas percepções, preocupações, expectativas e desejos presentes e futuros. Lá fui eu, armada de vontade, de gravador e de uma série de questões que nos servissem de base para o estabelecimento do diálogo. Foi esta uma tarefa cansativa, mas também muito estimulante e enriquecedora para compreender melhor o mundo dos professores e as possibilidades de mudança educativa nas escolas.

Neste meu percurso pelas escolas e equipas do PROCUR tenho verificado algo muito importante e bonito: a satisfação e dignidade profissional e pessoal dos professores. Existe neste momento, apesar do cansaço do final do ano, um espírito muito forte de auto-eficácia e motivação, assim como de coesão das equipas. Também um sentido ético da função docente, que se nota especialmente na sua preocupação com os valores, com a justiça das suas práticas, com a maneira respeitosa e afectuosa como falam dos seus alunos, com o seu sentido de responsabilidade... Mas o que sobressai acima de tudo, é o valor que outorgam ao trabalho em equipa, considerando que esse tem sido o motor fundamental das outras muitas mudanças por eles sentidas actualmente.

Por outro lado, não se trata de uma satisfação auto-complacente mas antes crítica, pois todas as equipas, cada uma segundo o seu estilo, partilham o sentimento de que ainda têm muito que andar, e reflectem sobre o caminho a seguir, com propostas concretas de estratégias para o ano. A sua satisfação baseia-se sobretudo nos resultados conseguidos nos alunos, nas mudanças verificadas nas capacidades e atitudes dos alunos para se confrontar com o conhecimento, para saber ser e estar, contribuindo também para isso, o reconhecimento dessas mudanças por parte dos pais.

A autonomia de pensamento, de acção e de organização das pessoas é notória, sabem o que querem e justificam-no. Verifica-se assim uma valorização da teoria que antes viam como algo distante e abstracto. Nota-se também, em relação com o início do projecto, uma melhoria substancial na capacidade de expressão das suas ideias e práticas, com recurso constante aos exemplos da sua prática para ilustrar o que lhes vai no pensamento, embora em todas as equipas há pelo menos uma professora que não se pronuncia, que está calada, mas que segue com muito interesse as intervenções das colegas, assentindo com o gesto mas sem se exprimir oralmente.

Em todas as equipas em que entraram elementos novos, o papel formador das colegas foi admirável. Já não se verificou o fenómeno do ano passado em que as pessoas não eram capazes de transmitir a filosofia de trabalho. Há professoras que se integraram este ano e a sua prática deu uma volta de gigante em pouco tempo devido a este efeito de arrastamento da equipa. Por exemplo, na escola do Carandá e também em S. Lázaro com as colegas de Priscos. Na escola .....

apesar do conflito que as amargurou muito no segundo período, a equipa está firmes e convicta na prossecução da mudança. Têm uma grande categoria pessoal e profissional.

Sinto que este tipo de discussões comigo é muito importantes para os professores, alguém que valoriza o seu trabalho e que se coloca como interlocutor. Mostram uma grande disponibilidade para realizar a entrevista, para responder às questões. Apesar de me colocar numa posição de escuta e aceitação, também aproveito para ir clarificando conceitos e posições, questionando ou fazendo reflectir sobre determinados aspectos. Para o ano deveria fazer isto mais vezes.

Retenho a intervenção de um professor numa das entrevistas "*O PROCUR tinha que servir de modelo para a mudança da escola a nível nacional. Todas as escolas do país deveriam aderir ao PROCUR*".

Noutra entrevista uma professora afirmou: "*O grande contributo do Projecto PROCUR para aquelas pessoas que já procurávamos a mudança foi ajudar-nos a clarificar as nossas ideias e a formalizar o nosso trabalho, pois antes tudo ficava no ar, nada se registava e nada ficava para a história e para os outros. Ajudou-nos também a encontrar o sentido teórico das nossas práticas e a sabe-las justificar e defender melhor perante os outros*"

Também verifico, conversando com os directores de escola que a sua posição em relação ao Projecto e à inovação tem mudado bastante. Reconhecem que o PROCUR tem trazido uma nova vida à escola e que se ultrapassaram os conflitos dos primeiros tempos fruto das resistências, dos medos e fantasmas e da incompreensão de alguns professores. As directoras das escolas de ..... reconhecem abertamente que o Procur tem contribuído para clarificar o Projecto educativo de escola. A directora de ..... afirma que o PROCUR é a "alma" da escola.