

“FAZER A PONTE”

FAZER A PONTE

(Projecto da Escola nº 1 da Ponte, Vila das Aves)

Em 1976, era preciso repensar a escola toda, pô-la em causa. A que existia não funcionava. Os professores precisavam mais de interrogações do que de certezas. Num modo de agir não-acomodado, na modificação do entendimento do que é uma escola e na sua reinvenção se investiriam os últimos vinte anos.

ÍNDICE

ÍNDICE.....	3
SITUAÇÃO QUE DEU ORIGEM AO PROJECTO.....	4
Na organização da escola.....	4
Os professores.....	4
As crianças.....	4
Na relação com os encarregados de educação.....	5
Na relação com a autarquia e instituições locais	6
OBJECTIVOS – Iniciais, ou definidos nos momentos de reformulação do projecto.....	7
Na organização da escola.....	7
Na relação com os encarregados de educação, autarquia e instituições locais.....	7
ESTRATÉGIAS, ACTIVIDADES E METODOLOGIAS UTILIZADAS.....	8
Na organização da escola.....	8
O edifício.....	8
As pessoas.....	8
Como se aprende e se ajuda a aprender na Escola da Ponte.....	9
A avaliação é sempre uma oportunidade de aprender.....	11
O primeiro dos valores é a solidariedade.....	14
Uma Assembleia de toda a escola.....	15
Na relação com os encarregados de educação.....	16
Na relação com a autarquia e instituições locais	17
PROCESSO DE AVALIAÇÃO – RESULTADOS OBTIDOS E PRODUTOS.....	18
NOTA FINAL.....	21
Limites.....	21
ANEXOS.....	24
Caracterização da escola.....	24
A Associação de pais como recurso indispensável ao projecto.....	25
Perfil geográfico, histórico e político do meio.....	26
A população.....	28
Natalidade e mortalidade.....	29
Quadro de “Instrução Básica”.....	31
Ocupação dos tempos livres.....	32
Condições sócio-económicas familiares.....	33
O trabalho em escolas de “Área-aberta” tipo P3.....	37
Sobre formação contínua.....	43
Sobre mudança.....	45
Sobre a coordenação do projecto.....	48
Sobre autonomia.....	49
Sobre projecto.....	50
Sobre monodocência e a descoberta de “dificuldades de ensino”.....	52
Sobre a permanência – e da sua impossibilidade por via do sistema de colocações.....	55
Sobre a necessidade de uma investigação na acção.....	56
BIBLIOGRAFIA.....	58

SITUAÇÃO QUE DEU ORIGEM AO PROJECTO

Não poderemos falar de *uma* situação, mas de um conjunto de situações interligadas que, em 1976 e nos anos subsequentes provocaram interrogações e mudança na organização da escola, na relação entre a escola e os encarregados de educação dos alunos e nas relações estabelecidas com diferentes instituições locais.

Na organização da escola

Os professores

Um dos maiores óbices ao desenvolvimento de projectos educativos consistia na prática de uma monodocência redutora que remetia os professores para o isolamento de espaços e tempos justapostos, entregues a si próprios e à crença numa especialização generalista.

O isolamento físico e psicológico do professor do ensino primário foi sempre factor de insegurança e individualismo. O exercício da monodocência remeteu o professor *primário* para o refúgio da *sua* sala com os *seus* alunos, o *seu* método, os *seus* manuais, a *sua* falsa competência multidisciplinar. Entregue a si próprio e a uma especialização generalista, o professor *primário* pouco ou nada aprofunda. Encerrado numa sala, por vezes em horários diferentes dos de outros professores, como poderá partilhar, comunicar, desenvolver um projecto comum?

O núcleo escolar primitivo era constituído por três edifícios. O horário era de curso duplo. Os professores saudavam-se na mudança de turno. Professores de diferentes edifícios não se comunicavam.

As crianças

O trabalho escolar era totalmente centrado no professor, enformado por manuais iguais para todos, repetição de lições, passividades.

Obrigar cada um a ser um *outro-igual-a-todos* é negar a possibilidade de existir como pessoa livre e consciente. Não raras vezes, sob o rótulo e o estigma da diferença, se priva a criança *diferente* de experiências que lhe permitiriam ganhar consciência de si como *ser social-com-os-outros*.

As crianças que chegavam à escola com uma cultura diferente da que aí prevalecia eram desfavorecidas pelo não reconhecimento da sua experiência sócio-cultural. O primeiro momento da inversão do conceito de *handicap cultural* seria, portanto, a consideração da sua experiência anterior como significativa e válida. Não esquecíamos também as culturas marginais que subsistiam no seio da *cultura local*. Algumas das crianças que acolhíamos transferiam para a vida escolar os problemas sociais dos bairros pobres onde viviam. Exigiam de nós uma atitude de grande atenção e investimento no domínio afectivo e emocional.

A educação das crianças *ditas com necessidades educativas especiais* constituía mais um problema dentro do problema. A colocação de crianças com necessidades específicas junto dos *ditos normais* não era medida suficiente para se fazer o que recentemente se designa por *inclusão*. A inclusão não se processaria em abstracto, mas passaria por uma gestão *diferente* de um mesmo currículo, para que os alunos não interiorizassem incapacidades, para que não se vissem cada vez mais negativamente como alunos e depois como pessoas.

Há vinte anos, tomámos também consciência de novas e maiores dificuldades. Considerámos que não passaria de um grave equívoco a ideia de que se poderá construir uma sociedade de indivíduos personalizados, participantes e democráticos enquanto a escolaridade fosse concebida como um mero *adestramento cognitivo*. Dez anos antes da publicação da L.B.S.E. assumimos em projecto que incumbe à educação o desenvolvimento de valores como o da democraticidade.

Na relação com os encarregados de educação

O que existia em 1976 era uma relação individual, que raramente assumia formas institucionalmente mais organizadas visando uma colaboração permanente.

Aos pais, se eram chamados à escola, se pedia castigo para o filho ou contributos para reparações urgentes. A escola funcionava num velho edifício contíguo a uma lixeira. Nas paredes, cresciam ervas. Os alunos traziam bancos de casa para se sentarem e improvisavam mesas. As poucas carteiras com buraco para o tinteiro ameaçavam desfazer-se. O quarto-de-banho, no exterior, estava em ruínas e não tinha porta. Satisfazer as necessidades biológicas mais elementares constituía um teste de entre-ajuda: as alunas iam *lá fora* em grupos

de cinco, ou seis, fazia-se a parede e a porta num círculo humano em torno da necessitada e voltava-se para dentro...

As crianças passavam as férias no abandono da rua a sonhar com uma praia inacessível. Para lhes mitigar a fome, os professores serviam-lhes uma caneca de leite fervido no fogão que trouxeram de casa.

Na primeira vez que se convidou os pais para uma reunião (Outubro de 1976), entre duzentos alunos responderam três pais ao convite.

Na relação com a autarquia e instituições locais

A corresponsabilização comunitária seria fundamental para que a escola não se fechasse sobre si-mesma. A escola poderia constituir-se numa primeira plataforma de igualdade de oportunidades estimulando a participação de diferentes agentes educativos. Mas reinava uma indiferença absoluta.

A experiência levou-nos a concluir que apenas seria viável uma interacção valorizadora do processo educativo, se a escola se apresentasse sem *mistérios* institucionais, ou prerrogativas de domínio. A prática diz-nos, ainda hoje, que os pais têm dificuldade em conceber uma escola diferente daquela que frequentaram quando alunos mas que, quando esclarecidos e conscientes, aderem e colaboram.

OBJECTIVOS – Iniciais, ou definidos nos momentos de reformulação do projecto

Na organização da escola

Concretizar uma efectiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal a todos os cidadãos, diferentes ou não, para que o bem estar de uns não se realize em detrimento do de outros.

Promover nos diversos contextos em que decorrem os processos formativos uma solidariedade activa e uma participação responsável.

Na relação com os encarregados de educação, autarquia e instituições locais

Operar transformações nas estruturas de comunicação, pela intensificação das interacções entre agentes educativos.

A essência do nosso projecto é a ideia de que o sucesso dos nossos alunos depende da solidariedade exercida no seio de equipas educativas locais, que facilita a compreensão e a resolução de problemas comuns.

ESTRATÉGIAS, ACTIVIDADES E METODOLOGIAS UTILIZADAS

Na organização da escola

O edifício

São decisivos os modos como se aprende, os contextos onde se aprende. A diversificação de espaços propiciada pelas escolas "P3" privilegia a comunicação, liberta a criança da rigidez de espaços e mobiliário tradicionais, encoraja a comunicação entre alunos e professores E a resultante do trabalho em equipa estimula nas crianças a multiplicação dos contactos pessoais. Por isso, fizemos construir, em 1984, uma escola de *área-aberta*, que substituiu o velho edifício inaugurado no consulado de Sidónio Pais.

A rede de interacções que agora, quotidianamente, se estabelece favorece processos de socialização ausentes de outros contextos onde a comunicação é mais condicionada. Assenta na comunicação a transformação do aluno num ser social que confronta experiências de vida e as re-elabora.

As pessoas

Ainda que ao primeiro ciclo o decreto da autonomia (43/89) não se aplique, nele se explicita que a autonomia da escola se concretiza através da elaboração e desenvolvimento de "um projecto educativo próprio". Apesar dos limites à autonomia que esta situação nos coloca, reconhecemos na criança em situação de aluno o direito a oportunidades educativas que promovam o seu pleno desenvolvimento. Na perspectiva de uma escola não-uniformizadora, instituímos dispositivos promotores de uma autonomia responsável e solidária.

Nesta perspectiva, a criança age como participante de um projecto em que aprende a ser autónoma-com-os-outros. Não educamos apenas para a autonomia, mas através da autonomia, nas margens de uma liberdade possível matizada pela exigência da responsabilidade.

Sem prejuízo de uma relação privilegiada de cada professor com determinado grupo de alunos, mas para obstar aos limites de uma monodocência redutoramente assumida, o ensino baseado *no* professor isolado na *sua* sala,

com os *seus* alunos, o *seu* projecto e as *suas* certezas e rotinas deverá ser questionado. Questionámos a monodocência quando esta se opôs a que todos os professores e alunos em qualquer momento se encontrassem, se conhecessem e mutuamente se ajudassem. Desde há muitos anos, todos os professores são professores de todos os alunos e todos os alunos são alunos de todos os professores.

Na Ponte, todos os professores podem interagir, comunicar, conhecer todos os alunos, em qualquer momento. Aceitam o questionamento das suas práticas porque se apoiam mutuamente. E não se trata apenas da consideração de uma intensa relação inter-individual, trata-se da recriação de uma memória colectiva que se estrutura, reformula e afirma. A descoberta de valores comuns permite percorrer um itinerário comum, que reforça vínculos afectivos e é gerador de um intenso sentimento de pertença.

Como se aprende e se ajuda a aprender na Escola da Ponte

Ser professor na escola da Ponte significa proporcionar às crianças a compreensão do "porquê" e "para quê" do seu esforço, implicá-las num processo de auto-formação. Significa sobrevalorizar a reflexão e a capacidade de análise crítica, reforçar a componente de investigação, de modo a incentivar nas crianças hábitos de permanente procura.

É um erro pautar o ritmo dos alunos pelo do professor ou pelo ritmo de um manual. Cada aluno é único, irrepitível. Por isso, não há um professor para cada turma, não há manuais iguais para todos, não há *classes*, nem uma distribuição de alunos por *anos de escolaridade*. Os grupos refazem-se sempre que novos projectos surgem.

A artificialidade da sub-divisão do primeiro ciclo em quatro anos de escolaridade é substituída pelo trabalho em grupos heterogéneos, flexíveis, dotados de permanente mobilidade. São grupos abertos, constituídos por um número variável de alunos e apoiados por mais que um professor. A sua composição mantém-se apenas no tempo necessário para a concretização de objectivos pontuais.

Os critérios de reorganização dos grupos não são referenciáveis apenas ao rendimento, ao domínio de competências, a expectativas, ou a objectivos instrumentais. Decorrem das avaliações que precedem os momentos de reorganização. O tempo e o esforço já dispendidos aconselham que, para concretizar a diversidade, se interpele as ortodoxias metodológicas. Por vezes, a evolução dos grupos produz objectivos imprevistos...

Dentro de cada grupo, a gestão dos tempos e espaços permite: momentos de trabalho em pequeno grupo, momentos de participação no colectivo, momentos de "ensino mútuo", momentos de trabalho individual.

Os alunos gerem, quase em total autonomia, os tempos e os espaços educativos. Escolhem o que querem estudar e com quem querem estudar. Num mesmo instante, um aluno pode dirigir-se à biblioteca para recolher informação, outro poderá encontrar com um grupo na oficina de expressão plástica, enquanto outro poderá estar no cantinho da informática a fazer um texto ou a rever textos de outros colegas para fazer o jornal.

A trabalhar individualmente, ou em grupo, as crianças funcionam como um todo com um propósito de projecto. Quando pretendem estudar com um professor, pedem-lhe ajuda. Formalmente, pela inscrição num cartaz encimado pela frase "*Preciso de ajuda em...*" Informalmente, pelo erguer do braço, ou por sinais cúmplices. E acontece ensino, quase sempre em pequeno grupo. Não sem que, antes, diga *o que quer saber, o que já sabe e o que já fez para aprender.*

As dúvidas a que os momentos de pesquisa não logram dar resposta cabal são resolvidas no recurso ao encontro com o professor, em pequeno grupo. O aluno formula, por escrito, um pedido de colaboração, no qual explicita as razões, podendo indicar quais as tentativas de resposta já realizadas. Trata-se de um momento (mais um) de consciencialização das dificuldades e da complexidade dos temas em estudo. Obsta a dissertações extemporâneas perante o colectivo-turma, em que coexistem diferentes níveis de receptividade à informação, ou de apreensão do discurso. Só participa do encontro que o deseja e o explicita. Não participa aquele que não precisa, julga não precisar, ou não dispõe de requisitos de acompanhamento do debate. Sem rigidez, o professor dirige-se a um grupo

restrito de alunos, cuja especificidade da procura justifica o encontro. E só pergunta quem sabe o que quer saber.

Para que sejam desenvolvidas atitudes de autonomia, cooperação, solidariedade, responsabilidade, participação (...), a organização do trabalho escolar não pode manter-se subordinada à lógica de um ensino baseado no professor isolado numa classe tradicional. A organização centra-se na aprendizagem, utiliza meios que facilitam a apropriação dos conhecimentos ao mesmo tempo que fomenta a criação colectiva em pequenos grupos.

O centro do espaço comum da escola de "área aberta" foi ocupado pela biblioteca, local de encontro e de procura de informação. Esta biblioteca foi constituída com colecções temáticas, manuais oferecidos pelas editoras, gramáticas, prontuários, dicionários, jornais, revistas, roteiros, álbuns, etc. Recorre-se, por vezes, às bibliotecas da autarquia, de familiares, de vizinhos, ou de associações locais. E, como é evidente, os professores são também uma fonte permanente de informação, segurança, interrogações, afectos...

Educar é mais do que preparar alunos para fazer exames, mais do que fazer decorar a tabuada, mais do que saber papaguear ou aplicar fórmulas matemáticas. É ajudar as crianças a entenderem o mundo e a realizarem-se como pessoas, muito para além do tempo de escolarização. Mesmo em *aula directa* (como os alunos a designam), o professor deverá implicar as crianças no esforço da compreensão dos "*porquês*" e "*para quê*", num processo de auto-formação que valorize a reflexão crítica e capacidade de análise, deve provocar situações de pesquisa que incentivem atitudes de procura permanente.

A avaliação é sempre uma oportunidade de aprender

Tendo a avaliação um *carácter contínuo e sistemático* e por ser indispensável contemplar o *ritmo* de cada aluno, a nossa avaliação tem por marco de referência o *ciclo* e nunca o *ano de escolaridade*. Cada criança é um ser único e irrepetível, não há dois alunos com idêntico itinerário de aprendizagem, é improvável a coincidência de níveis de desenvolvimento nas diversas áreas do

domínio cognitivo, do atitudinal, no desenvolvimento de destrezas como no das competências.

Será mais útil prevenir, que consumir retenções. Por isso, nesta escola, todos os momentos de avaliação são entendidos como oportunidades de aprendizagem. É dada ao aluno a possibilidade de decidir se *já é capaz, se já sabe*. A avaliação também acontece quando ele quer.

Os instrumentos são diversos:

O **plano**, em que cada aluno regista o que pretende saber, de que recursos irá servir-se, o que irá fazer, com quem e quando. Diariamente, estabelece comparações, verifica a concretização de objectivos, revê estratégias, estabelece novas actividades;

O **Relatório**, descrição breve de processos de descoberta;

O **Álbum**, recolha crítica de material para arquivo e consulta pela turma;

A **Colectânea de textos** e o **Jornal da escola**, instrumento de divulgação de descobertas;

As **Bibliografias**, instrumentos de apoio a consultas elaborado no início de cada plano quinzenal;

A **Ficha de auto-avaliação** feita com ou sem a presença do professor é auto-correctiva;

O **Teste de ítems seleccionados pelos alunos** elaborado ao longo de um qualquer projecto e negociado com os professores, que serve de referência para o que os alunos chamam de *jogo das perguntas*;

O **Teste sociométrico** e o **Inventário de atitudes**;

A **Acta** redigida pelos alunos após um debate na assembleia, ou um trabalho de grupo, permite comparar opiniões e níveis de desenvolvimento e é, simultaneamente, memória e fonte de informação;

A **Comunicação** tem a finalidade, como o próprio nome indica, de comunicar descobertas. A comunicação poderá ser acompanhada por um suporte de gravuras, exposições abertas ao meio, ou a colegas, roteiros de visitas, cartazes de registo de observações, *"textos de que gostámos"*;

O **Quadro de solicitações**, cujos registos incluem dificuldades encontradas, a definição e a razão de pedidos, a identificação do aluno. Exemplo: *"Eu quero falar com o professor, porque fiquei com dúvidas quando*

estudei os primeiros povos da península. Já consultei a biblioteca. Sou o Pedro";

O **Registo de disponibilidade**, no qual o aluno regista a sua disponibilidade para ajuda de colegas. Por vezes, o aluno que se disponibiliza prepara, por iniciativa própria, trabalho ajustado ao colega que quer ajudar.

E tantos outros modos de obter informação (avaliar) sem a maçada de só fazer e corrigir testes... No final de cada dia, em cinco minutos de silêncio possível cada um dos alunos e dos professores regista as suas impressões sobre o trabalho realizado: compara-se as actividades do plano do dia com as actividades realizadas; diz-se o que se aprendeu e o que ficou por aprender; explica-se por que se fez e não se fez; comenta-se o trabalho feito individualmente, em grupo, com os professores, ou no colectivo; critica-se, propõe-se, prepara-se tarefas a realizar *em casa*, entendida a "casa" como todo o espaço-tempo da criança fora do tempo lectivo.

Os alunos podem mesmo emitir juízos sobre a própria avaliação e esse acto poderá ser também mais uma oportunidade de avaliação de atitudes:

"Do que eu não gosto é que, às vezes, eu não faço tudo e porto-me mal e dizer isso na avaliação é um bocado chato" (Miguel).

"Na avaliação contamos o que fazemos e a avaliação faz-nos pensar" (Zé)

"A avaliação que eu fiz neste ano foi melhor porque foi para aprender e para sabermos quem nos ajudou" (Liliana).

"Se eu não escrevesse a verdade, estava a ser injusta para os meus colegas" (Cátia).

"É importante porque nós vemos o que fizemos do plano do dia e é uma boa ideia para ver do que somos capazes" (Anaísa).

"Faz-nos ter pensamento e sermos pessoas" (Almira).

"Acho bem que se tenha feito a assembleia para se resolver os problemas que se passam todos os dias na escola, para não serem só os professores a resolver. Foi importante ser boa aluna muito tempo, aprender os gráficos e descobrir como sou. Aprendi coisas da vida, que eu não sabia que existiam. Aprendi a corrigir os meus erros e a minha memória. Relembrei como se trabalha em liberdade e como se faz a avaliação do trabalho, como se tira as coisas da cabeça e se aprende a não copiar. Aprendi a fazer as

coisas com imaginação e a encher uma folha com coisas importantes."(Ângela)

"Fizemos regras para cumprir. Eu tenho tentado cumprir, mas, às vezes, esqueço-me. Aprender é uma coisa boa. Eu tive dificuldade em algumas palavras complicadas que eu não percebia. E não cumpri uma regra que foi de falar baixo. Eu acho que estou a melhorar um pouco em tudo, mas são os professores que sabem." (Armando)

"Do que eu gostei menos foi de ver as meninas a falar e os meninos a padecer. Acho que há alunos que põem coisas no Tribunal só por vingança. Gostei de trabalhar porque fiz mais amigos. Gostei de termos assembleia para toda a escola, embora o número de perguntas sem pensar aumentasse muito." (Miguel)

"Acho mal que o Pedro e o Armando não me deixem jogar futebol; deitar pão ao lixo, estragar o nosso jardim, roubar ou riscar as coisas dos outros, não deixarem os pequeninos andarem de baloiço e não ter amigos, porque eu não tinha amigos. Acho mal que a Fatinha limpe, nós tornemos a entrar e sujemos tudo outra vez, que haja meninos que não param de falar e que falem sem levantar o dedo. Eu não gostei da ideia de este ano não termos jornal de parede." (Pedro)

"Proponho que a Assembleia não recuse propostas só por preguiça, que se compre duas bolas e se ponha rede nas balizas, que os professores mudem sempre de uns meninos para os outros, que os aniversários sejam mais bem arranjados, porque senão não sei porque há uma responsável. É preciso que seja mais atenta e não ande sempre aérea, que os trabalhos sejam mais devagar e que não houvesse mais zangas com os colegas, que também se ponha críticas no "acho bem", que os professores não tenham tantas reuniões." (Nelson)

A autoavaliação informal permite uma maior flexibilidade de papéis e pode cumprir objectivos de desenvolvimento. O exercício da participação em situações de avaliação formativa contribui para transformar os sistemas de relações.

O primeiro dos valores é a solidariedade

Para exercer a solidariedade é necessário compreendê-la, vivê-la em todo e qualquer momento. Em cada grupo há sempre uma criança daquelas que alguns

rotulam de *especiais*. Se os professores, por qualquer motivo e em determinado momento, não podem acompanhar directamente o trabalho de uma dessas crianças, logo um colega atento se disponibiliza para a ajudar.

A integração justifica-se pelo conceito que a criança faz de si própria: *aluno normal que precisa de alguma ajuda*. Como todos os alunos são tratados como *alunos especiais*, as discriminações (mesmo as mais subtis) cedem lugar à entreajuda. Há, inclusivamente, entre os alunos ditos normais quem confeccione material pedagógico por sua livre iniciativa para o exercício directo de uma pedagogia da solidariedade com os colegas que mais precisam.

Na organização do trabalho dos professores:

fica esbatida a habitual dicotomia professor do ensino especial-professor do ensino regular, pela prática efectiva de um trabalho em equipa, onde todos os professores são (tal como todos os alunos) especiais;

é acrescentado às tradicionais *dificuldades de aprendizagem* o reconhecimento das *dificuldades de ensino*;

concretiza-se um ensino diferenciado, um mesmo currículo para todos os alunos desenvolvido de modo diferente por cada um, pois todos os alunos são alunos diferentes.

Tudo se reaprende diariamente só porque se está com crianças. E o objectivo dos objectivos será fazer crianças mais felizes. Portanto, foi instituída a *CAIXINHA DOS SEGREDOS*.

Numa caixa de papelão, os alunos deixam recados anónimos ou assinados, cartas aos professores, pedidos de ajuda. Esta caixinha dos segredos "tem ensinado os professores a reaprender". Os recados mais frequentes são assinados e dizem "professor, quero falar consigo". As conversas decorrentes destes apelos têm ajudado à detecção de graves desequilíbrios afectivos e emocionais, têm permitido agir a tempo, em colaboração com os pais.

Uma Assembleia de toda a escola

Semanalmente, todos nos encontramos na Assembleia da Escola.

A assembleia é eleita anualmente, logo no início do ano escolar, depois da apresentação de listas e o debate de ideias e propostas. No dia do acto eleitoral,

uma cerimónia solene a que, frequentemente, assistem alguns pais, os alunos apresentam um cartão de eleitor e escolhem através do voto uma lista.

A reunião em assembleia é um momento de trabalho colectivo por excelência onde cabe, por exemplo, a introdução de temas de estudo, a apresentação de comunicações, análise de inquéritos, de dificuldades, ou a discussão de alterações às regras instituídas. Realiza-se quando decidida pelos alunos, ou convocada pelos professores. Debate projectos, resolve conflitos. Os casos "*mais graves*" são entregues ao tribunal.

Quando o tribunal reúne sobem à tribuna quatro crianças (duas escolhidas pelos professores e outra duas pelos alunos) reconhecidas como sendo as que têm maior sentido de justiça e de perdão. Há ainda um advogado de defesa (escolhido pelo arguido) e outro de acusação, que as crianças denominam de "advogado de ataque" (eleito pela assembleia). E, como em todos os tribunais, o veredicto dos juízes é soberano. Raramente os conflitos chegam a julgamento. Raramente também se procede por "castigo".

Na relação com os encarregados de educação

Aprende-se a participar participando. E só poderemos falar de projecto quando todos os envolvidos forem efectivamente participantes, quando todos (professores, alunos, auxiliares, pais...) se conhecerem entre si e se reconhecerem em objectivos comuns. Por isso, fomentámos uma *práxis educativa* enformada por um novo tipo de racionalidade epistemológica, por novos pressupostos conceptuais da relação de cada ser humano com o mundo envolvente e com os outros. Porque entendemos a solidariedade como princípio ético indissociável do desenvolvimento da dignidade humana, a escola da Ponte transformou-se numa comunidade de aprendizagem colaborativa.

Em 1976, os pais organizaram-se em associação, numa altura em que ainda não havia leis para as regular. Começaram por reivindicar a construção de um novo edifício escolar, pois, há vinte anos, a escola situava-se na contiguidade de uma lixeira, não dispunha de instalações sanitárias e as crianças sentavam-se em bancos que traziam de casa.

A associação de pais é hoje um parceiro indispensável. Garante o funcionamento da cantina, a realização de actividades de férias para as

crianças, a aquisição de equipamentos essenciais ao desenvolvimento do projecto. Mas é, sobretudo, um interlocutor sempre disponível.

A colaboração dos pais não se restringe às actividades promovidas pela sua associação. No início de cada ano lectivo, **todos** os encarregados de educação participam num encontro de apresentação dos projectos incluídos no Plano Anual. E, mensalmente, ao sábado de tarde, o projecto é avaliado com os encarregados de educação.

No fim de cada dia, os alunos levam para casa um caderno que os acompanha ao longo de todo o ano e que inclui um espaço de troca de mensagens. Este caderno constitui-se em pretexto para que os pais dos alunos tenham mais uma oportunidade de diálogo com os seus filhos e que, sempre que o desejem, dialoguem com os professores.

E há sempre um professor disponível para o atendimento diário, sempre que algum pai o solicita.

Na relação com a autarquia e instituições locais

A fronteira da organização escolar, que não é apenas física mas social, diluir-se-á na interacção com outros sistemas sociais. A relação professor-aluno foi contextualizada no complexo relacional mais amplo da "comunidade educativa", porque compreendemos que a educação é uma *peça* de um projecto mais vasto de desenvolvimento em que convergem com estratégias diferentes as famílias, a comunidade e os poderes locais.

Muitos dos projectos desenvolvidos nesta escola ao longo dos últimos vinte anos são prova de uma intensa e profícua relação.

PROCESSO DE AVALIAÇÃO – RESULTADOS OBTIDOS E PRODUTOS

A nossa investigação tem incidido:

- no desenvolvimento de uma nova organização de escola;
- no sistema de relações estabelecido entre a escola e a comunidade de contexto;
- nos efeitos provocados ao nível da formação de professores.

Instrumentos utilizados:

Actas, relatórios, registos de comunicação, questionários.

A avaliação do Projecto (e dos projectos) processa-se:

- Diariamente, nas reuniões da equipa de professores;
- Mensalmente, nos encontros com os encarregados de educação;
- Anualmente, na análise dos projectos desenvolvidos no âmbito do Plano Anual de Actividades da escola;
- Pontualmente, em contactos de colaboração com outras instituições.

Projectos desenvolvidos após um período de reorganização interna da escola, que decorreu de Outubro de 1976 a Julho de 1978, e resultados:

1978/79 - Formação de professores

Resultado: instalação de um centro de documentação pedagógica em Santo Tirso; constituição de equipas de professores em formação contínua; realização de dois filmes (utilizados pelo Ministério da Educação na formação de professores para os Novos Programas/1980).

1979/96 - Introdução de actividades de tempos livres

Resultado: Entre muitas iniciativas com continuidade, poderemos referir a Colónia de Férias das crianças, que vai na sua 18ª edição, o funcionamento de oficinas de cerâmica, ou a participação na edição do jornal da vila.

1979/83 - Participação educativa

Resultado: A descrição deste projecto, que teve a participação do G.E.P./M.E. na sua fase final, consta de publicação ("Da diversidade de contextos à diversidade de iniciativas")

1984/88 - Participação e democraticidade

Resultados: o projecto foi seleccionado no 1º Concurso Nacional de Projectos promovido pelo Instituto de Inovação Educacional e introduziu a prática da assembleia, o que gerou profundas alterações na escola e deu origem a novos projectos.

1990/92 - Formação de professores

Resultado: este segundo projecto de formação envolveu cerca de uma centena de professores e educadores de infância e deu origem a uma associação de professores de âmbito concelhio que tem desenvolvido intensa actividade nos últimos anos.

1992/94 - Avaliação pedagógica

Resultados: foram introduzidas modificações ao nível da avaliação e foi reformulado o Projecto Educativo da escola; os efeitos desta investigação tiveram repercussão em muitas escolas do concelho de Santo Tirso.

1994/96 - Organização para a diversidade

Resultados: as práticas de trabalho de equipa introduzidas servem de referência a um projecto em curso (UNESCO/IIE-*escolas inclusivas*)

1978/96 - Educação ambiental (IPAMB)

A Educação Ambiental é a tónica de muitos dos projectos de Área-Escola (que é todo o tempo de escola). Viabiliza a integração dos saberes, ao relacionar o problema da limpeza das ruas com o da definição de um itinerário para o cortejo de S. João nessas ruas, ou com a tradição da limpeza das ruas pela Páscoa"; ao celebrar o "Dia da Água" do rio que atravessa a vila indo de viagem a Vila de Conde para o observar na foz, para, de seguida, verificar se há poluição na nascente; ao cruzar resultados de inquéritos que esclareçam as razões por que os vizinhos continuam a sujar o rio e as ruas, para perceber como é que os exemplos dos adultos levaram a que um colega atirasse o papel do rebuçado para o chão do pátio da escola...

A mudança de atitudes dificilmente resulta de acções isoladas e, como dizia o poeta, tudo está ligado. Na biblioteca da escola e na da freguesia, os alunos fizeram pesquisa bibliográfica e recolha de informação a partir de obras inventariadas, de monografias sobre a região e em prospectos editados por diversas organizações. Todos os pretextos serviram para ir para a rua divulgar informação e promover sensibilização. Sob a forma de cartazes e contactos pessoais, a colaboração com a autarquia resultou na instalação de pilhómetros e receptáculos para o lixo dentro do recinto da escola e nas imediações.

O Jornal da escola, o "Dia-a-Dia" é uma tribuna de apelos, descobertas, críticas, recomendações... Mas é sobretudo, um reflexo de amor por tudo o que existe. Chega a cerca de mil leitores. E muitos mais lêem o jornal da vila, no qual também as crianças da Escola da Ponte publicam alguns trabalhos. O terrário e o viveiro fazem milagres durante a Primavera. Os pardais não se adaptam em cativo, mas, recolhidos do chão porque caídos do ninho, são tão bem tratados que resistem. Em Junho, são (solenemente e com saudade) libertados.

Este projecto, que se mantém no presente ano lectivo, envolveu ainda cerca de 300 alunos de escolas amigas que desenvolvem projectos do mesmo tipo, 12 professores de outras escolas, a Associação de Pais do Núcleo da Ponte, a Associação Avense, a Junta de Freguesia, a Comissão de Festas do S. João das Fontainhas, a Câmara Municipal, a Cooperativa Cultural de Entre-os-Aves, animadores culturais e muitos moradores.

As trocas de correspondência entre a escola e as autarquias locais permitiram também promover colaboração, nomeadamente no decurso de uma campanha de esclarecimento sobre a utilização de água de fontanários levada a cabo pela Câmara Municipal de Santo Tirso. O presidente e o vice-presidente da Assembleia de alunos participaram em reuniões realizadas em outras escolas (duas das quais em França), em que foram divulgados os aspectos mais significativos deste projecto.

NOTA FINAL

O projecto da escola da Ponte pressupõe uma *outra* organização da escola, *uma outra* cultura, *uma outra* relação entre os vários grupos que constituem a equipa educativa (pais, professores, alunos, pessoal auxiliar), um *outro modo* de reflectir as práticas.

Passou-se dos objectivos de instrução a objectivos amplos de educação. A participação em diferentes contextos sócio-educativos e a complementaridade entre situações formais e informais favoreceram a identificação de realidades que escapam a leituras restritas às situações clássicas de ensino.

Não será por acaso que há acasos. A palavra **ponte** age simultaneamente como designação da escola e como metáfora. Evoca mudança. Será lugar *por onde*, *entre*, ou *através do qual* se poderá passar do possível ao necessário. Este projecto sugere um modelo de escola que já não é a mera soma de actividades, de tempos lectivos, de professores e alunos justapostos. É uma formação social em que convergem processos de mudança desejada e reflectida.

Na escola da Ponte nada foi inventado. Mas talvez os seus professores tenham conseguido dar novos significados a coisas sem importância, que permitem compreender processos de aprender e de aprender a ser.

Limites

Apesar de, em sucessivos planos anuais, termos cumprido alguns objectivos, o nosso projecto confronta novos obstáculos que confirmam, por um lado, a pertinência dos objectivos formulados desde há duas décadas e, por outro, um atributo inerente a qualquer projecto: o ser incompleto, inacabado.

Uma produção normativa que, pela sua natureza, continua a não contemplar excepções age como obstáculo ao desenvolvimento deste projecto. O modelo de gestão ainda em vigor determina que muitas decisões de natureza pedagógica devam ser caucionadas por estruturas em tudo alheias a razões e critérios de projecto. Tem sido tão grande quanto inútil o esforço por nós dispendido em cada ano lectivo para obstar a esta situação. Apesar das intenções anunciadas por diferentes entidades e personalidades, este projecto

não foi, ao longo destes vinte anos, positivamente discriminado neste como em outros domínios.

Citamos declarações recentes, que nos fazem crer na possibilidade de uma maior abertura a estas questões:

"Reforço da autonomia das escolas valorizando a sua identidade e os seus projectos educativos (...) criando as condições materiais, profissionais e administrativas necessárias a uma verdadeira autonomia".

(in Programa do Governo)

"Sabemos que, no essencial, se tem tratado todas as escolas da mesma maneira (mas) o processo de construção de autonomia é um processo gradual que não vai tocar todas as escolas no mesmo momento".

(Ana Benavente)

"Defendo que um número significativo de professores possa ser seleccionado pelas próprias escolas".¹

(Marçal Grilo)

Persistem no sistema situações anacrónicas que impedem, por exemplo, que os pais possam escolher a escola com o projecto que mais convenha à formação dos seus filhos, ou que os professores desta escola possam intervir no processo de colocações, para escolher as parcerias de projecto.

Estamos muito próximos da aposentação. Temos, neste momento, uma preocupação maior: garantir continuidade ao projecto, para que este não cesse e se torne (sem pretensiosismo...) numa referência útil para outros professores. O binómio prática pedagógica-investigação está dependente das decisões de política educativa. Há limites ao projecto que o bom-senso e a boa-vontade de quem tem competência para decidir há muito poderiam ter resolvido.

O quadro agrava-se pela manutenção da artificial sub-divisão do primeiro ciclo em anos de escolaridade, o que nos obriga, nomeadamente, ao preenchimento

¹Já em 1915, Adolfo Lima preconizava que *"o recrutamento dos professores deveria ser da inteira responsabilidade dos corpos docentes das diferentes escolas"*

de mapas estatísticos totalmente desajustados à nossa realidade, a autorizações a "*título excepcional*", a constantes pedidos de autorização, ou a explicações de procedimentos, nem sempre bem recebidos e entendidos por outras instituições, estruturas e superiores hierárquicos.

Um caso evidente de discriminação: o subsídio de alimentação que os S.A.S.E. atribuem aos alunos dos outros ciclo do básico e aos do secundário, ou as verbas que o M.E. disponibiliza para remuneração de pessoal de cozinha são benefícios marginais ao *primário* (o ciclo em que as situações de pobreza e fome são mais frequentes). Quanto tempo mais continuará o funcionamento da cantina a depender da dupla tributação dos pais, de esmolas e de dádivas de amigos?

A tensão entre o exercício da monodocência e a especialização disciplinar, o escasso diálogo entre ciclos, as práticas pedagógicas herdeiras de uma racionalidade técnica e instrumental e a mudança de *ritmo lento* que se opera nas escolas para onde transitam os nossos alunos comprometem a perenidade das aprendizagens, não apenas no domínio cognitivo, mas, sobretudo, no domínio atitudinal.

Apesar de tudo, "*Pelo sonho é que vamos*".

Vila das Aves, Setembro de 1996,

Os professores:

ANEXOS

Caracterização da escola

A Escola nº 1 da Ponte funciona num edifício de Área-Aberta – Tipo P3 , em Vila das Aves, concelho de Santo Tirso.

O edifício é constituído por dois pisos e dispõe de um salão polivalente, quatro salas de aula distribuídas por dois núcleos de salas correspondentes a cada piso. Dispõe ainda de um gabinete de reuniões, cozinha e pequenos espaços de arrecadação.

Está situado em pleno centro da vila, junto do local de construção do centro cívico e cultural, iniciativa participada por associações que com a escola mantêm uma colaboração permanente.

Nela trabalham cinco professores do quadro geral, duas auxiliares de acção educativa e uma cozinheira contratada e remunerada pela Associação de Pais da escola. Dada a variação do número de alunos matriculados e o tipo de projecto, a escola acolhe, em alguns anos lectivos, outros docentes (Q.D.V. e E.E.E.)

O horário de funcionamento é o de regime normal.

A Associação de pais como recurso indispensável ao projecto

Na Escola da Ponte existe, desde há vinte anos, uma associação de pais que participa activamente no desenvolvimento do projecto educativo e se constitui num recurso indispensável para a prossecução dos objectivos de integração cultural.

Nestes dezoito anos foi possível ultrapassar e resolver limites de interacção reconhecidos em 1976:

"As relações entre a escola e as organizações comunitárias têm sido inexistentes ou de pouquíssimo significado. Há divórcio entre os componentes do processo educativo. As poucas relações existentes prendem-se com comemorações de épocas ou dias festivos, ou o passeio escolar (...) a colónia de férias. Há burocracia cordial (nas relações) entre a escola e a associação, para resolver problemas sobre o bom funcionamento da escola."

A associação tem feito um grande esforço de renovação de equipamento, que denota o empenhamento crescente dos pais na criação de condições que correspondam a novas exigências educativas. A escassez de recursos, tradicional nas escolas do primeiro ciclo, é colmatada por pais que tomaram consciência desta realidade. Mas, neste como em outros domínios, este ciclo de ensino básico não deverá continuar a ser discriminado relativamente aos restantes, não deverá continuar a improvisar recursos de que os restantes ciclos desde há muito dispõem (falamos de autonomia, da que o 43/89 nos recusa e o 172/91 tarda em concretizar).

Perfil geográfico, histórico e político do meio

Vila das Aves, freguesia pertencente ao concelho de Santo Tirso, situa-se na região de ENTRE-DOURO-e-MINHO, fazendo parte da bacia hidrográfica do Ave.

Mercê da sua localização, é servida por um conjunto de estradas nacionais que a ligam à zona litoral e a centros urbanos de atracção que lhe são próximos no campo histórico, turístico e mesmo comercial: Guimarães, Braga, Barcelos e Porto.

A sul de Vila das Aves, corre o rio Vizela, afluente do Ave, ao qual se junta em Caniços (Vila Nova de Famalicão). Em virtude da sucessiva formação de unidades industriais junto das margens, estes rios têm-se tornado, cada vez mais, rios industriais. Todos os estabelecimentos fabris situados a montante da vila, ou nela própria, lançam para os rios os seus esgotos, contando-se alguns altamente tóxicos, que eliminaram, por completo a fauna piscícola e ameaçam seriamente a saúde pública.

A freguesia é uma "mesopotâmia" situada a nor-nordeste do concelho tendo sido a última anexada a este, no ano de 1879. É o único espaço que conserva o étimo original de ecúmena que, na Idade Média, era conhecida por "TERRAS-DE-ENTRE-AMBAS-AS-AVES".

Há cerca de 160 anos, as três antigas freguesias que compunham o espaço entre os dois rios (S.Lourenço de Romão, Santo André de Sobrado e S. Miguel de Entre-Ambas-as-Aves) uniram-se numa só freguesia. A dificuldade da passagem dos rios determinou o seu isolamento quase total, sendo, até ao advento da industrialização, uma "quase-ilha". Aqui, reside, certamente, toda a base do fenómeno da sobrevivência da ecúmena das Aves, pois o aspecto geográfico do terreno condicionou os contactos com os centros politico-administrativos, dos quais o primeiro foi Guimarães.

E se, antigamente, os seus habitantes estiveram separados de outros núcleos habitacionais desta região, hoje, "sentem-se" separados e quase sem "emparelhamento" histórico. Vila das Aves é uma unidade etnológica que, se bem que pouco personalizada, se manteve ao longo dos anos, permitindo uma consciência de comunidade "sui generis" que foi determinante na estruturação de um aglomerado urbano sem as características de outros advindos da

revolução industrial, mantendo características agrárias bem visíveis e a dispersão habitacional. Enquanto as vilas à sua volta são aglomerados "compactos" (no pior sentido), como Santo Tirso, Riba D'Ave, Famalicão, Guimarães e Trofa, em Vila das Aves (local onde foi construída na década de 40 a maior fábrica de fiação e tecidos da península), o aglomerado urbano cresceu disperso por todo o território entre-os-rios. Por não haver uma vila histórica (esta só acabaria por ser reconhecida como tal em 1955), os chamados "bairros operários" adquiriram características ainda hoje visíveis, coexistindo o labor fabril com tradições agrícolas.

Na encosta da Ponte foram construídas as primeiras casas para alojamento daqueles que, desde os finais do século XIX, aqui procuraram trabalho na fábrica que, nessa época, havia dado nome à terra e feito nela passar o caminho-de-ferro, cuja linha foi inaugurada em 1883. A Escola da Ponte fica situada, como o topónimo o indica junto a uma das pontes que, desde tempos imemoriais (e das alpodras...) serviu para transpor o rio Vizela. A aldeia da Ponte é uma das parcelas distintas e com personalidade própria em que a vila se encontra retalhada.

O primeiro quartel do século XX teve nesta Vila um dos cenários mais visíveis das lutas libertárias e socialistas e das convulsões sociais vividas pela segunda geração dos imigrados, geração que esteve na base de movimentos anarco-sindicalistas e de apoio à "Nova República". Contudo, esta terra foi (e continua a ser) marcada por contradições sócio-políticas. A par dos movimentos operários, aqui se estabeleceram fortes redutos monárquicos, tendo o clericalismo tradicional feito sentir o seu peso de milénios de domínio. Foi aqui, por exemplo que "a monarquia do norte" encontrou forte apoio. Foi também numa quinta desta freguesia que, anos mais tarde, Salazar encontrou o lugar de descanso, em estadias discretas, mas repetidas.

Resta acrescentar neste breve esboço histórico que:

- a) as primeiras citações a respeito das paróquias deste triângulo mesopotâmico datam do ano 1220;
- b) Vila das Aves dependeu (a nível eclesiástico, administrativo e judicial) de várias outras localidades, ao longo dos anos e conforme as vicissitudes históricas: de Barcelos, Famalicão, Landim e Santo Tirso.

A população

Alguns indicadores demográficos:

ANOS	POPULAÇÃO DA FREGUESIA		
	Masc.	Fem.	Total
1920	1079	1182	2261
1930	1128	1725	2853
1940	2214	2083	4297
1950	2661	2719	5380
1970	2965	3454	6419
1981	3322	3745	7067

Da composição do número de famílias e do número de fogos conclui-se a predominância das casas unifamiliares.

O número previsto de pessoas por família (4,6) foi obtido pela divisão do número de habitantes pelo número de famílias, ao longo dos vários censos.

A taxa de crescimento populacional relativamente à de Portugal Continental baixou consideravelmente entre 1950 e 1970, em virtude de uma situação económico-financeira difícil nesse período, que conduziu ao encerramento de muitas unidades fabris, ao desemprego em massa e à emigração para França e Alemanha de muitas centenas de operários da indústria têxtil.

Os concelhos de maior intensidade de emigração entre 1964 e 1974 foram os de Lisboa, com 12121 saídas e o de Santo Tirso com 6021 saídas.

O regresso da segunda geração de emigrantes constitui-se num factor de conflitualidade mercê do desenraizamento produzido por muitos anos de socialização noutras culturas (Austrália, Alemanha, França, África do Sul, Suíça, etc.). A nível escolar, não serão sequer os problemas da língua os mais graves...

Natalidade e mortalidade

O saldo fisiológico actual é superior ao apresentado pelo concelho de Santo Tirso. Em Vila das Aves o número de nados-mortos tem tendência nítida para a diminuição, assim como a taxa de mortalidade na primeira infância.

Nos adultos, as doenças industriais e os acidentes de trabalho são as causas mais frequentes de óbitos.

As décadas de 30 e 40 foram o período de maior crescimento populacional, devido à fixação de muitas famílias vindas de freguesias vizinhas e de núcleos urbanos mais distantes. Apesar das repercussões económicas da Segunda Guerra Mundial, as características rurais da freguesia serviram de atenuante da crise e o auge do desenvolvimento foi atingido com a elevação da freguesia à categoria administrativa de vila, em 4 de Abril de 1955. A partir dessa data, o declíneo demográfico acompanhou o declíneo mais generalizados da nova vila.

Principais movimentos migratórios

- a) emigração contínua para a Austrália, França e Alemanha, por ordem decrescente do seu peso; este fenómeno envolve principalmente, mão-de-obra especializada da indústria têxtil e da construção civil;
- b) desvio da população mais jovem para os grandes centros urbanos mais próximos da freguesia;
- c) anualmente, regresso de várias dezenas de famílias, radicadas desde há alguns anos em diversos países;

A *família-tipo* é a residente na vila há menos de dez anos, ou há mais de vinte anos. Este hiato de fixação ficou a dever-se à crise na indústria têxtil, no início da década de setenta, que originou o encerramento de muitas unidades fabris. No decurso da década de noventa, verificou-se a fixação de residência de quadros médios e superiores num loteamento limítrofe à escola, o que provocou grande heterogeneidade na origem sócio-económica dos alunos.

A profissão predominante é a de operário têxtil. As fases de produção (da fiação aos acabamentos) dão origem a segmentos profissionais diferenciados.

Habilitações literárias: a taxa de analfabetismo é elevada (31%), e se lhe acrescentarmos a percentagem de analfabetos com diploma de ensino primário,

esta cifra rondará os 50%. Para ser operário têxtil "não era preciso saber ler". Hoje, "pede-se apenas o diploma da 4ª classe".

Quadro de "Instrução Básica"

Ano	Sexo	masc	Sexo	Fem
	Sabem ler	Analfabetos	Sabem ler	Analfabetos
1920	391	688	219	963
1930	434	794	391	1334
1940	999	1215	823	1260
1950	1617	1044	1299	1420
1981	2550	807	2137	1408

População residente	Total Analfabetos	% Analfabetismo
2261	1651	73
2853	2128	74
4297	2475	57
5380	2464	45
7067	2215	31

Um dado a reter é o decréscimo acentuado da taxa de analfabetismo a partir dos anos cinquenta. Para esta regressão contribuiu a construção das primeiras escolas públicas e a correspondente escolarização da maioria das crianças da vila.

Ocupação dos tempos livres

Curiosamente, Vila das Aves é a freguesia do concelho de Santo Tirso que mais associações mantém em actividade. São 23 no total e de tal modo dispersas nas actividades que a sua visibilidade social é mínima. Da dispersão habitacional aliada à fragmentação em aldeias e à multiplicidade das origens dos seus habitantes resultou uma comunidade sem unidade e a prová-lo, só agora um centro cívico começa a esboçar-se.

A comunidade eclesial é a excepção à regra. O templo é o local privilegiado de encontro... e de comunicação social. O padre é o meio de comunicação por excelência, embora exista um jornal local:

"Quando precisamos de dizer aos pais a data das matrículas ou das festas escolares, mandamos recado ao senhor padre e ele fala na missa".

Quando o modelo cultural é mais abstracto que concreto, o modelo de desenvolvimento é "tradicional" (A.Touraine). Daí que às alterações sociais introduzidas pelo processo da industrialização correspondessem as alterações nos valores e representações tradicionais. Actualmente a descaracterização cultural é tão profunda que é difícil afirmar a predominância da componente rural, ou da urbana. É também necessário reflectir até que ponto o desgaste dos símbolos tradicionais terá sido mais aparente que real.

Vila das Aves é um paradigma do fenómeno de transformação social em que, coexistindo com uma cultura semi-urbana, subsistem hábitos culturais tipicamente rurais, e a par do trabalho fabril, uma ocupação parcial no trabalho agrícola de dimensão familiar. É, aliás, esta a condição de sobrevivência económica de muitos agregados familiares cujo nível de rendimentos do trabalho é insuficiente. A reforma antecipada e o subsídio de desemprego são a realidade quotidiana para cerca de 35% dos encarregados de educação dos alunos desta escola.

Condições sócio-económicas familiares

Nos últimos anos, a generalização da prática do "trabalho infantil" contribuiu para a elevação do rendimento do agregado familiar. Contudo, esta melhoria é ilusória e originará, a curto prazo, a agudização dos conflitos e a desestabilização do tecido social.

Porque se constituiu como um dos temas de reflexão e intervenção nesta escola, acrescentaremos mais alguns pontos de análise.

Quando se refere a "trabalho infantil" não se perspectiva o rol de tarefas domésticas que as crianças filhas de operários conheceram desde sempre:

- a ocupação fabril ou artesanal, em tempo de férias escolares;
- a semi-ocupação, quase lúdica, coincidente com o calendário escolar;
- o desempenho de tarefas domésticas, ou de pequenos serviços agrícolas de dimensão familiar.

Embora estas formas de trabalho também possam (e devam) ser questionadas, aquelas que conduzem ao abandono da escola e à ocupação contínua das crianças em unidade de produção é a que, ao momento, nos preocupa.

A Escola da Ponte tem tentado obstar à extensão do fenómeno, mediante a introdução de novas concepções e práticas de participação. Mas recente é o acordo efectuado com a escola preparatória e a equipa de "ensino especial integrado" com vista ao apoio-acompanhamento das crianças com maiores dificuldades de aprendizagem e que, mercê do insucesso escolar, se vêm condenadas à entrada precoce no mercado de trabalho. Já frequentaram a escola do segundo ciclo algumas crianças que, beneficiando de uma adaptação do currículo do 2º ciclo, mantêm algumas expectativas perante a instituição escolar e nela colhem a solidariedade e ensinamento que, de outro modo, lhes seriam negados.

"O senhor professor que me diz? Eu acho que J... já tem idade para ir com a tia para as feiras. Se o meto no ciclo, só me apanha vícios nas más companhias..."

"Ela aqui já não anda a fazer nada. E ela gosta de costura. O senhor fecha os olhos... Eu não me importo que me cortem no abono. Sei que ela está vigiada e vai ganhando algum para casa."

Os pais temem as "más influências e os drogados", desdenham da escola (e o que lhe oferece a escola dos diplomas?) A criança interioriza a noção de peso

económico da família e confunde-se com a necessidade de afirmação da sua personalidade e de autonomia. Daí ao sub-emprego é um passo:

"Ando há oito meses na confecção do C...: ele ainda não me pagou, mas diz que se eu continuar assim, me dá dez contos por mês daqui a pouco."

"Faço Sábados e, às vezes, até Domingos, quando há uma encomenda urgente. Não, não me pagam mais nada. Se eu disser alguma coisa venho parar à rua. À noite, trabalho quando me pedem."

As causas desta situação podem ser referenciadas, em suma, como sendo:

- a taxa de desemprego (adultos)
- a mono-indústria (têxtil)
- salários em atraso (em pequenas indústrias)
- quebra de poder de compra do agregado familiar
- a instabilidade económica e afectiva das famílias

O peso do trabalho praticado no ambiente familiar também intervém negativamente no rendimento escolar dos alunos. Há uma relação directa entre o trabalho infantil e o insucesso escolar. A criança sujeita a trabalho demasiado pesado para a sua pouca idade não pode ser bem sucedida na escola. Neste ponto, os pais encontraram uma nova justificação: perante o insucesso do filho, a única saída é tirá-lo da escola e pô-lo a trabalhar na fábrica. É o "ciclo vicioso" da fuga à escolarização obrigatória:

"A... todas as manhãs chega à escola cansado de duas horas de trabalho árduo, e cheira a aguardente".

"Antes de vir para a escola, R... já havia ido ao lavrador buscar o leite, levar os irmãos mais pequenos ao infantário, fizera recados para a "D.Alice", arrumara a casa toda".

"O C... falta quase todas as tardes à escola. O pai quer que ele vá distribuir por toda a vila as folhas de notícia de falecimentos. Deve também carregar os materiais para o funeral de alguém que tenha falecido na véspera".

Se a escola comunica as faltas de um aluno, a resposta é lacónica e ninguém intervém. Contudo muitos jovens se têm dirigido à escola, perguntando o que fazer para retomar os estudos interrompidos. Têm agora entre os 16 e 18 anos e compreendem o engano. É significativo também o facto de muitos deles manifestarem esperança de, num futuro próximo, *"mudarem de vida"*.

Vila das Aves situa-se na confluência de dois dos distritos com mais elevados índices de trabalho infantil: Braga (28,8%) e Porto (24,9%). Se uma zona urbana como esta está mais facilitado o acesso à escola, a sua frequência fica

comprometida mediante a existência de oferta de trabalho para o grupo etário em causa.

Entre os jovens com idades compreendidas entre os dezoito e os vinte e poucos anos verifica-se o aumento da delinquência. O desemprego, aliado à ausência de perspectivas de realização pessoal, arrasta o meio juvenil para o consumo de drogas e para comportamentos socialmente classificados de *marginais*.

Outro dado, que não é novo, é o da degradação do espírito de família "tradicional". A escola, que já se defrontava com os problemas de sub-cultura, como o trabalho infantil, é agora posta perante as sequelas de separações de casais, ausência dos pais por via da emigração, brigas familiares frequentes. Na origem de muitos destes casos está o desemprego. A escola da Ponte recebe muitas crianças que manifestam carências alimentares acompanhadas de profunda carência afectiva.

A maior parte das escolas não possui espaços de acolhimento, nem desenvolve actividades de complemento curricular. Também não possuem, por si, recursos de compensação alimentar dos seus alunos.

O analfabetismo regressivo e o analfabetismo literal condicionam o diálogo escola-família-meio social, dado que os adultos (os pais em particular), dificilmente descodificam o discurso escolar e chegam mesmo a questionar atitudes de mudança e inovação. Por esta razão, vimos intensificando os contactos com os pais e encarregados de educação e clarificando alguns aspectos do nosso projecto.

As características do sistema, bem como a cultura do *primário* conduzem a que os problemas de gestão dos estabelecimentos de ensino sejam vividos como questões de ordem doméstica:

"É uma relação do tipo familiar, conheço os pais todos. O contacto é feito directamente, quando os pais vêm ter comigo, ou quando acho necessário, a meu pedido, através do aluno" (uma professora de uma outra escola do concelho, em Abril de 1988)

Se as escolas do ensino primário funcionam com base em rotinas adquiridas ao longo dos anos, que, muitas vezes, impedem o questionamento dessas mesmas rotinas, e fecham a escola sobre si mesma, o Projecto poderá, eventualmente, provar que a educação é uma "peça" de um projecto mais vasto de desenvolvimento em que convergem, com estratégias diferentes, as famílias, a comunidade e os poderes locais, incluindo outros níveis de ensino para além do 1º ciclo.

À exigência de renovação pedagógica deverá acrescentar-se a exigência da renovação material, obstando à austeridade que marca o quotidiano das escolas. O 1º ciclo do Ensino Básico é o único em que não há um orçamento que assegure a viabilização material dos projectos, ou o apoio ao funcionamento de uma cantina.

O trabalho em escolas de "Área-aberta" tipo P3

Em 1963, no âmbito da OCDE, foi iniciado um "projecto de ajuda" aos Países Mediterrânicos. Com o objectivo de desenvolver a escolaridade obrigatória, um grupo de trabalho constituído, em grande parte, por técnicos em Educação, propunha-se apoiar países como a Grécia, a Jugoslávia, a Espanha e Portugal. Neste âmbito, um dos problemas foi o de harmonizar a concepção das construções escolares com as concepções de Escola e as orientações no campo da pedagogia. No nosso país, o grupo de trabalho foi constituído por técnicos do Ministério da Habitação e das Obras Públicas (M.H.O.P.) e do Ministério da Educação. Após três anos de trabalho (em 1966, portanto) este grupo propôs-se elaborar vários estudos, entre os quais um projecto para a construção de uma escola primária piloto "que viria, efectivamente, a ser erigida em Mem Martins".

Neste projecto, alguns princípios gerais são estabelecidos:

- 1 o edifício da escola primária representa a transição da habitação para a vida pública;
- 1 o edifício deve ter em consideração o tamanho da criança;
- 1 a escola não se restringe à sala de aula e deve, por isso, estar aberta ao exterior;
- 1 o ensino não consta só de memorização, mas é também actividade que os espaços (diversificados) devem permitir;
- 1 deve ser fomentada a manipulação e criação de objectos (pelo que se introduziu uma zona de trabalho, dita "suja", com pontos de água, ligada às salas de aula, propriamente ditas);
- 1 a organização de situações como a de trabalho em grupo, prevendo-se a mobilidade do equipamento;
- 1 nem todas as actividades podem ser realizadas no mesmo espaço (e daí a instalação dos chamados "polivalentes");
- 1 as refeições são actividades educativas (e, por isso, foi suprimida a separação entre edifício-cantina e edifício-escola);
- 1 as instalações sanitárias seguem a mesma lógica, como apoio e momento de Educação;
- 1 a escola é um edifício aberto, um equipamento social de e para toda a comunidade.

Estávamos em plena década de 60. Em Portugal, vigorava ainda a separação de sexos no ensino primário. Na construção de Mem Martins, foi necessário construir quatro salas (duas de cada sexo) com recreios cobertos também separados. O pátio e a sala polivalente eram comuns. Esta escola esteve um ano a funcionar, dados alguns sectores do M.E. pretenderem realizar aí uma experiência pedagógica, cujo teor se desconhece.

Algumas autarquias, a quem a lei permitia a construção de escolas para o ensino primário, foram sensíveis à mudança².

Em 1971, grupos de professores influenciados por correntes cooperativistas introduziram duas inovações no projecto:

- 1 o trabalho em equipa de 2, 3 ou 4 professores;
- 1 a consideração de núcleos de espaços para grupos de alunos, fugindo ao tradicional sistema de turmas-classes.

Ainda antes, em 1969, as estruturas do M.H.O.P. encarregadas da construção de edificios escolares foram integradas na Direcção-Geral das Construções Escolares. Esta medida permitiu o estudo de novos planos de construção que fossem alternativa ao projecto do "Plano Centenário". No Gabinete de Estudos da D.G.C.E. foram vários os programas elaborados, cabendo a cada programa (P) um índice (1, 2, 3, 4, e 5). Ao programa (P) das novas escolas primárias foi atribuído o índice 3 (P3).

O projecto P3, concluído entre 1970 e 1972, apesar de ter sido enviado ao M.E., nas suas diferentes fases, nunca obteve do ministério qualquer resposta, favorável ou desfavorável. Idêntica atitude de total mutismo se viria a verificar na fase de generalização de construção de edificios P3. À primeira, na Quarteira³, seguiu-se concurso para outras vinte. A construção, através das iniciativas das autarquias locais, generalizava-se. O ministério não se apercebera ainda que tais escolas mereceriam uma atenção diferente, os seus professores uma formação específica, as comunidades alguns esclarecimentos. Quando arquitectos e técnicos de educação conceberam as nossas Escolas de Área Aberta - a que chamaram Projecto Normalizado P3 - sabiam que a Escola Primária é o lugar onde a criança passa grande parte do seu tempo e que estes primeiros anos de aprendizagem são fundamentais para a sua vida futura. O que se aprende, e principalmente a forma como se aprende, pode despertar ou

²Nomeadamente, na Moita, nos Olivais e na Baixa da Banheira.

³Entrou em funcionamento no ano lectivo de 1973/1974.

bloquear toda a evolução da personalidade. Libertar a criança da rigidez dos espaços e do mobiliário tradicionais pareceu a esses pedagogos e arquitectos um passo importante para a livre expressão e desenvolvimento da espontaneidade e criatividade naturais da criança, e, também, um passo decisivo para a sua socialização. Mas esta Escola, pelas suas características próprias - existência do grande espaço polivalente - facilita ainda a sua integração no meio social, tornando possível a sua utilização pela comunidade. É área aberta de comunicação e colaboração dentro da Escola, é área aberta para o meio e integração na comunidade.

Para melhor explicar a finalidade destas Escolas de Área-Aberta transcrevo os objectivos enunciados pelo Secretário da Organização do Ensino Elementar de Montreal (CANADÁ), um dos centros promotores deste tipo de escolas:

1. Procurar o ambiente que encoraje uma melhor comunicação entre alunos e professores;
2. Mobilizar os professores para o trabalho em equipa;
3. Facilitar a adaptação da organização escolar às diferenças individuais e à contínua aquisição de conhecimentos, afim de permitir os reagrupamentos funcionais de alunos;
4. Estimular nas crianças a multiplicação dos contactos pessoais e, por conseguinte, uma melhor sociabilização;
5. Facilitar múltiplas e diversas organizações, transformações temporárias e, por vezes permanente, permitir as mais variadas modificações, dando assim flexibilidade não só aos diferentes modos de organização escolar, como também aos diferentes tipos de didáctica e pedagogia;
6. Favorecer todas as formas de trabalho dos alunos (individual, em grupo, actividades livres, etc.) de acordo com o espírito da Escola Activa⁴.

O ensino baseado no professor da classe tradicional é assim substituído por:

- uma aprendizagem que utiliza meios que facilitam a apropriação dos conhecimentos;
- uma aprendizagem em pequenos grupos que se desenvolve, não só a expressão, como o trabalho em comum;
- uma criação colectiva, que não só desenvolve a cultura, como também a vida em comum.

⁴DGEB/DSPRI-ME (1981) Textos de Apoio aos Professores em Escola de Área-Aberta, documento nº 2

Trata-se de um projecto educativo que propõe um outro modelo de vida na sala de aula, uma outra relação entre os vários grupos que constituem a equipa educativa (pais, professores, alunos, pessoal auxiliar), um outro modo de reflexão e de prática. O trabalho e vida em grupo, a exigência de escutar o outro, torna-se tão importante como a mudança de relações entre os professores e alunos, e como as aprendizagens a assegurar. Pode, em suma, dizer-se que da instrução se passa abertamente para objectivos amplos de educação.

Os primeiros anos da década de oitenta testemunharam alguns investimentos, quer na regulamentação do funcionamento destas escolas, quer na formação de professores. Em Setembro de 1980⁵, eram definidas regras de funcionamento.

No ano lectivo de 1980/1981, realizavam-se alguns encontros de formação de professores. Em 1981/1982⁶, regulamentava-se a relação professor-aluno. Sublinhava-se no ponto seis desse normativo que «cada núcleo de sala de aula deve corresponder a um espaço único de ensino, com um corpo de professores a trabalhar em equipa, de acordo com o programa elaborado em conjunto». No número oito do mesmo despacho, o M.E.U. assumia claramente que «para efeitos de concurso de docentes, as escolas P3 devem ser inequivocamente assinaladas com a indicação de escola de área-aberta, projecto P3, significando a opção por essas escolas que os professores aceitam as condições de trabalho que as mesmas exigem».

Quase no final do ano lectivo de 1982/1983, é publicado um diploma⁷ que «pretende obviar as dificuldades sentidas na aplicação do Despacho nº 274/81» que dificultaram, ou impediram «a colaboração entre docentes, que uma escola de área-aberta necessariamente pressupõe». No mesmo diploma legal, o M.E.U. admite que se criaram «situações compulsivas de ensino em equipa e de cooperação entre docentes». Concluía o despacho que «o actual processo de colocação de professores (...) bem como os problemas decorrentes da sua formação, pouco orientada para uma pedagogia activa (...) agravam ainda mais a situação». Finalizada a argumentação, remetia-se para a Inspeção a aprovação de projectos de equipas de professores e legitimava-se a introdução de regime de curso duplo nestas escolas. Estas medidas coincidiam no tempo com a suspensão de um primeiro esboço de formação em área-aberta e com o

⁵Despacho nº 84/80, do Secretário de Estado da Educação, D.Rep. de 13.Setembro

⁶Despacho do M.E.U. nº 274/81, de 2 de Outubro

⁷Despacho nº 41/EAE/83, de 13 de Maio

levantamento das primeiras paredes a isolar as salas que haviam sido concebidas para comunicarem entre si⁸. Os espaços "abertos" desapareceram gradualmente. Os professores não haviam sido preparados para um trabalho com as características que as P3 apontavam. Uma vez por falta de informação, em outras por falta de formação e sempre na falta de ambas, os professores refugiaram-se, ao menor pretexto, no seu espaço íntimo, num contexto de trabalho que correspondia à sua concepção de "aula". A liquidação do projecto era um facto quando, já em Outubro de 1986 a DGEB insistia pela última vez em acções de sensibilização.

Este curto historial desemboca numa contestação generalizada que, em 1987 teve o seu apogeu. Na imprensa são comuns notícias como esta: *"A avaliação da experiência pedagógica que é de aulas de ensino primário simultaneamente para três turmas foi solicitada à SEEBs pelo SINDEP. Um representante do SINDEP comentou que essa avaliação permitirá saber se a experiência deverá continuar, ou não. Segundo explicou, essa ideia resultou nos Países Nórdicos, mas, por exemplo, em França chegou-se à conclusão de que seria melhor voltar ao ensino tradicional. O ensino das designadas "Escolas P3" consiste em dar aulas a três turmas de 90 alunos, com matérias diferenciadas e em simultâneo por três professores. Pretendemos que esse tipo de escolas pare de proliferar em Portugal até que seja avaliada a experiência, afirmou o sindicalista. Segundo o mesmo informador, a SEEBs, Marília Raimundo, disse que "essa avaliação irá decorrer em 1987."*

Realçadas as incoerências e a ignorância que a notícia veicula acrescentaria que a avaliação não chegou em 1987, nem consta que entretanto tivesse sido realizada. Mas declarações como a transcrita sucederam-se no mesmo ritmo com que se erguiam paredes entre os espaços de "área-aberta", ou se dispunham armários (como muralhas) em improvisos arquitectónicos em que cada professor na sua sala, com os seus alunos, o seu método e os seus manuais, apenas toleravam (como mal menor) o incómodo de ouvir as "lições" do colega do lado... As imprecisões são tantas, neste como em outros textos jornalísticos, que não merecem qualquer comentário crítico; falam por si mesmos. O que importa destacar como original é o facto de a construção de edifícios P3 no concelho de Santo Tirso ter sido contemporâneo deste discurso.

⁸Hoje é prática corrente o fechar das salas. Aliás, os gabinetes técnicos das Câmaras Municipais introduziram esta alteração nos seus projectos.

Mais ainda: a sua construção foi resultante de um esforço nesse sentido feito por professores, a partir de um projecto de formação em 1979 apresentado à D.G.E.B. e que nunca obteve resposta.

Concluindo:

Em meados de 1979, no concelho de Santo Tirso, um grupo de professores exigiu a construção de edifícios P3 e nestes imprimiram os traços de um trabalho participativo e democrático em "área-aberta". Citavam vantagens: "amizade entre professores; colaboração; bom relacionamento; interajuda; conhecimento mais profundo dos colegas de trabalho e dos alunos; maior disponibilidade; interajuda entre os alunos, que aprendem uns com os outros".

Na escola da Ponte, não fechámos as salas. No edifício P3, construído há doze anos, pudemos concretizar um projecto de difícil concretização num edifício-escola com outras características. A organização do trabalho que o viabiliza não se compadece com algumas inércias normativas. As *excepções à regra*, embora legitimadas por "*imperativos de natureza pedagógica*", (nº51 do Desp. Conjunto 112/SERE/SEEBS/93) dificilmente se enquadram nas disposições normativas e os mapas estatísticos seguem uma lógica administrativa, cuja ultrapassagem carece de fundamentação (nº 57 do referido Despacho).

Sobre formação contínua

«O objectivo de toda a formação não é adquirir conhecimentos, mas sim adquirir a capacidade de adquirir conhecimentos»⁹

Em formação, uma das finalidades visadas é o desenvolvimento da capacidade de intervir em situações complexas. Podemos operacionalizá-la em seis dimensões:

- 1 conscientização da profunda relação de dependência entre os problemas específicos do acto formador e os problemas sociais que o contextualizam e o condicionam;
- 1 actuação dentro das margens possíveis de autonomia face à massificação cultural;
- 1 desenvolvimento de formas de cooperação e solidariedade, de modo a contribuir para espaços de desenvolvimento pessoal e colectivo;
- 1 teorização das práticas, no sentido de consciencializar o poder individual e de grupo e no sentido da análise crítica e transformadora das relações de poder;
- 1 resistência à prevalência de micro-racionalidades acríticas, pois quanto mais global for o problema, mais locais e críticas devem ser as soluções;
- 1 consideração do trajecto de formação como processo de conquista de significados pessoais e sociais.

A formação que vimos desenvolvendo aproxima-se de um modelo de *práticas espontâneas* sob a forma de rede¹⁰ ou *da aprendizagem cooperativa*¹¹. Recupera duas realidades quase sempre ausentes da formação contínua de professores no nosso país: a pessoa do professor e a equipa de professores/escola.

Dos diversos modelos de prática de formação (centrado no formador, no formando, no grupo, ou misto), promove-se a complementaridade. Tanto se poderá aproveitar iniciativas próprias, como as do ministério, das escolas, de formandos e até de um formador, se coerentes com os objectivos imediatos. Porém, sempre no respeito pela iniciativa pessoal do professor harmonizada com a equipa pedagógica em que voluntariamente se integra.

A consideração da pessoa na consideração da equipa sugere um conceito de desenvolvimento profissional que implica uma dimensão contextual e organizativa, na qual não é apenas

⁹Resweber, Jean-Paul, Pedagogias Novas, Teorema, Lisboa, p.85

¹⁰Huberman, M.(1986) Um nouveau modèle pour le developpment professionnel des enseignants, in Revue Française de Pédagogie, n° 75, pp. 5-15

¹¹Johnson, D. & Johnson, R.(1991) Cooperative learning and school Development, Mineapolis, U.M., pp. 2-5

afectado o professor isolado. Os professores praticam uma pedagogia hermenêutica concomitante com a conflitualidade da múltipla interpretação, uma prática de reflexão ética essencial. As opções que daí decorrem traduzem uma relação complexa e intrínseca entre o domínio do saber científico e a validade do uso social dos seus produtos.

Sobre mudança

«A teoria sociológica de mudança apenas se pode apresentar como um esforço para identificar tipos fundamentais de mudança a partir da análise dos processos singulares»¹². A procura da compreensão que substitua a redutividade das abordagens de cariz positivista depara com a complexidade dos processos e a diversidade dos níveis de análise. Mais do que a identificação da mudança, prevalece a intenção de compreender o processo de mudança, pois «há que compreender a natureza das mudanças (...) e construir vias que facilitem essas mudanças, afastando outras que, sob aparência de novo, guardam as velhas formas e as velhas concepções»¹³.

Cada professor estabelece as suas relações com o saber e com os agentes educativos (alunos, pais, outros...), em função de pressupostos e práticas, que constituem um determinado tipo de racionalidade. Os programas de formação que sobrevalorizam a racionalidade técnico-instrumental determinam condições e momentos de assunção pelos professores de recursos técnicos pretensamente isentos de ideologia. Esta racionalidade assenta sobre princípios de controlo, certeza e eficácia. Fundamenta-se, epistemologicamente, na crença de que o conhecimento parte do concreto e chega ao geral através de abstracções e generalizações. O conhecimento, considerado como objectivo colide com o discurso que faz insistente apelo a valores não-operacionalizáveis pelas abordagens positivistas: autonomia, senso crítico, criatividade, participação, democraticidade.

A procura da objectividade engendra um quadro preocupante em que a formação contínua de professores se assume como um processo marcado pela linearidade, previsibilidade e profunda estruturação, controlo e determinação. Não há lugar para «pensar sobre o próprio processo de pensamento»¹⁴.

Esta equipa de projecto poderá, porventura, proporcionar espaços alternativos, onde se confrontam diferentes racionalidades e onde, em última análise, a racionalidade emancipatória produza juízos e interrogações sobre quem é e como é formado, pois «ensinar não é só transmitir, mas também promover o desenvolvimento de aptidões e métodos de pensar e de agir»¹⁵. A formação contínua tanto poderá contribuir para novas modalidades de reprodução

¹²Boudon, R.(1979) La logique du social, Paris, Hachette, pp.172-173

¹³Benavente, A.(1990), op. cit., p.77

¹⁴Giroux, H.(1983), op. cit., p.249

¹⁵Comissão de Reforma do Sistema Educativo (1987) Lisboa, M.E., p.209

social e cultural como para um processo de desenvolvimento de aptidões e métodos de pensar e de agir críticos.

Daí que se considere como actores, não apenas os professores em formação, mas também outros agentes, entendido o terreno de formação num sentido mais lato. A violência simbólica das propostas educativas, os constrangimentos culturais, a reprodução da estratificação social, somente poderão ser problematizadas no confronto com interlocutores tradicionalmente marginais ao processo de formação de professores: os alunos, a família, outros agentes educativos. São as escolas com projectos participados pela comunidade, os lugares privilegiados de formação de «*uma consciência radical e de acção crítica colectiva*»¹⁶. Nenhuma mudança pode fazer a economia dos actos individuais implicados num processo de transformação colectivo.

A inovação não é apenas produto. E, como tal, o domínio do processo não pode ser instituído centralmente. Sobrevém «*um processo social através do qual os grupos humanos transformam o conhecimento que têm da realidade*»¹⁷. A mudança pressentida como transformação do conhecimento da realidade ultrapassa o domínio da mudança imposta, que é mudança conjuntural ou estrutural, mas dos outros: uma mudança que não afecta, nem põe em causa o professor, nem o colectivo de formação.

Acontece a mudança sempre que um professor «*se decifra através de um diálogo entre o eu que age e o eu que se interroga, reduz o desfazamento entre a imagem que faz de si próprio e a que os outros têm dele*»¹⁸. Processam-se mudanças de cultura organizacional sempre que este diálogo último se expressa na alteração das atitudes grupais. A preocupação maior parece, pois, ater-se na fusão de mudanças pessoais, numa resposta adequada do grupo a problemas, numa intenção de coerência individual e colectiva. Verifica-se corresponsabilidade na mudança.

Os grupos humanos transformam-se em inter-relação¹⁹ com os contextos físicos e culturais, nos quais e com os quais se relacionam. Passar da formação individual à formação em equipa é um processo cultural de difícil concretização, que fomenta dilemas perante os quais os professores acabam, inexoravelmente, por tomar posição. A modernidade confirmou o triunfo da razão sobre a tradição e do universal sobre o particular mas, no auge do conflito de valores

¹⁶Giroux, H. (1986), op. cit., p.149

¹⁷Vielle, P. (1981) L'impact de la recherche sur le changement en éducation, Perspectives, vol. XI, nº 3, p. 339

¹⁸Postic, M.(1977) Observation et formation des enseignants, Paris, PUF, p.318

¹⁹Bronfenbrenner, V. (1987) La ecologia del desarrollo humano, Buenos Aires, Pardós

que nós herdámos, sobrevivem culturas intersticiais de curto prazo, movimentos precários, mas vitais para que a ciência compendiada ceda algum lugar a uma criatividade prospectiva.

Paulo Freire convida-nos a *assumir o projecto do nosso sonho* para obstar aos efeitos de uma modernidade que nos projectou para uma *«ética individualista, uma macro-ética que nos impede de pedir, ou sequer pensar, responsabilidades por acontecimentos globais»*²⁰.

A reflexividade concretiza-se em ciclos recursivos, que se desdobram em dois momentos: o momento do fazer, onde o saber se investe nas actividades e o momento do saber, onde este, que é já conhecido na prática, se reelabora a um nível superior de formalização. A reflexividade não pode, porém, ser reduzida a esta alternância. *«Não existe um conhecimento profissional para cada caso-problema, que teria uma única solução correcta. O profissional competente actua reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, factos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica»*²¹.

A formação, como processo complexo de apropriação crítica e criativa de elementos científicos, culturais e técnicos implica a descentração do sujeito-agente de formação e a compreensão das inter-subjectividades, solidariedades e autonomias vividas na resolução de problemas comuns. No alfobre desta alquimia colectiva se engendram, estudam e solucionam problemas sociais e comunitários.

²⁰Santos, B. (1988) O Social e o político na transição pós-moderna, Comunicação e Linguagem, 6/7, p.35

²¹Gomez, A. (1992) O pensamento prático do professor in Nóvoa, A.(coord.) Os professores e a sua formação, Lisboa, D. Quixote/IIE, p.110

Sobre a coordenação do projecto

A condução do projecto é sempre colegial, mas existe uma coordenação, quer no plano organizacional, quer no pedagógico. O coordenador escolhido pela equipa de projecto é um interlocutor que funciona como um *atenuador de interferências*. Beneficia da aceitação generalizada dos restantes professores, emerge ao fim de algum tempo de maturação do projecto e num momento em que ao grupo responsável pelo projecto é requerida representatividade perante outras instituições. Porém, dever-se-á sublinhar o carácter precário desta representatividade. O coordenador age como agregador de vontades e não como dirigente. As suas funções são de coordenação e ligação com o exterior. Uma coordenação permanente e provisoriamente outorgada. Ocorre pontualmente e decorre de circunstancialismos a que um grupo social no social não se pode eximir. É preservada uma identidade colectiva que se projecta na identidade pessoal do coordenador.

Assiste-se à mutação da identidade social em identidade pessoal enquanto esta se socializa. O grupo é um lugar de confrontos, mas estes subtraem-se à observação de estranhos pela projecção de si na imagem de um representante isolado. É o grupo que age como regulador e facilitador do choque das subjectividades no seu interior. É o animador que age como tradução para o exterior das vontades conflituadas como objectivos imediatos do grupo perante terceiros.

Sobre autonomia

*«Ao longo dos anos 90, a formação contínua dos professores não poderá deixar de conceber a máxima atenção às dinâmicas de auto-formação participada dos professores, em inter-relação com o desenvolvimento dos projectos educativos de escola».*²²

O que distingue esta formação de outros intentos de mudança? Fundamentalmente, duas componentes: a adesão e a consciência da disponibilidade em tempo e intenção. Esta consciência dos objectivos pretendidos, porque definidos pelo próprio grupo a que se adere, confere-lhe características de um projecto de acção, dado que os objectivos não são de conhecimento, mas de conhecimento pela acção, para a acção.

O projecto implica autoria do grupo, que, desde o primeiro momento detém a pilotagem das informações, das regras de funcionamento, do domínio de situações particulares com que se possa deparar. A especificidade deste projecto é ainda maior, se considerarmos que, ao atribuir sentido a uma acção de que se reclama autor, ele habita num tempo entre o adquirido que o determinou e finalidades que o ancoram à situação particular que se projecta à medida que se cumpre no tempo. A procura de sentido pela acção torna pertinente o esforço desenvolvido em comum. A procura de sentido para a acção outorga ao projecto uma autonomia de novo tipo, que se desenvolve num dispositivo *harmoniosamente conflitual*, susceptível de auto-regulação e de evolução.

²²Nóvoa, A.(1991), op.cit., p.68

Sobre projecto

Se existe nas escolas um projecto de mudança contextualizado, existe o pretexto e a necessidade do encontro. Se não há um projecto, para que se reúnem os professores? Dito de outro modo: para que há conselhos escolares?

«Onde há encontro há formação (...) construção pessoal e colectiva (...) simultaneamente auto-conhecimento e conhecimento do mundo, construção activa do sujeito»²³. A análise dos problemas levantados não se limita à produção de uma mudança nos comportamentos nos actores-autores envolvidos no projecto. «Consiste numa conquista progressiva de autonomia e de consciência da totalidade e complexidade das experiências partilhadas com os outros. No contexto de um projecto de formação, é o sujeito que se constrói na atribuição de significado ao conhecimento colectivamente produzido. Num grupo de projecto há sempre produção de mudança e formação, ainda que não-intencional».²⁴

Dito de outro modo, um projecto é também *«o ponto de referência em torno do qual se podem regular os conflitos resultantes da existência de lógicas diferentes»²⁵. O grupo de projecto favorece a transformação crítica de opiniões e de conceitos. Os participantes confrontam-se permanentemente com referências diferentes das que orientaram a construção dos seus universos representacionais e das práticas. «A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e formando.»²⁶*

O projecto da Ponte denota abertura à pluralidade, indicia o privilegiar da incerteza e uma formação para a complexidade. O futuro existe como uma ideia difusa que é necessário não simplificar; não há preocupação apenas com o encontrar de soluções imediatas e eficientes; prevalece uma causa final, um projecto, uma ideia (ainda que vaga) daquilo que virá²⁷.

O projecto é sempre o discurso inconsciente do grupo que gera procura, re-situação, transferências e conflitos. É também aprendido no imaginário do grupo, que *«no sentido etimológico do termo (...) permite "prender a si" o real»²⁸* e ultrapassar dualismos.

²³Pacheco, J. (1993), Memória e Projecto, Correio Pedagógico, Abril, nº 74, p.8

²⁴Pacheco, J. (1993), op.cit, p.8

²⁵Correia, J.(1990) A acção educativa: análise psico-social, Leiria, ESEL/APPORT, p.89

²⁶Nóvoa, A.(1991) A formação contínua entre pessoa-professor e a organização-escola, Inovação, Vol.4, nº1, p.71

²⁷Nóvoa, A. (1991), op. cit., p.71

²⁸Jean, G.(1976) Pour une pédagogie de l'imaginaire, Paris, Casterman, p.33

Na falta de um projecto, a autonomia transformar-se-á numa auto-suficiência mortal, numa perplexidade crescente e geradora de angústia. Os projectos têm valores subjacentes. O da liberdade é, provavelmente, o mais comum.

Mas as escolas do *ensino primário* funcionam como espaços justapostos quase sem actividades comuns. A redução do Conselho Escolar para uma única reunião mensal de duas horas originou o esbatimento do único ritual de encontro. Em horários de regime de curso duplo, os professores que trabalham da parte da manhã quase não conhecem os colegas da tarde. O trabalho de reflexão comum está ausente, a monodocência redutoramente interpretada gera a ignorância dos problemas dos outros professores e dos seus alunos. Cada professor encontra-se entregue a si próprio e «*nesta ausência de trabalho de equipa (...) vemos obstáculos (...) à mudança democrática da escola primária*»²⁹.

Poder-se-á falar de projecto educativo em escolas onde os professores não se encontram, onde se reúnem por constrangimento?

O primeiro passo de um projecto é o sentar-se informalmente à mesa de um café, ou na relva de um parque, para se perguntar se a equipa do projecto existe. O projecto faz-se com pessoas dentro, privilegiando o estabelecimento de laços afectivos. Uma condição radical de projecto será uma possibilidade tripla: a de os professores escolherem mutuamente os seus pares de projecto, os pais escolherem a escola, os alunos escolherem os professores. Utopia? Talvez.

²⁹Benavente, A.(1990), op.cit., p.166

Sobre monodocência e a descoberta de “dificuldades de ensino”

O objecto último dos projectos e da formação é o aluno. É exactamente neste pressuposto que, perante a complexidade crescente da ciência e dos saberes, o desaparecimento do professor do 1º ciclo *polivalente* se perspectiva. A *equipa* prefigura um novo e em tudo diferente papel para o professor, apesar da presunção de monodocência que, teimosamente, a Lei de Bases acabou por generalizar no 1º Ciclo do Ensino Básico e que impõe aos professores *«conhecimentos superficiais que acarretam quase automaticamente comportamentos livrescos repetitivos ou redutores»*³⁰.

*«Foi por altura da introdução dos novos programas para o ensino primário (1980) que alguns professores vieram a compreender que não há apenas dificuldades de aprendizagem; há também dificuldade de ensino»*³¹. Esta compreensão permitiu juntar à discussão sobre as condições do exercício da formação e da profissão, a análise das condições do exercício da aprendizagem pelos alunos. Esse momento marcou uma inversão clara do sentido do agir pedagógico.

Os professores terão de questionar o estatuto de indivíduos justapostos e isolados que impõem a justaposição e o isolamento dos alunos, terão de procurar o melhor para alunos... que terá de ser o melhor para os professores.

Na sua versão provisória, o documento que viria a constituir o primeiro esforço sério de inventariar as condições do exercício da profissão do 1º Ciclo do Ensino Básico, realçava o sentimento de solidão de muitos professores: *«Sinto muito o isolamento. Vou-me desmoralizando, vou deixando andar... Perdi iniciativa (...) Reconheço que num trabalho de grupo trabalharia melhor (...) já quase faço parte do mobiliário. Estou quase todo o tempo sozinha»*.³²

O isolamento físico e psicológico foi (e é) uma constante no ensino primário. Um isolamento que engendra insegurança e fomenta individualismos. E no contacto fortuito com colegas do mesmo ofício, com outras experiências e outros saberes sobrevêm atitudes de reserva, ou de objectiva recusa. *«O receio de pedir ajuda para a resolução de problemas concretos, de*

³⁰Jean, G. (1990) Cultura pessoal e acção pedagógica, Porto, Ed. ASA, p.95

³¹Pacheco, J. et al (1993) Avaliar a avaliação, Porto, Ed. ASA, p.32

³²Versão preparada para o encontro sobre "Práticas de Gestão", Lisboa, Universidade Católica, 26-29 de Abril de 1988

trabalhar em equipa, de trocar experiências, de partilhar o vivido (...) o receio de se exporem, constituem outros tantos traços do perfil deste nível de ensino»³³.

Os professores primários sobrevivem hesitantes entre o cumprimento cego de normas e as adaptações das normas à especificidade do contexto e aos valores do seu projecto pessoal. Neste oscilar prevalece o conceito que possuem de educação, a da percepção do seu papel como agentes de mudança e da imagem de si-mesmos e dos serviços que os tutelam. Encarada a *possibilidade* de quebrar o círculo vicioso da reprodução de modelos, poder-se-á deslocar a questão do domínio do saber tradicional para a da comunicação que o relativiza e lhe confere novo sentido. Será *possivelmente* provável o aparecimento de mecanismos de auto-regulação e de auto-sustentação. Será vaticinável uma cultura do mutualismo, da amizade, do inter-conhecimento e reconhecimento.

Aprende-se com os outros, por adesão a grupos que compartilham idênticas preocupações. No dizer de R. Grácio, o grupo age como «lugar de solidariedade construtiva (...) visto a articulação de vontade numa estrutura com objectivos e funcionamento concertados ter um efeito multiplicador»³⁴.

Só a necessidade de partilhar é geradora de solidariedade. Quando uma meta comum mobiliza para a opção de participar em objectivos comuns, é definida uma propriedade diferente, o apelo a uma relação interpessoal, para responder a uma necessidade fundamental: o sentimento de pertença que determina o sentimento de segurança.

«*Os professores partilham não apenas o que sabem, mas aquilo que são*»³⁵. A valorização social profissão passa pelo fortalecimento do convívio profissional, no aprender com os outros a reformular práticas e identidades.

É nas experiências, não na experiência tradicionalmente concebida em termos absolutos, que a formação de aprender-como-os-outros acontece. A experiência é formativa na medida em que é reconstituída em comum, confrontada com outras experiências, pessoalmente reorganizada e integrada.

E o que é a aprendizagem? Um processo de mudança no qual o saber resulta de uma transformação da experiência com os outros. A aprendizagem torna-se factor de confiança e de reivindicação de poder pessoal e para o grupo³⁶. E não se trata somente de uma relação

³³GEP (1988), texto policopiado, p.37

³⁴Grácio, R. et al (1984) Correntes Actuais da Pedagogia, Lisboa, Livros Horizonte, p. 89

³⁵Pacheco, J. (1993) Memória e Projecto, Correio Pedagógico, abril, nº 74, p.8

³⁶O capital de confiança em si e no grupo e uma utilização radical do poder que de que o grupo se outorga estabelece um clima de segurança que os outros professores raramente pressentem nas suas escolas.

inter-individual: é também relação com um território biológico e psicológico de partilha com outros, o território de uma memória colectiva fundadora e estruturante.

Aprender com os outros será, sobretudo, um modo de viver no presente e em colectivo a angústia do tempo que passa, estando activamente no tempo. O tempo é um dado adquirido e, simultaneamente, um produto de transformações individuais em grupo. É no tempo e pela permanência no tempo que se processa a partilha dos saberes e dos afectos. O indivíduo integra-se e sente-se integrante do grupo enquanto este o identifica com um lugar-tempo de recordações de experiências colectivas securizantes. O indivíduo-com-os-outros tem consciência de um papel numa ordem simbólica complexa e concreta, que o *protege* dos efeitos mortais da uniformização. Se é verdade que o conceito de partilha está eivado de conotações moralistas e paternalistas, também é certo que é de partilha que se trata.

A «*falta de apoio das autoridades*» de que as professoras tanto se queixam tem uma base real, a que se junta o facto de muitas escolas serem *arquipélagos* de professores separados por um mar de medos e frustrações. Mas, se cada professor abandonar a ilha da *sua* sala, que uma redutora interpretação da monodocência lhe impôs, descobrirá que todos somos ensinantes e aprendizes de todos, a todo o momento. E que, se ninguém ensina ninguém, também é verdade que todos aprendem com todos, se puderem estar juntos...

«*O universo cultural e pedagógico significa assim um universo composto por valores e por hábitos, por saberes e saberes-fazer, por comunicações e estereótipos, por imagens e representações, individuais e colectivas; construído em interacção com as condições materiais, culturais e ideológicas de um dado contexto, modela a visão do mundo e das coisas, dá sentido às acções de cada indivíduo*»³⁷. A resposta à pergunta se fará sentido um projecto centrado no professor individual constrói-se sobre o facto de, em muitos professores, ser observada uma consciencialização crescente de que a capacitação individual tem um valor muito limitado num processo transformador.

³⁷Benavente, A.(1990), op. cit., p.88

Sobre a permanência – e da sua impossibilidade por via do sistema de colocações

O aperfeiçoamento do colectivo nutre-se da permanência e está no prazer do que se faz por prazer. Nada é mais empobrecedor e contrário à permanência que o desprazer de ter de fazer o que se tem que fazer. Deste modo a instância crítica sobrevive num enraizamento produtor de novos valores e durável no tempo.

As práticas de projecto assumidas ao longo de dez, ou vinte anos são, irrecusavelmente, bem mais determinantes na construção de identidades e mais significativas para o professor que um ou dois anos de passagem provisória. Acresce que *«uma ideia, um saber, ou um saber fazer desenvolvido num contexto não pode ser utilizado num outro sem que intervenha uma nova assimilação»*³⁸.

Poderemos reencontrar a premência da permanência nas abordagens sobre a formação do espírito científico: *«uma cultura bloqueada sobre o tempo escolar é a própria negação da cultura científica. Não existe ciência senão através de uma Escola permanente»*³⁹. A acumulação de momentos dispersos de socialização num determinado projecto não pressupõe formação, assim como o acumular de anos de experiência não nos confirma a qualidade das *experiências* ou da ocorrência de distanciamentos críticos a ela referidos.

³⁸Ducros, P. (1988) Quelques orientations stratégiques pour la formation des enseignants, in *Éducation Permanente* n° 96, p. 38

³⁹Bachelard, G.(1938) *La formation de l'esprit scientifique*, p. 252, cit. in Desroche, H.(1976), op. cit., p.39

Sobre a necessidade de uma investigação na acção

«A acção sem reflexão é activismo e a reflexão sem acção é verbalismo»⁴⁰

«A sociedade moderna faz avançar este processo subtil de demissão das tarefas humanas pela convicção que, simultaneamente, foi criando de que há sempre outros que são "os competentes" para fazer um trabalho qualquer que se nos depara»⁴¹

Releva-se a necessidade de integração do nível teórico com o nível prático, pois subsiste uma situação paradoxal: se nos últimos decénios a investigação em educação produziu resultados de muita importância, esses resultados estão longe de se traduzirem significativamente na prática educativa.

«A investigação científica esforçou-se por desenvolver os instrumentos necessários à redução progressiva do "desvio" entre os objectivos educacionais (do professor) e os resultados concretos (à medida dos alunos)»⁴². A pretensão de moldar as práticas através de uma ciência aplicada prescreveu o que afinal ficaria por configurar. Manifesta-se pertinente a tónica no debate sobre a articulação entre investigação e formação, as sínteses entre a teoria e a prática, como meio de atenuar as prescrições e de possibilitar uma mudança de contornos esboçados por decénios de tentativas vãs. Esse debate, que no pólo da formação e das práticas é ainda incipiente, interpelará a violência simbólica exercida pelo investigador sobre o objecto de estudo, questionará, certamente, a hierarquização entre investigação e práticas. Interpelará, necessariamente, a separação entre o tempo e espaço de formação e o tempo e espaço de aplicação.

«A formação de adultos não pode deixar de ser articulada e pensada em função das organizações onde são exercidas as actividades profissionais»⁴³. Neste sentido, todo o vivido do quotidiano da escola e, no senso mais lato, da profissão, é formação. Por esta razão, a teoria jamais poderia ser considerada precedendo cronologicamente a prática. A não ser que obstinadamente se continue a insistir no erro de os resultados das investigações *«não exercerem senão uma acção mínima ou mesmo nula sobre aquilo que tem lugar na sala de*

⁴⁰Campos, B.(1989) Questões de Política Educativa, Porto, Ed. ASA, p. 145

⁴¹Baptista, A.(1973) O Tempo nas palavras, Lisboa, Moraes Ed., p. 108

⁴²Nóvoa, A. (1991), A Formação Contínua entre a pessoa-professor e a organização escola, in Inovação, vol. 4, nº 1, p.63

⁴³Canário, R. (1991) Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa, Inovação, vol.4, nº1, p.83

aula»⁴⁴. A integração teoria-prática contribui para o esbater da territorialização das diferentes componentes do saber pedagógico, assim como possibilita a constante ligação à prática pedagógica acompanhada de uma descentração reflexiva dessa prática.

Galileu fez os seus telescópios com as suas próprias mãos. Seria, pois, aconselhável que os *«homens de experiência vivida se transformassem em homens de expressão pensada, numa estratégia de educação de adultos que seja educação adulta»*⁴⁵. É premente o chamado a uma prática aqui entendida como um sistema complexo de interações de agentes situados num contexto que, por um lado, influencia a sua acção, lhe dá significação e pela qual é afectado, uma praxeologia crítica que integra dimensões simbólicas e axiológicas.

Também parece ser o pensamento uma espécie de estratégia organizacional, pois o direito de reflectir não se dissocia da necessidade de modificar a acção educativa. «Os raciocínios teóricos não têm em si qualquer valor. É precisamente quando podemos relacioná-los com a nossa realidade e traduzi-las em acções que eles revelam o seu significado»⁴⁶. Muita teoria será acção na medida em que *«seja assumida pelo professor, a personalize e a aplique a situações reais»*⁴⁷. Toda a formação é reflexão sobre formação, a teoria não dispensa o pôr-se à prova e toda a prática se justifica perante uma qualquer matriz teórica.

Assiste-se a uma profunda crise no campo da formação. Na quebra de um compromisso com a prática, alguns formadores arrogam-se o direito de prescrever teoricamente aquilo que seriam incapazes de realizar. Tende-se a ignorar que a *«investigação educacional não pode reificar abstracções (...) sem as concretizar em acções e relações num tempo, num lugar e num mapa de estruturas e de dinâmicas»*⁴⁸. Subsiste, infelizmente para os projectos e os professores do primeiro ciclo, a ideia de que existe um tempo e lugar de aprender separado do tempo e lugar para aplicar conhecimentos. Presume-se a transferência linear da teoria para a prática. Mas o *"professor-profissional reflexivo"* não existe. Constrói-se sobre os êxitos e fracassos quotidianos, num exercício permanente.

⁴⁴Husen, T.(1973) Les résistances à l'innovation dans l'éducation, Perspectives, vol.III, p.17

⁴⁵Desroche, H.(1977) Éducation ou aliénation permanente?, Montreal, Dunod, p.33

⁴⁶Vaalgarda, H. & Norbeck, J.(1986), op.cit., p.34

⁴⁷Gimeno, J.(1985) Planificación de la investigación educativa y su impacto en la realidad, in Gimeno, J. & Perez, A., La enseñanza: su teoría e su práctica, Madrid, Akal, p.181

⁴⁸Benavente, A.(1993) Ser professor em Portugal, Lisboa, Teorema, p. 7

BIBLIOGRAFIA

- BACHELARD, G. (1971). *La Poétique de la Réverie*. Paris: P.U.F.
- BARROSO, J. (1992). "Fazer da Escola um Projecto". In CANÁRIO, R. (org). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Educa.
- BENAVENTE, A. & CORREIA, A. (1980). *Obstáculos ao Sucesso na Escola Primária*. Lisboa: IED.
- BENAVENTE, A. (1984). *Escola Primária Portuguesa: Quatro Histórias de Liberdade*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENAVENTE, A. et al (1987). *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa: IED.
- BENAVENTE, A. (1990). *Escolas, Professoras e Processos de Mudança*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BENAVENTE, A. (1993). *Ser Professor em Portugal*. Lisboa: Teorema.
- BOUDON, R. (1979). *La logique du social*. Paris: Hachette.
- BRONFENBRENNER, V. (1987). *La Ecologia del Desarrollo Humano*. Buenos Aires: Paidós.
- C. R. S. E. (1987). *Documentos Preparatórios I*. Lisboa: M.E.
- C. R. S. E. (1988). *Proposta lobal de Reforma*. Lisboa: GEP/ME.
- CANÁRIO, R. (1991). "Mudar as Escolas: Papel da Formação e da Pesquisa". *Inovação*, 4 (1), pp. 77 - 92.
- CANÁRIO, R. (1991). "Formação: transformar dificuldades de aprendizagem em dificuldades de ensino". *Aprender* 13, pp 64-69.
- CORREIA, J. (1989). *Inovação Pedagógica e Formação de Professores*. Porto: Ed.Asa.
- CORREIA, J. et al (1990). *A Acção Educativa: Análise Psico-Social*. Leiria: ESEL/APPORT.
- CORTESÃO, L. (1988). *Contributo para a análise da possibilidade e dos meios de produzir inovação: o caso da formação de professores*. Porto: FPCE.
- CORTESÃO, L. (1991). "Formação: algumas expectativas e limites". *Inovação*, 4 (1), pp 93-99.
- CORTESÃO, L. & STOER, S. (1994). *A possibilidade de acontecer formação*. Porto: texto policopiado.
- COURTOIS, B. (1989). "L'Apprentissage Expérientel". *Éducation Permanente*, nº 100/101, pp.7-12.
- COURTOIS, B. & PINEAU, G. (1991). *La Formation Expérientielle des adultes*. Paris: La Documentation Française.
- DESROCHE, H. (1976). *La Societé Festive*. Paris: Seuil.
- DGEB (1977). *Caderno de Documentação do Professor*. Lisboa: MEIC.
- DGEB (1981). *Textos de Apoio aos Professores em Escola de Área-Aberta*, nº2. Lisboa: DSPRI/ME.
- DGEB (1990). *Programa do 1º Ciclo*. Lisboa: ME.
- DGCE (1979). *Vamos Falar de Escolas*. Lisboa: ME.

- DUCROS, P. (1988). "Quelques orientations stratégiques pour la formation des enseignants". *Éducation Permanente*, 96, pp 37-48.
- FREIRE, P. (1971). *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GAGE & BERLINER (1975). *Educational Psychology*. Chicago: Rand Mc Nally College Publishing C°.
- GALTON, M. & MOON, B. (1986). *Cambiar la Escuela, Cambiar el Curriculum*. Barcelona: M. Roca.
- GARCIA, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado*. Sevilla: S.P.U.S.
- GEP/ME (1988). *Práticas de Gestão: Ensino Primário* (versão provisória). Lisboa: ME: texto policopiado.
- GEP/ME (1988). *Da diversidade de contextos à diversidade de iniciativas*. Lisboa: ME.
- GEP/ME (1990). *Caracterização das Atividades de Formação Contínua dos Docentes do Ensino Não-Superior-1987/88*. Lisboa: ME.
- GEP/ME (1990). *Formação Contínua de Professores - Necessidades e Condições de Participação*. Lisboa: ME.
- GIMENO, J. & PEREZ, A. (1985). *La Enseñanza: su Teoría e su Práctica*. Madrid: Akal.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1988). *El Curriculum: Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- GIROUX, H. (1986). *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes.
- GOMÉZ, A. (1992). "O pensamento prático do professor". In NÓVOA, A. (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: D. Quixote.
- GRÁCIO, R. (1976). *Educação e Educadores*. Lisboa: L. Horizonte.
- GRÁCIO, R. et al (1984). *Correntes Actuais da Pedagogia*. Lisboa: L. Horizonte.
- JEAN, G. (1990). *Cultura Pessoal e Acção Pedagógica*. Porto: Ed.ASA.
- JOBERT, G. (1987). "Une nouvelle professionnalité pour les formateurs d'adultes". *Éducation Permanente*, 87, pp 19-33.
- JOHNSON, D. & JOHNSON, R. (1991). *Cooperative learning and school development*. Mineapolis: U.M.
- KEMMIS, S. (1988). *El Curriculum: Mas Allá de la Teoría de la Reproducción*. Madrid: Morata.
- LANDSHEERE, G. (1976). *La Formation des Enseignants Demain*. Tournai: Casterman.
- LAPASSADE, G. (1974). *Groupes, Organisations, Institutions*. Paris: Gauthiers-Villars.
- MAFFESOLI, M. (1988). *Le temps des Tribus*. Paris: Meridiens Klincksieck
- MAISONNEUVE, J. (1973). *La Dynamique des Groupes*. Paris: P.U.F.
- MONTERO, L. (1993). *La formación centrada en la escuela: una propuesta de conceptualización*. Porto: texto policopiado.
- NÓVOA, A. (1987). *Le Temps des Professeurs*. Lisboa: INIC.

- NÓVOA, A.(1991). "A Formação Contínua Entre a Pessoa-Professor e a Organização-Escola". *Inovação*, vol.4, nº1, Lisboa, IIE, pp.63-76.
- NÓVOA, A. & Popkewitz, T. (Org) (1992). *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa: Educa.
- PACHECO, J. et al (1993). *Avaliar a Avaliação*. Porto: Edições ASA.
- PACHECO, J. (1993). "Memória e Projecto". *Correio Pedagógico* nº 74, Abril, pp.8-9.
- PIRES, E. (1986). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Porto: Edições ASA.
- POSTIC, M. (1979). *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Almedina.
- ROGERS, C.(1986). *Grupos de Encontro*. Lisboa: Moraes Editores.
- SANTOS, B. (1990). *O Estado e a Sociedade em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- SCHON, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós/MEC.
- STENHOUSE, L. (1981). *An introduction to curriculum research and development*. London: Heineman Educational Books.
- STOER, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal*. Porto: Afrontamento.
- STOER, S. et al (1991). *Educação, Ciências Sociais e Realidade Portuguesa*. Porto: Afrontamento.
- VALLGARDA, H. & NORBECK, J. (1986). *Para Uma Pedagogia Participativa*. Braga: Universidade do Minho.
- WATZLAWICK, P. (1984). *La Langage du Changement*. Paris:, Editions du Seuil.