

CAPÍTULO 5. ANÁLISE DAS ROTINAS DA ESCOLA

“A maioria das organizações humanas funciona de acordo com rotinas amplamente desconectadas das suas razões de ser, e é necessário não apenas competência, mas também energia e, às vezes, coragem para se questionar constantemente porque se faz o que se faz...”

Perrenoud (2000:49)

A. Aspectos da rotina escolar regulamentados centralmente

Descontinuidade na aprendizagem e na relação pedagógica

1. Mobilidade docente

A movida de Setembro: os professores em movimento compulsivo

2. Calendário escolar

O ano lectivo: Anos que teimam em acabar antes do tempo

3. Horário escolar e tempo escolar dos professores

Os professores da manhã não conhecem os professores da tarde

4. Horário escolar e tempo escolar dos alunos

Sossegadinhos 5 horas

B. Aspectos da rotina escolar organizados pela própria escola

Dificuldades de comunicação na escola

1. A organização das turmas: A escola da manhã e a escola da tarde

2. Os professores “novos”: Os habitantes da Lua

3. Sala de aula o centro da vida, do tempo, da rotina escolar:

Escola, arquipélago de sala de aulas

4. A relação entre escola, famílias e comunidade

5. O Projecto e os projectos da escola

Consideramos *rotinas de escola* os aspectos da vida e do tempo escolar organizados de um modo regular e até repetitivo. Caracterizam o modo como, na maior parte dos dias, alunos e professores ocupam o tempo na escola. Como vimos anteriormente, estas rotinas são, em grande parte, produto de uma construção histórica e social, justificadas pela lógica de uma cultura burocrática e geram frequentemente aprendizagens *estranhas* àquelas que a escola declara querer favorecer. Estas aprendizagens são identificadas por alguns investigadores como *currículo escondido*.

Analisa-se dois grandes determinantes para as rotinas escolares:

A. Aspectos da rotina escolar regulamentados centralmente.

As categorias de análise que se evidenciam neste ponto poderiam organizar-se sob a grande problemática da *descontinuidade da relação pedagógica e da aprendizagem*. Este aspecto é evidente na primeira categoria de análise, que se refere à descontinuidade provocada na vida da escola pela mobilidade docente compulsiva.

Uma segunda categoria evidencia a descontinuidade provocada por um tempo escolar cíclico, pautado pelo calendário anual (a começar em Setembro e terminar em Julho) revelando-se uma experiência sempre interrompida.

A terceira categoria, relaciona-se com o horário escolar, ou seja, 5 horas seguidas de escola, de manhã ou de tarde, sem continuidade com o restante tempo diário dos alunos. Na própria escola observamos descontinuidade organizacional e pedagógica, entre a *escola da manhã e da tarde*.

B. Aspectos da rotina escolar organizados pela própria escola.

Em relação ao segundo grupo de categorias de análise podemos organizá-las sob o chapéu da problemática: *Dificuldades de comunicação na escola*.

Professores que comunicam pouco entre si, quer pelo horário da escola quer pelas rotinas diárias e práticas que tornam a sala de aula o centro da organização da escola. Cada professor, na *sua* sala de aula, com os *seus* alunos, alunos que pouco comunicam com as outras crianças, mesmo na sala de aula, quando domina a ‘lei do silêncio’.

As rotinas escolares têm por base a relação professor alunos; terão alunos e professores um sentimento de pertença a um grupo mais amplo, a uma organização, a uma escola?

A comunicação com as famílias também não é fácil; estas não entram dentro do edifício da escola a não ser com autorização dos professores e não há Comissão de Pais. Estes aspectos são objecto de análise de uma quarta categoria.

Numa quinta categoria analisamos o Projecto Educativo de Escola e os projectos de escola, que parecem contrariados por estas barreiras à comunicação.

A. Aspectos da rotina escolar regulamentados centralmente

Descontinuidade na aprendizagem e na relação pedagógica

1. Mobilidade docente

A movida de Setembro: os professores em movimento compulsivo¹

ou ...

...como quem transporta sonhos de escola para escola:

Levo comigo a saudade, nostálgicamente como quem transporta sonhos de escola para escola.

Levo a pasta cheia de sorrisos, pequenas derrotas, algumas vitórias, olhares eternos de meninos que vão crescendo ao sabor dos dias, exemplos corajosos de colegas, histórias de dias e dias a construir um mundo melhor que todos possamos partilhar.

Gente e mais gente. Vidas e mais vidas...

Como “eterno estagiário”, tenho o privilégio de partilhar dezenas de salas onde meninos e meninas de todas as cores e docentes dedicados me ensinam sempre a procurar ser melhor.

Não só melhor professor, coisa fácil na confusão labiríntica do brio profissional, mas melhor ser humano, algo bem difícil de ousar tocar.

Numa escola onde a vida grita em cada esquina, um grupo de gente de todas as idades arma-se de giz, livros e vontades para montar o futuro.(....)

E agora...no momento que volto a encher a mochila rumo a outra escola, sinto que o peso que transporto é maior do que à chegada mas iria jurar que a minha vida está mais leve.
(....)

Professor João Paulo. Jornal Escolar “Arco-Íris” nº 27, Janeiro - Março

2001/2002

¹ Expressão adaptada de Formosinho (1998)

Os actuais quadros e concursos para colocação de docentes promovem uma significativa instabilidade do corpo docente, uma instabilidade promovida pelo Estado (Formosinho, Ferreira, F. I.; Ferreira, C 1998). Esta instabilidade tem repercussões gravíssimas no funcionamento da escola e no bem estar de todas as pessoas que nela passam parte do seu tempo e da sua vida, por isso a consideramos um determinante maior das rotinas escolares. A instabilidade do corpo docente é determinante no modo como as pessoas se relacionam, vivem, trabalham, aprendem no dia a dia da escola. Ela é determinante de angústia e insegurança para professores e alunos. Angústia dos professores que partem e dos que chegam, mas também dos que permanecem na escola. Com efeito, mesmo os professores que já não têm a “vida” dependente dos concursos, têm a sua rotina na escola dependente deles. Uma professora, efectiva da escola há vários anos, redigiu um artigo contendo as seguintes considerações decorrentes das observações que realizou ao longo dos anos:

(...) tudo isto para que pensemos o quão aflitivo é saber que, para alguns estudantes e professores, passados uns meses, dias, horas... vão ter de enfrentar outra escola, outros professores, outros colegas, outros auxiliares de acção educativa... agora que, aqui, já se sentiam tão capazes, tão seguros de si mesmos.

Mais uma vez chegam as matrículas, os concursos....

Iniciam-se novos conflitos, face a uma vida que no seu dia a dia é repleta de inseguranças, incertezas, deixando transparecer medos: medo de não conseguir adaptar-se a uma situação nova; medo de não fazer amizades; medo de incompreensão por parte do próximo; medo de não conseguir concretizar os seus sonhos....

Professora Ana Fortuna, Jornal Escolar “Arco-Íris” nº 27, Janeiro-Março

2001/2002

A taxa de mobilidade dos professores na escola é em média de 35% (dados da investigação do Projecto Territorialização). A Presidente desta escola de grandes dimensões, referindo-se ao ano lectivo de 2000 / 2001, contabiliza:

“No próximo ano lectivo ‘saem e entram’ 10 a 12 professores novos”.

Os professores referem-se a este número dizendo:

“Todos os anos saem quase metade dos professores”.

A dimensão do problema da mobilidade docente nesta escola enquadra-se numa dimensão nacional. De acordo com o Ministério da Educação (1998) apenas 47% dos professores do 1ºCiclo permanecem no mesmo estabelecimento de ensino durante mais de dois anos.

Apesar de identificada como um dos maiores problemas do sistema educativo, a estrutura do sistema de quadros e concursos para colocação de professores não se modificou nos últimos anos; daqui decorrem várias implicações as quais têm sido objecto de profundas investigações e análises, como a que citamos:

“Um dos aspectos que caracteriza a situação actual do 1º ciclo do Ensino Básico é o da descontinuidade na relação pedagógica, o que é um factor de ruptura no que diz respeito às relações professor/aluno, professor/professor, professor/pais e professor/comunidade. Este facto, descontinuidade das relações entre ‘pessoas’ – prejudica gravemente os alunos envolvidos e famílias, assim como impede o desenvolvimento de projectos educativos, a concretização de dinâmicas pedagógicas e de inovação e a criação e prossecução de dinâmicas de formação de professores.

(...) A instabilidade do corpo docente tem consequências graves para o funcionamento da escola, contribuindo largamente para a degradação do ensino. De facto, os actuais quadros e concursos e a extrema mobilidade do corpo docente têm impedido a continuidade da acção pedagógica a que os alunos e famílias têm direito” (Formosinho, 1998: 29).

Quando falamos da descontinuidade na relação pedagógica que a mobilidade docente origina, não podemos referir só a ruptura, a perda de uma relação estabelecida, é a própria relação pedagógica que está em questão. Uma relação não está estabelecida à partida,

desenvolve-se a partir de interações, que se desenrolam no tempo. Muitos professores referem-se precisamente à necessidade deste tempo para se estabelecer uma relação:

“...praticamente o 1º período é para se conhecerem, para se ambientarem. Isto trás muitos problemas.... às crianças e aos professores...”

Nota de campo: *Vou ser um aluno muito importante nesta escola!* 10-2-99

Uma das características da relação pedagógica é ser mediada pelo saber, ou por ‘saber o que os alunos sabem’, o que também exige tempo:

“O 1º período foi praticamente para saber o que eles sabiam... tinha os processos mas isso...”

Este envolvimento exige, além de tempo, energia, disponibilidade, exige “dar o máximo de si para cativar as crianças, relacionar-se com os pais, com os colegas, fazer tudo isto ao mesmo tempo, é obra!...”

Esta exigência faz emergir interrogações e hesitações diversas: “Será que consigo? Será que vale a pena? Para o ano já sei que não fico nesta escola! ”.

Será possível estabelecer com esta pressão, ano após ano, uma relação pedagógica disponível, de apoio, centrada nos alunos?

É certo que os professores são pagos para isso, é a sua profissão, têm a obrigação de dar o seu melhor, os próprios professores o reconhecem:

“Eu acho que somos pagos, bem pagos para fazer uma coisa de que gostamos, que é estar a conviver com pessoas, mais novas que nós, é quase uma dádiva...

(.....)....nós só *estamos aqui por causa dos alunos* e é nisso que temos que pensar. Enquanto professores é uma *obrigação* que temos, de dar cada vez mais, de dar o melhor e não nos ficarmos pelo mais fácil, pelo discurso de que não podemos fazer mais, que não temos recursos, ou culpar o ministro ou o secretário de estado. Isso é o mais fácil, pode ser

discutido mas a outro nível. Agora aqui não nos podemos ficar por aí, temos que melhorar, contribuir para a qualidade de vida daqueles que estão aqui, ao nosso lado”.

Entrevista à Professora Joana

Este é sem dúvida um discurso muito correcto, quase ideal, apoiado por vários autores, como por exemplo Françoise Dolto:

“Todas as crianças teriam o seu lugar na escola se os professores lhes dissessem: ‘Se eu não fosse professor, não teria como ganhar a vida: sois vós que fazeis com que seja pago. E eu estou ao vosso serviço para que aprendam’” (Dolto, 1981:109).

Mas, por vezes, a realidade afasta-se do ideal, e o professor é uma pessoa: “defendemos valores que depois na prática não são usados, fazemos o oposto e estamos cada vez mais fechados”, diz a professora Joana. Nem sempre os afectos, o vivido, permitem ser racional em relação aos valores defendidos. O que é novo angustia, as mudanças destabilizam; o professor vive uma infinidade de situações difíceis, novas. Numa referência que é clássica e que foi assimilada pelo discurso pedagógico, Ada Abraham (1984), fala no universo profissional do professor, como um ‘labirinto bem organizado’. Esta referência mitológica pretende precisamente ilustrar a dificuldade do professor para sair das repetidas situações em que se encontra ‘prisioneiro’. A essência do labirinto reside no movimento, na procura, na pesquisa, num percurso em que o ser humano põe em jogo o destino, como Teseu. A forma labiríntica acompanha o ser humano, como símbolo de um caminho difícil, que é preciso percorrer antes de atingir um objectivo. Mas qual é o objectivo de um professor recém-chegado a uma escola que desconhece? Em que direcção caminha dentro do labirinto?

Como é possível dar continuidade ou desenvolver projectos? Como podem professores recém chegados a uma escola mobilizar-se à volta de projectos que não conhecem?

“.....os professores que estão para sair não se envolvem.... não têm dinâmica para mudar a prática... não se envolvem com projectos.....”

Entrevista à Psicóloga

Dificuldades de envolvimento na dinâmica da escola, insegurança associada à mudança, podem ser encontradas em todos os ciclos de vida profissional. Do ponto de vista da organização escolar, a mobilidade assume várias formas que perturbam o seu funcionamento. O profundo conhecimento do sistema educativo e da realidade da escola, que têm os professores que se reformam, dificilmente é ‘recuperável’ nos novos e desconhecidos professores que os substituem. A reforma é certamente, para muitos professores motivo de ansiedade.

“No próximo ano lectivo duas professoras reformam-se. Uma destas professoras é vice-presidente do C.E. que talvez por isso este ano tivessem algum *retramento em enfrentar certos problemas*”.

(...)

“Outra professora que se reforma é destacada no CRE, já o ano passado se reformou a Fátima, que não foi substituída, *se não vier ninguém* para o CRE, quase só se pode atender às requisições de livros...os clubes vão ficar muito prejudicados”.

Entrevista à Presidente do Conselho Executivo

Para um professor que chega, sem conhecer os alunos, a tendência natural é que tenha maior facilidade de interacção com as crianças mais comunicativas, com as que melhor se enquadram nas regras escolares, que melhor se adaptam à mudança. Mas aumentam as dificuldades dos alunos mais afastados da escola. Aumenta a inibição dos tímidos e inseguros. A saudade do professor anterior. A revolta pela sua partida. O sentimento de abandono. Aumenta a distância ou mesmo a rejeição pela escola.

Os problemas que vimos analisando evidenciam bem que, apesar da introdução de medidas legislativas no sentido da promoção da autonomia das escolas, as escolas não têm possibilidades de gerirem os seus recursos humanos.

Como é possível pensar a continuidade de projectos quando quinze dias antes das aulas começarem entram na escola 10 ou 12 professores ‘novos e desconhecidos’?

Não conhecendo os professores, nem mesmo tendo a certeza quanto ao seu número, deve ser muito difícil organizar o novo ano escolar. Mas as dificuldades de planeamento chegam ao ponto da Presidente não estar segura se a escola mantém o estatuto de intervenção prioritária, o que determina o número de turmas a constituir.

“Para o próximo ano o número de alunos diminui, vamos ter 25 turmas em vez de 26, isto se a escola continuar a ser considerada de intervenção prioritária!” A professora esclarece-me que preencheu um formulário relacionado com a intervenção prioritária, mas ainda não tem resposta e como o ministério anda a fazer cortes... A intervenção prioritária permite turmas de 18 alunos, fala-se em 25 alunos por turma, assim a escola teria 19 turmas...”

Entrevista à Presidente do Conselho Executivo

As palavras que acabámos de transcrever são proferidas em Julho, quer dizer que toda a organização pedagógica de Setembro está em suspenso, a “nova” autonomia tem aspectos bastante relativos... Não há dúvida que é a realidade:

Trabalhar em autonomia mas.... Sem abusar...

2. Calendário escolar.

O ano lectivo. *Anos que teimam em acabar antes do tempo*

Mais um ano que acaba.

Mais um tempo que chega ao fim.

A vida de professor tem destas coisas. Anos que teimam em acabar antes do tempo, para voltar a começar pouco depois, ainda a saudade morde o pensamento.

Professor João Paulo. Jornal Escolar “Arco-Íris” nº 27, Janeiro - Março
2001/2002

Como analisámos anteriormente a instituição escolar pratica ainda hoje o modelo uniformizado, administrativo e imutável de organização do tempo escolar do século XIX: “o sentido dado à utilização do tempo é certamente o único domínio do ensino que não foi repensado” (Husti, 1994:28).

O calendário escolar é uma das características mais marcantes da cultura escolar da homogeneidade. No século XIX, a organização do tempo escolar uniformizada, normalizada e imutável foi um instrumento essencial de uma pedagogia normativa. A racionalidade do século XIX só podia conceber a ordem através de uma estrutura estática. O calendário escolar é um imperativo administrativo, o seu sentido não é questionado, nunca é pensado em função de um projecto pedagógico ou das necessidades da população escolar e suas famílias.

A desadequação do tempo escolar à realidade da vida nos bairros que circundam a escola será objecto de estudo no capítulo 7, sendo o absentismo e o abandono considerados ‘sintomas’ imediatos desta desadequação.

O tempo escolar é igual em todas as escolas, independentemente das características da escola, da comunidade ou das próprias crianças. Assim, o calendário escolar nesta escola é

precisamente igual a todas as escolas do país, porque é estabelecido centralmente. Tal como nas outras escolas, é antecipadamente determinado para todo o ano.

O calendário escolar, determina, antecipadamente as actividades para todo o ano, assim, desde Setembro, indica aos professores e alunos os dias festivos, as férias, os regressos à escola, etc. A organização do calendário anual é a moldura das aprendizagens e das actividades escolares, delineando os grandes traços da rotina escolar.

Na vida escolar, apesar da introdução do sistema de fases, o ano escolar impera.

Cada ano lectivo continua a ter correspondência a uma ‘classe’. A evolução dos alunos continua a fazer-se em função do ano. A linguagem comum confirma esta persistência. Ninguém diz que tem uma 2ª fase, os professores referem: ”tenho um 1º ano”, ”tenho um 4ºano”. Vulgarmente ouvimos “o meu filho vai para a 1ª classe”, etc.

Outro dos aspectos que resiste à mudança está relacionado com os manuais que continuam a ser organizados em função do ano lectivo. Muitos professores vivem o dia-a-dia seguindo a organização do manual adoptado pela escola² para o ano que leccionam.

O programa do 1º ciclo do ensino básico, embora estabelecendo objectivos gerais “que enunciam as competências globais que cada aluno terá de atingir até ao fim do 1º ciclo no respectivo domínio do currículo”, organiza-se em blocos de aprendizagem, “cada bloco, enquanto capítulo ou segmento de um domínio disciplinar é composto por quatro etapas de actividades que correspondem a cada um dos quatro anos do 1º ciclo”³, o que é facilmente lido como as aprendizagens que correspondem a cada ano lectivo. A lógica do ano escolar como unidade de tempo escolar a que corresponde um conjunto de aprendizagens, não se harmoniza com uma lógica de ciclo, com a inscrição de cada aprendizagem numa continuidade a longo prazo.

² Os manuais adoptados pela escola para cada ano e domínio disciplinar, são incluídos no Projecto Educativo de Escola.

³ “Organização Curricular e Programas do Ensino Básico – 1ºCiclo”, (1998). Departamento da Educação Básica. Editorial do Ministério da Educação.

Os professores lamentam diversos aspectos relacionados com a inadequação dos programas relativamente ao tempo de que dispõem para os cumprir: “O programa do 3º ano é muito extenso...”; “O meu objectivo é ter os alunos a ler na Páscoa...”.

Muito provavelmente, estes constrangimentos temporais são a raiz de muito insucesso.

Não há dúvida de que o ritmo cíclico do ano escolar é fonte de diversos constrangimentos para professores e alunos, mas um dos menos evidentes é impedir a acumulação de uma experiência colectiva, sempre interrompida e segmentada.

A acumulação de uma experiência colectiva não será difícil, mas torna-se quase impossível nos grupos em que o professor muda todos os anos. O sistema anual de colocação de professores dificilmente permite outro planeamento que não seja o de um ano de cada vez. O professor é ainda mais pressionado para centrar a aprendizagem no programa relativo ao ano que lecciona.

Um centro de recursos equipado, cheio de potencial, projectos que começaram a ter visibilidade, mas não podemos prever a sua continuidade, os professores não podem prever a continuidade de quase nada, o ano seguinte continua, ou ‘morre’, dependendo das pessoas, dos seus interesses, das suas capacidades. Há ‘coisas’ que só podem ser mesmo pensadas para esse tempo que decorre entre Setembro e Junho.

3. Horário escolar e tempo escolar dos professores:

Os professores da manhã não conhecem os da tarde

A Escola funciona em regime duplo e o “horário tipo” deste regime, praticado pela escola, é o seguinte:

Manhã: das 8 horas às 13 horas (intervalo 30 minutos)

Tarde: 13,15 horas às 18,15 horas (intervalo 30 minutos)

25 horas/semana (2ª a 6ª feira)

A legislação prevê alterações do “horário tipo”⁴, assim de acordo com estas alterações, o horário escolar actual é o seguinte:

Manhã: das 8,15 horas às 13 horas (intervalo 20 minutos) 10,40 horas às 11 horas.

Tarde: 13,15 horas às 18,05 horas (intervalo 20 minutos) 15,40 horas às 16 horas.

Este é o horário dos alunos e dos professores, à excepção da Presidente do Conselho Executivo que tem isenção de horário.

Professores e alunos sabem exactamente onde estarão de Setembro a Junho, nestas horas. Sabem quem vão encontrar. Sabem que todas as manhãs e todas as tardes à hora precisa, o início e o fim das actividades são marcados pelo toque da campainha. A meio da manhã ou da tarde, a campainha marca também os vinte minutos de intervalo nas actividades.

“Há um projecto interessante em parceria com a rádio local, para ter música no intervalo, para criar um clima propício à aprendizagem e acabar com *esta campainha horrível que gera uma violência tremenda*”.

Entrevista ao Professor Diogo

Eis alguns registos retirados de uma nota de campo que ilustram estes problemas:

⁴ Do Desp. Conj. 112/SERE/SEEBS/93, de 26-05; D.ºRep.ª, de 93-06-17

“No intervalo de 20 minutos do período lectivo da manhã, enquanto os alunos estão no recreio, os professores juntam-se na sala dos professores. É um espaço agradável, amplo, decorado com quadros, flores, cortinas, quadros com informações. Uma das mesas está posta com bolos e chávenas de café, numa mesa ao lado está a cafeteira do café.

A conversa é animada, é referida a importância deste tempo de convívio a meio da manhã, ‘para a cabeça funcionar melhor’. *É o único tempo em conjunto durante a manhã de trabalho (...)*. Relatam-me um problema no recreio dos alunos: um aluno atirou uma pedra que atingiu um vidro de um cabeleireiro, embora não tendo partido o vidro foi feita uma queixa superiormente, assim têm de estar vários professores a vigiar o recreio. Assim duas vezes por semana sete professores são escalados para vigiarem os alunos no recreio. ‘Isto só acontece com os professores do 1º ciclo’. Estes professores, duas vezes por semana, não têm intervalo, mas “combinando entre eles sempre conseguem 5 minutos para um cafezinho”.

Nota de campo: Os professores da manhã quase não conhecem os da tarde. 3-9-99

A sala dos professores é um tempo e um espaço utilizados para relaxamento e alívio pessoal de tensões. O relacionamento é informal, a postura descontraída, bebe-se café, come-se um doce, fuma-se, há humor, temas brejeiros, comportamentos opostos aos da sala de aula. É um tempo e um espaço em que os professores se restabelecem para a continuação do trabalho.

Na sala de professores desenvolvem-se relações informais, que criam solidariedade e sentimentos de camaradagem entre os professores que fornecem uma plataforma interpessoal que pode servir de base a actividades e tomadas de decisão mais formais na vida escolar, como por exemplo parcerias em projectos, trocas de materiais, coordenação de actividades.

Alguns professores só convivem com os colegas no intervalo. Cumprindo o seu horário lectivo, no turno da manhã ou no da tarde, muitos professores só se encontram uma vez por mês no conselho escolar, por isso uma professora observa:

Os professores da manhã quase não conhecem os da tarde. O recíproco também é verdadeiro.

Neste funcionamento da escola por turnos só é possível reunir todos os professores, ou professores do turno da manhã com professores do turno da tarde, depois das 18,30 horas. Muitos professores resistem a ter reuniões neste horário. Alguns professores só estão na escola durante o período lectivo.

No entanto o tempo de trabalho dos professores não é só constituído por esse período lectivo, a parte de relação formal com os alunos, mas também por uma componente não lectiva, tal como a legislação determina:

- “1. O pessoal docente em exercício de funções é obrigado à prestação de 35 horas semanais de serviço.
2. O horário semanal dos docentes integra uma componente lectiva e uma componente não lectiva e desenvolve-se em 5 dias de trabalho.
3. A componente lectiva do pessoal docente é de 25 horas semanais”⁵.

O tempo de aulas implica permanência no local de trabalho. A componente não lectiva é um tempo bastante indefinido, uma dimensão invisível, que levanta algumas observações sobre a sua utilização:

“Têm 25 horas por semana? Não! O horário dos professores é 35 horas.... 10 horas para preparação de aulas...mas em casa! Não trabalham em conjunto!”

Entrevista à
Psicóloga

A observação da Psicóloga escolar vai ao encontro da nossa, assim como às de outros observadores, que referem ser extremamente escasso o tempo que os professores do

⁵ Artigos 76º a 80º ECD – Estatuto Carreira Docente

primeiro ciclo dedicam a uma preparação curricular em conjunto. De facto, os professores têm pouco hábito de planificar colectivamente o seu trabalho (Hargreaves, 1998). Este autor indica ainda que, na realidade, “ a maneira como os professores do ensino elementar, em particular, passam praticamente todo o tempo que lhes é atribuído na sala de aula, revela que a concepção esmagadoramente dominante sobre o seu trabalho é a de que se trata essencialmente de um trabalho de *sala de aula*” (Hargreaves, 1998:109).

O modo como os professores ocupam o seu tempo escolar está estritamente ligado à concepção que têm da profissão, à cultura profissional, questão que voltaremos a focar quando analisarmos as rotinas organizadas pelos professores.

Como é então preenchido o tempo não lectivo?

Muitos professores referem que o tempo que dispendem na preparação de aulas, materiais, reuniões e outras actividades na escola é muito superior às 10 horas que lhes são atribuídas. Muitos professores queixam-se permanentemente da falta de tempo para realizarem o seu trabalho como gostariam.

Com efeito, observámos actividades na escola que implicam muita dedicação e tempo que, na verdade, ultrapassa largamente o horário legal.

De um modo geral, podemos organizar as actividades a que nos referimos em dois grandes grupos:

1. Actividades relacionadas com a relação com a comunidade, com projectos, com a animação da escola⁶, como por exemplo as que relatamos nas seguintes notas de campo:

⁶ Estas actividades enquadram-se, sem dúvida, dentro do que o Estatuto Carreira Docente prevê para a componente não lectiva do tempo dos professores:

“Colaborar em actividades de complemento curricular que visem promover o enriquecimento cultural e a inserção dos educandos na comunidade”[art.º 82 n.º3 a)]. “Participar na organização e assegurar a realização de actividades educativas” [art.º 10, n.º2 c)].

“O grande pátio da escola estava transformado em *arraial popular*, por todo o lado se viam professores para trás e para a frente, tentando organizar as coisas, os alunos que iam actuar, recebendo e encaminhando as centenas de pais, os artistas que chegavam, os convidados importantes. ...

Os professores passaram semanas numa grande agitação, trabalhando muito, e isso era evidente pela organização e dimensão da festa. A sua actividade e atenção continuavam, era necessário fornecer as tendas com mais rifas e prémios, pão, sardinhas, caracóis. A certa altura, a meio da festa, acabaram as febras, tiveram que ir a um supermercado próximo... Havia uma grande participação de todos”.

Nota de campo: *Grande Arraial na escola!* 26-

6-00

“Todo o ginásio está preenchido com a *exposição de final de ano*. Constituiu-se um grupo de professores para a organizar. (...)

‘É essencialmente uma exposição com os trabalhos dos alunos, torna visível também o trabalho dos vários projectos, é também uma exposição-venda, como não temos dinheiro temos que fazer algumas irregularidadezinhas... Mas a novidade é ser uma exposição-animada... com actividades: experiências, pintura, jogos, teatro, vídeos, computadores... e habilidades do pessoal... venha ver!...’ — incentivava-me uma professora.

(...) Foi organizada uma escala de professores que se responsabilizam pelas actividades de animação da exposição. (...)

Estão previstos vários momentos de teatro, foram muitas as dramatizações e teatros que as várias turmas fizeram durante o ano, agora durante a exposição têm oportunidade de mostrar aos colegas”.

Nota de campo: *A exposição animada no final do ano lectivo*. 23-6-

99

2. Actividades relacionadas com funções em órgãos de gestão da escola:

“A Presidente do Conselho Pedagógico tem dispensado ao novo cargo muito tempo:

lecciona uma turma no horário da manhã e tem vindo para a escola todas as tardes, por vezes sai da escola às 10 horas da noite, como aconteceu ontem. Isto acontece quando é preciso reunir com professores do turno da tarde e da manhã simultaneamente – só pode ser depois das 18 horas”.

(...)

Fala-me das exigências das suas novas funções, dizendo que uma grande parte do tempo tem sido dedicado a interpretar a nova legislação e indicações que chegam a toda a hora. Continua a haver muita burocracia, mas o mais complexo é que algumas orientações contradizem as anteriores”.

Nota de campo: *Potencialidades e problemas do novo modelo de gestão*. 16-1-

00

A questão do tempo escolar é uma dimensão da profissão do professor que para muitos é considerada um privilégio da profissão. Noutros níveis de ensino, quanto maior o número de anos de serviço menor o horário lectivo. De certo modo também no 1º ciclo, os professores efectivos com mais anos de serviço, têm prioridade na escolha quer da escola, quer de horários, o que pode representar uma economia de tempo (transportes, etc.), como a seguir veremos.

No entanto estes ‘privilégios’ entram frequentemente em contradição com as novas funções que os professores são chamados a desempenhar, nomeadamente de gestão numa escola que se pretende ‘autónoma’, como foi evidenciado em depoimentos anteriores.

Tradicionalmente, o horário dos professores permitia muito tempo livre, por vezes aplicado noutras actividades, sendo frequente os professores dedicarem-se à pintura, à escrita ou a algum negócio familiar. Mesmo actualmente, muitos professores concebem o seu horário de trabalho como o equivalente às horas lectivas. Esta perspectiva dificilmente se articula com as novas funções que os professores têm de desempenhar as quais implicam trabalho em projectos, trabalho em equipa.

Se é um privilégio ‘antigo’ da condição de professor ter um horário reduzido, como fazer os professores trabalharem em conjunto, na escola, fora do horário lectivo? É a interrogação levantada pela Presidente do Conselho Pedagógico, e comenta:

“Há grande dificuldade em mudar formas instituídas de trabalhar. Há também regalias que as pessoas têm, por exemplo com horários, que não querem perder”.

A génese histórica das características desta divisão do tempo dos professores foi analisada anteriormente como um facto social e cultural, por isso é investida de novos sentidos à medida que o contexto institucional e pedagógico se transforma e se distancia da sua génese.

A lógica do tempo escolar dos professores já não se aplica às necessidades da escola de hoje. Semelhante análise tem de ser feita em relação ao tempo escolar dos alunos: a lógica do tempo escolar dos alunos é inadequada à escola de hoje e às necessidades das famílias.

4. O horário e tempo escolar dos alunos: *Sossegadinhos 5 horas*

Cerca de metade dos alunos estão na escola das 8:15 horas às 13:00 horas, tendo depois a tarde livre.

Os outros alunos que tiveram a manhã livre, devem chegar à escola, às 13:15 horas, depois de terem almoçado e aí permanecem até às 18:05 horas.

Esta organização do tempo escolar não pode deixar de ter implicações na vida das famílias, uma vez que as crianças têm metade do dia livre. As famílias têm de organizar-se em função do horário escolar. Isto é verdade para todas as famílias com crianças em idade escolar. O tempo escolar impõe a sua ordem às famílias e à sociedade em geral.

No entanto, uma organização em função do tempo escolar é impossível para algumas famílias. Neste bairro este é um facto conhecido pelas famílias de fracos recursos, pelas famílias monoparentais, pelas famílias operárias que trabalham longe de casa e frequentemente por turnos, por vezes com empregos sazonais. Como podem estas famílias organizar-se em função deste horário escolar?

A este respeito atentemos ao testemunho da Psicóloga: “É péssimo... para alunos.... para pais imagine eu com a minha filha a ter este horário... Os alunos deveriam almoçar na escola... ter actividades extracurriculares...”.

Entrevista à
Psicóloga

Numa outra perspectiva, este horário, 5 horas na sala de aula e 20 minutos de intervalo, é bastante intensivo para crianças e adultos. Esta organização do tempo não pode deixar de ter implicações no "estar" dos alunos na sala de aula. A psicóloga, a técnica de serviço social e a maioria dos professores, analisam o horário dos alunos como um dos principais problemas da escola. Reconhecem que esta organização do

tempo escolar é um factor que influencia o sucesso dos alunos; de facto, cinco horas de seguida não pode facilitar a aprendizagem, podendo originar problemas de comportamento. Assim, esta situação não é defensável face a qualquer critério psicopedagógico.

A Psicóloga evidencia ainda os aspectos pedagógicos negativos deste horário:

“Este modelo de ensino é o formato: ‘*Sossegadinhos 5 horas*’

Penso que também poderiam ser dinamizadas outro tipo de aulas, há liberdade de estruturar o tempo, as actividades, mas não fazem muito.

É o tempo para as Expressões, o tempo para a Língua Portuguesa, o tempo para a Matemática – podia haver outra organização ao nível das distribuições das actividades.

Este formato é difícil predomina o sistema da ficha, do manual – a pressão de cumprir o programa”.

A Presidente enuncia a razão desta organização do tempo escolar atribuindo-a ao elevado número de alunos que frequentam a escola:

“ Em conversa com a Presidente do Conselho Executivo levanto a questão do funcionamento da escola por dois turnos...pergunto se entre a escola e o CAE nunca houve projectos para modificar esta situação. A professora responde que o número de alunos não permitia alterar o funcionamento por dois turnos.... “

Nota de campo: Um *dia com a Presidente*.

20-7-01

Uma primeira questão que se pode colocar é “o que fazem as crianças o resto do dia quando os pais trabalham, como ocupam os tempos livres”?

Na cidade onde realizamos este estudo, a questão das actividades de ocupação dos tempos livres das crianças, coloca-se de um modo muito diferente em função das possibilidades económicas das famílias.

Como temos vindo a evidenciar, nos bairros à volta da escola, muitas crianças de famílias desfavorecidas passam parte do dia na rua, abandonadas a si próprias. As actividades organizadas pela comunidade não parecem responder ao problema, tal como uma nota de campo deste estudo esclarece:

“Iniciámos a conversa sobre a preocupação que tem com situação do bairro, uma vez que esta se tem agravado nos últimos tempos, em termos de pobreza e violência. A professora tem a opinião de que os muitos projectos, as várias instituições que existem no bairro não são solução, *‘não há nenhum enquadramento dos projectos, cada um trabalha para si são pequenas quintas, as coisas só podem funcionar quando for um latifúndio.* É evidente que a Cáritas, o ACM , preocupam-se...mas são milhentos projectos, sem articulação... A situação do bairro tem muitas repercussões na escola, este ano foi muito difícil... (...). Na opinião da Presidente, um ATL na escola, não resolvia os problemas graves. Resolvia para os pais que trabalham todo o dia mas que se preocupam com os filhos, que chegam a casa ao fim do dia e dedicam atenção aos filhos”.

Será que a escola pode continuar alheia à falta de redes de apoio dos seus alunos? Não terá que chamar a si novas funções?

Uma conjunto de funções é apontado por Enguida à escola : “embora os professores não gostem, refere-se ao facto das instituições de ensino serem hoje, em grande parte, talvez mais do que qualquer outra coisa, lugares aos quais se entrega a custódia das crianças e jovens quando a vida familiar não se pode encarregar dela. Não há nada de chocante nisto: a migração para as cidades substitui o meio rural conhecido, estável e seguro, pelo meio urbano desconhecido, imprevisível e inseguro, promovendo i) a separação física, funcional e emocional das diferentes gerações familiares e de

parentes, ou seja, a nuclearização da família, ii) a maior perigosidade dos lares com electricidade, gás, etc., e uma rua em que transitam veículos a motor, iii) a saída massiva das mulheres para o mercado de trabalho, iv) o desaparecimento progressivo dos espaços comuns em que se misturavam adultos e crianças de uma comunidade, v) a própria escolarização, que impede os irmãos maiores de cuidarem dos menores. Tudo isto leva a que se procurem formas de custódia da infância alternativas à família que já não se pode ocupar delas como dantes, e nada mais lógico e compreensível que voltar-se para a escola, enquanto espaço e instituição onde as crianças e jovens se encontram com os seus pares, onde ficam sob supervisão de adultos mais ou menos dedicados e especializados e onde se favorece a aquisição de diversas capacidades, conhecimentos e atitudes ” (Enguida, 1996:10).

Tempo Formal, versus Tempo Real, eis uma segunda questão que remete para a desigualdade de oportunidades.

O quadro formal do ano escolar, tal como é definido pela legislação e pelos discursos, tem na sua aplicação alguns traços diferentes. Por um lado, uma série de comportamentos que não respeitam o carácter obrigatório da escolarização (faltas, falta de pontualidade, assiduidade, comemorações locais). Por outro lado, as aulas são suspensas por razões não previstas no calendário oficial, implicando o encerramento de actividades, tal como é relatado na seguinte nota de campo:

“Vários alunos estão no ginásio, mas estão poucos alunos porque a maioria dos alunos não veio à escola. Hoje passou-se um episódio que é comentado em toda a escola. Alguns alunos iam participar num campeonato de atletismo, organizado pela câmara, mas devido ao mau tempo foi cancelado ontem à tarde, com um telefonema para a escola por volta das 16 horas, os professores e os alunos não foram avisados.

Os alunos que não iam participar ficaram em casa, como estava previsto. Só vieram à escola os alunos que iam participar no campeonato de atletismo. Os professores não estavam satisfeitos com esta situação, sobretudo pelo facto de não terem sido avisados”.

Mas o encerramento também ocorre devido a actos eleitorais: mesas eleitorais que se instalam na escola para no dia seguinte voltar-se a pôr tudo em ordem.

Outras alterações decorrem do facto das professoras que estão a amamentar saírem uma hora mais cedo, sendo os alunos distribuídos por outros professores, o mesmo se passa com professores estudantes que saem uma hora mais cedo, como no caso do professor Diogo, que refere:

“Estes pais assinaram um compromisso em que eu podia ausentar-me quatro dias por semana para ir estudar para Lisboa. Tenho uma grande dívida de gratidão para com estes pais”.

A análise do tempo escolar real apresenta um importante contraste com o calendário e o horário estabelecidos. O facto da escola realizar actividades extracurriculares dentro do horário lectivo também está relacionado com a diminuição do tempo real das actividades curriculares.

A Presidente do Conselho Pedagógico analisa da seguinte forma a organização das ofertas de actividades de complemento curricular:

“ A Câmara diz para a escola: ‘Temos monitores disponíveis para o atletismo, educação física, xadrez e basket.... organizem-se!’

Sabemos que fora do horário escolar os alunos não vêm à escola, portanto não vêm a estas actividades, fora do horário escolar as actividades “morrem”...temos experiência disso.

Iniciam-se as actividades, depois os alunos faltam muito, depois começam os monitores a faltar e não chega ao fim do ano... Aconteceu já por várias vezes... com o basket, o futebol. Assim, para os alunos terem acesso a estas actividades temos que as pôr em horário curricular – o que não devíamos fazer e sabemos que a inspecção não está de acordo”.

Na realidade as crianças dos meios mais desfavorecidos não têm acesso aos equipamentos desportivos e culturais da cidade. Neste aspecto, ao organizar as

atividades extracurriculares dentro do horário lectivo, a escola permite a algumas crianças experiências que não teriam de outro modo.

A Presidente do Conselho Pedagógico refere a este respeito:

“(...) no ano passado ganhámos pela primeira vez taças no Atletismo. Os nossos meninos, alguns que passam fome, magrinhos – correram mais que os outros, bem alimentados e anafadinhos, se calhar por isso mesmo... Mas isto deve-se à monitora do Atletismo, os miúdos adoram-na e ela torce pela escola e sofre com as diferenças sociais”.

Entrevista à Presidente Conselho Pedagógico

Confirmando esta ideia, uma professora indica:

“Há aquele conjunto de alunos que tem esta vida lixada, mas que depois vão a uma actividade desportiva e ganham tudo”.

Entrevista à professora Joana

Podemo-nos aperceber o modo como estas experiências são significativas e únicas para alguns alunos, razão pela qual voltaremos a esta questão no capítulo 8.

É difícil compreender a obstinada resistência burocrática à organização de calendários e horários que melhor se adaptem às necessidades e possibilidades de uma população que tem como práticas correntes o trabalho temporário, distante do lugar de residência, a deslocação de todo o grupo familiar, por motivos económico e sociais, por rituais ou devido ao trabalho por conta própria.

Esta é uma das formas perversas do sistema que parece querer perpetuar as desigualdades sociais e acentuar as discriminações.

B. Aspectos da rotina escolar organizados pela própria escola:*Problemas de comunicação na escola***1. A organização das turmas. A escola da manhã e a escola da tarde**

A legislação permite que os professores mais antigos escolham o horário⁷.

Os professores efectivos e mais antigos na escola escolhem preferencialmente o turno da manhã e, regra geral, acompanham as suas turmas desde o 1º ano ao 4º ano.

Por outro lado, tal como vários professores relataram, os pais mais informados ou mais interessados, quando matriculam para os filhos pedem para ficarem no horário da manhã, procurando assim, organizar melhor o tempo dos filhos em função dos seus empregos e das respostas sociais no bairro. Os pais com menos conhecimento do funcionamento escolar, no acto de inscrição dos filhos, não procuram a sua colocação num horário específico, pelo que estes são colocados no período da tarde, face ao maior número de pedidos para o turno da manhã.

Esta forma de funcionamento “inconsciente” da instituição é comum a outras escolas da cidade dando origem a uma diferença significativa de alunos que frequentam o turno da manhã e o turno da tarde. De manhã temos mais professores efectivos e crianças com maior acompanhamento das famílias, potencialmente melhor adaptadas à escola. No turno da tarde existe muito maior mobilidade de professores, turmas “vítimas” desta mobilidade, alunos com maior número de retenções, mais velhos, evidenciando uma menor integração escolar e um absentismo mais elevado. A diferença entre a manhã e a tarde é tão significativa que frequentemente ouvimos falar em *escola da manhã e escola da tarde*.

A este respeito, a professora Dália não nega que as turmas e que os alunos mais difíceis vão ficar com os professores que chegam de novo à escola, referindo ainda que o mesmo lhe aconteceu há 12 anos: “Era a mais nova... tive turmas muito difíceis... nem

⁷ Despacho 25/SERE/SEAM/88, de 24 de Junho.

podia escolher o horário. A escola sempre foi de intervenção prioritária, esta zona sempre foi difícil... Há 12 anos tínhamos muitos Timorenses, estavam a chegar e traziam muitos filhos... os meus alunos dessa altura têm 20/21 anos, ainda falo com alguns, o Florido, o Álvaro...” .

Entrevista à professora Dália

Os professores mais novos e os professores estagiários aceitam parcialmente esta “ordem das coisas“, sem no entanto deixarem de fazer críticas muito severas:

“Há uma coisa que existe em todo o lado e eu condeno, que é o facto de um professor que está efectivo numa escola tem o direito de escolher o horário, escolher as melhores turmas ou o 1º ano, quer dizer, aquilo está feito em função dos professores efectivos e não pode ser assim! E enquanto isto funcionar assim através de *lobbies* não se vai a lado nenhum.

Condeno, porque é visível que as piores turmas estavam todas na tarde, os alunos repetentes estavam todos na tarde, há professores novos na escola que nunca tinham vivido uma situação daquelas, e para o período da tarde estavam os professores inexperientes, isto não pode ser... não pode ser!

Só que os professores efectivos não querem problemas... Eles querem é fazer o seu trabalho e irem embora... os problemas são para os outros!”

Entrevista aos professores estagiários de educação física

Quem está uns dias na escola nota uma nítida diferença entra o *clima*⁸ de escola de manhã e o de tarde (de tarde há mais barulho, alunos nos corredores durante o tempo de aulas):

“Da parte da tarde os alunos têm muitos problemas de comportamento e há lá casos muito graves. São turmas muito complicadas! E as professoras se não conseguem tê-los

⁸ Utilizo o conceito de clima de escola com o sentido dado por Gather Thurler (1994:215): “É a atmosfera que acolhe o visitante não-naif que entra num estabelecimento e que procura situar-se, observando, discutindo com alunos e professores, percorrendo os lugares, participando no trabalho nas classes, entrando na sala de professores, lendo os posters afixados nas paredes, etc.”

dentro da sala de aula da forma que elas acham que os devem ter... quanto mais fora da sala de aula... Realmente é complicado...

Nós se fossemos trabalhar com alguns meninos que vimos lá ainda iria ser um desafio muito maior para nós!

Há lá uma criança, por exemplo, que não pára um minuto dentro da sala de aula e que ofende todas as pessoas que encontra pela frente...”

Entrevista às professoras estagiárias do curso professores do 1º ciclo.

Numa entrevista com a professora Dália, referimos que existem turmas com alunos muito difíceis no turno da tarde, perguntámos-lhe o que iria acontecer a esses alunos, indagando se existiria alguma estratégia para a sua situação. Esta professora respondeu-nos: “esses alunos vão ser divididos por vários professores, a divisão vai ser feita em Conselho Escolar”, não refrindo qualquer critério ou estratégia.

É esta a atitude de não-integração, que passa para os professores estagiários, eventualmente porque devido ao elevado número de alunos com dificuldades, é impossível não haver turmas mais problemáticas:

“Eu penso que a escola deveria adoptar uma estratégia completamente diferente daquela que tem adoptado. Pelo que eu vejo eles juntam os alunos, não sei se são os problemáticos, mas agrupam os alunos que já ficaram retidos mais do que uma vez... eles juntam-nos todos numa turma.... E não vão ganhar nada com isso..... Quem está a discriminar é a escola..... A escola é que cria as principais distinções”.

(...) “Uma das estratégias que em minha opinião talvez funcionasse, porque uma turma de bons alunos, com um ou dois alunos piores, eu não acredito que eles consigam desestabilizar a tal ponto que condicionasse o rendimento dos outros. Agora se eles ficam todos juntos e todos eles têm problemas, é muito fácil... difícil é pôr um professor a desenvolver o trabalho...

Eu tenho a noção que os professores, daquela ou de outra escola qualquer, os professores efectivos, são os principais responsáveis, aliás, a *parte organizativa da escola* tem a sua quota de responsabilidade”.

Entrevista aos professores estagiários de educação física.

A Presidente do Conselho Executivo considera a situação problemática, objecto de atenção do recém formado Conselho Pedagógico, mas não existe um projecto para intervir na situação:

“Em relação às turmas o seu “preenchimento” fica para Setembro. É um problema complexo, este ano convidou os professores que tivessem interesse para colaborarem. Por sua vez o Conselho Pedagógico *manifestou preocupação* com o modo como são distribuídas as turmas, sobretudo aos professores que vêm de novo para a escola, mas o Conselho Pedagógico não pode fazer mais do que *manifestar inquietação*. Expresso a minha opinião, no sentido que me parece muito positiva esta inquietação, a professora concorda... acrescenta que *há muito por fazer*”.

Nota de campo: *Um dia com a Presidente.20-7-01*

Do mesmo modo, também a Presidente do Conselho Pedagógico reconhece a complexidade e a gravidade da situação, mas, como esta professora comenta, não há dúvida que eventuais melhorias na organização pedagógica das turmas estão muito condicionadas pela mobilidade docente:

“A questão é muito complexa, as duas professoras que estão no 1º ano de trabalho, têm as duas turmas mais difíceis da escola – turmas “vítimas” da mobilidade, que mudam de professor todos os anos. A situação é tão grave, que a inspecção destacou um professor de apoio só para estas duas turmas e permitiu uma reorganização dos alunos, das turmas – o que é administrativamente possível até 15 de Outubro”.

No quadro seguinte podem ser observados alguns dados comparativos referentes ao ano lectivo 1999 / 2000 no que se refere às diferenças entre as turmas da manhã e da tarde.

Quadro 20

Análise de algumas diferenças entre as turmas da manhã e as turmas da tarde

	MANHÃ	TARDE
Nº de Turmas	13	13
Nº de Alunos	236	257
Nº de Alunos por Turma	18.1	19.7
Nº de Turmas com mais de 20 alunos	5	6
Nº de alunos com deficiência comprovada	6	16
Nº de Turmas c/ alunos com deficiência comprovada	5	10
Nº de Turmas de 1º ano	3	3
Nº de Turmas c/ alunos em três níveis	3	3
Nº de Turmas c/ alunos em mais de três níveis	3	5

Fonte: Modelo DRE nº4/94 “Constituição de turmas”

A informação que se pode obter a partir deste quadro é essencialmente quantitativa. No entanto, poderá ser significativo o facto das turmas do turno da tarde terem, em média, mais alunos, apesar de verificarmos que este turno é frequentado por um número elevado de alunos com “deficiência comprovada”⁹, ou seja, mais do dobro do que no turno da manhã. Assim, também são em maior número, as turmas que têm alunos com “deficiência comprovada”, 10 em 13. Poderá então, ser pertinente a interrogação “se os professores mais experientes estão de manhã porque é tão elevado o número de alunos com deficiência no turno da tarde? ”.

Uma das respostas a tal questão tem a ver com o facto de terem outros apoios, em instituições específicas, no horário da manhã. Assim sendo, não deve ser fácil para estes alunos e professores trabalhar cinco horas de tarde, depois de uma manhã de

⁹ “Deficiência comprovada” significa comprovada com atestado médico. O predomínio de uso do modelo clínico nas decisões pedagógicas é objecto de reflexão mais à frente.

actividades em outras instituições. Quem determina a organização do tempo escolar destes alunos? Tudo leva a crer que nenhuma das instituições assume a responsabilidade, se tivermos em conta anteriores observações da Presidente do Conselho Executivo sobre a descoordenação das instituições de apoio, expressa na metáfora que utilizou, de que “funcionam como minifúndios... e não como um latifúndio”.

No turno da manhã há um grupo de professores que trabalham juntos há vários anos, há uma relação de amizade entre eles, são mais próximos, mais organizados, segundo o testemunho da Psicóloga:

“Nos professores do turno da manhã, a leitura que faço é que são mais organizados... Os professores da tarde são pouco organizados ...”

Entrevista à Psicóloga

A diferença na relação entre os professores e as diferenças no clima de escola, permite-nos reforçar a ideia de uma cultura de escola diferente entre a manhã e a tarde.

A relação entre os professores mais antigos torna-se mais evidente em situações de convívio, e também a relação com as auxiliares de educação é muito diferente, sendo igualmente muito mais próxima, como a seguinte nota de campo evidencia:

“Durante a hora e meia que antecedeu a cerimónia, que se realizou às 12,30, é nítido o diferente grau de envolvimento dos professores nas tarefas em curso. Alguns professores estão na escola há horas, trabalhando em conjunto com as auxiliares de educação, cozinhando, limpando, decorando o espaço... Outros, os mais novos, chegam à hora com “ar de convidados”, não parecem tão implicados.

É evidente que existe um núcleo de professores mais antigos, mais activos e que mais interage entre si. Ao referirmos este núcleo à Directora, como o “grupo duro”, a Directora concorda, mas recorda que metade do grupo sai todos os anos, acrescentando que nesse ano tinham saído cerca de 15 professores e entrado 15 novos professores, em Setembro, os quais mal tiveram tempo de se integrar.

O almoço continua em ritmo de festa, vem uma auxiliar de educação dizer uns versos satíricos, envolvendo vários professores, é muito aplaudida, entre gargalhadas.

Digo que me vou embora por outros compromissos, dizem ‘agora é que a festa começou, vai acabar tudo em baile’. Cantam os parabéns a uma professora que faz anos, esta põe-se em cima da cadeira, apaga as velas de um bolo de anos, todos se levantam e batem palmas. Tem um vestido de alças, uma professora vem por trás e puxa-lhe uma alça; em cima da cadeira a aniversariante responde ao sinal e bandeia-se, simulando que vai despir o vestido, redobram as palmas e as gargalhadas. Há um tipo de brincadeira com um conteúdo muito brejeiro.

O clima do dia de hoje parece-me ilustrativo do clima existente entre professoras e auxiliares, facto do qual já me tinha apercebido noutras ocasiões, sobretudo à medida que a relação comigo ia sendo menos formal. Vi fotografias do Carnaval em que as professoras do turno da manhã se mascararam e brincaram bastante umas com as outras”.

Nota de campo: *A Escola é uma festa!* 13-7-99

2. Os professores ‘novos’. *Os habitantes da lua.*

“Chegam duas jovens professoras que vêm buscar os documentos com a contagem dos dias de serviço, para poderem concorrer – São as “habitantes da lua”, assim lhes chamavam os colegas, um modo carinhoso de referirem o exotismo com que se vestem. Pude confirmá-lo no jantar de fim de ano, o pormenor de exotismo ia ao ponto de ambas terem lentes de contacto roxas... Mas “habitantes da lua” parece uma referência simbólica de que vivem noutra planeta....

A Presidente diz que as quer ver na escola para o ano, uma responde:

‘Eu também. se me quiserem cá...’ Olham a outra colega, e as três riem de um modo cúmplice. Quando as jovens professoras saem, a Presidente explica-me o motivo das gargalhadas, uma das professoras quer ficar na escola no próximo ano lectivo, adaptou-se muito bem...a outra nem quer ouvir falar nisso...foi muito difícil...teve baixas sucessivas... até acompanhamento psiquiátrico...”

Nota de campo: *Um dia com a Presidente.* 20-7-01

“Quando vim [para esta escola] fiquei com uma turma de 1º ano e foi a primeira vez que tive um primeiro ano. Empenhei-me da melhor forma que sabia porque tinha *um medo terrível* que os miúdos não aprendessem a ler. Cheguei a passar mal... a não dormir... com medo que eles chegassem ao fim do ano sem saber ler”.

Entrevista ao professor Diogo

Há professores que não se inibem de falar os seus medos e angústias, mas outros há que não conseguem suportar o sofrimento e adoecem... A análise das dificuldades de quem inicia a profissão é difícil, para quem nunca exerceu a profissão, como diz Cifali: “quem ainda não exerceu o ofício de professor ou só o praticou alguns meses, interroga-se inevitavelmente sobre as dificuldades encontrar. *Surgem medos. Surgem imprevisíveis.* Face ao imprevisível que surge deseja-se que tudo decorra como previsto; prepara-se minuciosamente, com antecedência, possivelmente graças a uma minuciosa estruturação da matéria e do tempo e ao apoio de um precioso material; mas

há sempre qualquer coisa que escapa. Com a solidão que se cola à pele. Como se nada fosse estável (...). O sentimento de se poder enganar é aniquilante: pode cometer-se erros muito graves. A dúvida emerge em relação ao acto cometido, à palavra dita. Cada gesto, ou quase, podia ser interrogado: a incerteza sobre o certo e o errado, à qual se junta essa sensação de fraqueza. Não se pode viver constantemente assim. Como se pode suportar não ser securizado sobre o que se faz?

Trata-se de incapacidade pessoal ou de falta de experiência ? ” (Cifali, 1992:1).

Esta análise e estas questões espelham bem a realidade que observámos e ouvimos:

“Há aqui professores novos que juraram nunca mais cá voltar!

Não podemos bombardear colegas recém licenciados com turmas destas porque isso lhes causa depressões imensas e depois *pensam que não vão ser capazes* de exercer as suas funções”. (...)

Porque é que dão essas turmas a pessoas que ainda não têm experiência?

Isso assusta-as! Já tivemos um caso de uma professora que anulou a sua colocação aqui!

E isto porque o próprio Conselho Executivo lhe pintou um quadro tão negro da turma que iria ter que anulou a sua colocação! A postura devia ser diferente: ‘Vais receber uma turma complicada, mas nós somos muitos, vamos ajudar-te!’ Talvez assim fosse melhor...

Depois temos alguns projectos interessantes dos apoios profissionais... mas eu pergunto... se temos apoio de tão bons profissionais, porque não ficam eles com aquelas turmas tão terríveis?”

Entrevista ao professor Diogo

O recém-formado Conselho Pedagógico está muito atento aos problemas da escola:

“Outra das preocupações do Conselho Pedagógico e do Corpo Docente é o apoio aos novos professores – integraram-se num projecto que se iniciou este ano na ESE, de apoio aos novos profissionais”.

Entrevista à Presidente do Conselho Pedagógico

A Presidente do Conselho Pedagógico e o professor Diogo referem-se a um projecto com início no ano lectivo 2000-2001: “Apoio à inserção Profissional”.

Este projecto pretende dar apoio a “professores com menos de três anos de serviço”. Este objectivo de apoiar a inserção profissional é, no entanto, diferente de apoiar os professores ‘novos’ na escola, quer dizer, professores que exercem pela primeira vez nesta escola, mas que frequentemente têm mais de três anos de serviço, como na seguinte situação:

“Seis anos não é propriamente inexperiente... são seis anos.... Na escola era o seu primeiro ano e a professora disse-me que não queria ficar lá mais ano nenhum. Algumas vezes até chorou.... Não pode ser, não pode ser!”

Estagiário de educação física

O projecto “Apoio à inserção Profissional” tem início no ano lectivo 2000-2001, pelo que dispomos de poucos dados relacionados com a experiência dos professores envolvidos; temos no entanto o texto do próprio projecto (Plano Anual de Actividades 2000-2001). Neste texto é expresso que o projecto surge após um grupo de professores ter realizado um Círculo de Estudos: “A Formação Reflexiva de Supervisores/Apoio à Inserção Profissional”, na Escola Superior de Educação de Setúbal. Nada no texto refere que o projecto procure responder a problemas específicos da escola ou dos jovens professores que vêm trabalhar para *esta* escola. O texto assume duas vertentes, por um lado, uma sucinta fundamentação teórica sobre o desenvolvimento profissional, por outro, uma perspectiva com características de pesquisa:

“Que medidas deve a escola tomar para facilitar a inserção de jovens professores?”. Numa segunda vertente introduzem-se “Instrumentos de trabalho: elaboração de questionários; entrevistas estruturadas ou semi-estruturadas; consultas informais a professores com mais anos de experiências”. Para quem lê o projecto não é muito claro como se vai identificar e apoiar as dificuldades de inserção profissional.

Uma outra face do problema do “apoio à inserção dos jovens professores”, ou analisando de um modo mais amplo, da relação que se estabelece entre estes e o grupo

dos “professores com mais anos de experiência”, é o facto, que não é contemplado no projecto, de existirem também problemas de defesa, de resistência à mudança e à inovação que alguns jovens professores pretendem protagonizar.

Vejamos o que refere a este respeito o professor Diogo:

“Sabe que neste tipo de organizações a idade é um posto. E muitas vezes há jovens que vêm com muito boa vontade para mudar e para inovar, mas por vezes, não sei se por questões de protagonismo, ou individualismo, as ideias não são muito bem aceites. Há barreiras ao trabalho em grupo. Depois também há pessoas que se conhecem há mais tempo, quando eu chego aqui à escola pela primeira vez, as pessoas não me conhecem e não têm assim uma grande abertura para trabalharem comigo. Se calhar preferem trabalhar com pessoas que conhecem há mais tempo”.

Entrevista ao professor Diogo

3. Sala de aula — o centro da vida, do tempo, da rotina escolar:

Escola, arquipélago de sala de aulas

Penso que por vezes são resposta muito simples que podem ser dadas nas escolas e que se calhar por essa cultura de defesa e de individualismo, de estar sozinho na minha sala de aula como rei e senhor que depois as coisas não são feitas.

Entrevista à professora Joana

Os professores parecem falar com muito à vontade e sentido crítico da cultura individualista e da ‘privacidade pedagógica’ (Formosinho, 1998). Usam inclusivamente um conjunto de metáforas muito diversificadas:

“Para alguns professores a escola é a sala de aula – infelizmente!

Faz – me sempre lembrar aqueles médicos da província que se fecham no seu consultório e só recebem as novidades pelos delegados de propaganda médica...

Para explicar esta metáfora a professora relata algumas histórias de um médico de Lagos, cidade onde cresceu, educada por uma tia que era empregada no consultório do referido médico.

Refiro que se verificam algumas mudanças... Na opinião da professora não se verificam aquelas que devia e comenta:

É uma cultura muito enraizada já na vida dos professores...

Entrevista à Presidente do Conselho Executivo

“Há uma certa *cultura de individualismo*, as pessoas olham muito para dentro das suas salas e não passam muito as experiências, é tudo muito guardado”.

“Agora o segredo está em conseguir levar as pessoas a trabalharem para o mesmo. E isso não se pratica aqui muito nesta escola”.

Entrevista ao professor Diogo

“Agora se essas capacidades, se esse potencial se esgota na sala de cada um, então isso não chega. *É como numa casa, se cada um está fechado no seu quarto, a família não funciona.* Aqui é a mesma coisa. Isto é uma questão de cultura, a dificuldade de partilhar o que se sente, o achar que quando nos expomos perdemos alguma coisa”.

Entrevista à professora Sara

A comunicação entre professores é evidentemente difícil nesta cultura de isolamento, como numa casa, se cada um está fechado no seu quarto, a família não funciona – porque não comunica. Com estas limitações de comunicação, são igualmente evidentes as dificuldades do trabalho em equipa. Relatos sobre o decorrer de algumas reuniões evidenciam bem as dificuldades de trabalhar em equipa:

“E nota-se que cada vez há mais dificuldades em se conviver uns com os outros, até nas reuniões. E depois é engraçado verificar que o comportamento que se tem nas reuniões é exactamente igual aquele que se critica aos alunos. E às penso que se muitos destes docentes passassem 5 minutos na pele destes meninos, qual não seria o comportamento deles? Se nos colocássemos no lugar daqueles meninos tudo seria mais fácil até a nível do ensino formal. Mas não, escudamo-nos na crítica, vamos acumulando tensões, vamos perdendo objectividade e acabamos por reparar em tudo menos naquilo que é essencial”.

Entrevista à professora Joana

Os professores mantêm uma prática de sala de aula marcada pelo individualismo e pela privacidade pedagógica, legitimada pelas condições de organização da escola. Na actual estrutura de classe, cada professor é responsável por um grupo de alunos, este é um facto que se mantém inquestionável. No entanto, alguns investigadores, sublinhando os aspectos emocionais da profissão, analisam outro tipo de factores. Hargreaves (1998) defende que o individualismo dos professores está associado à desconfiança, aos comportamentos defensivos e à ansiedade. Os professores receiam ser criticados e avaliados, mesmo pelos colegas. Apesar de ter raízes inconscientes e de ser muito difícil de verbalizar, este receio é abordado no seguinte extracto:

“Não sabemos conviver... Se soubéssemos viver com os outros, conseguíamos dar a volta.... Se soubéssemos que quando partilhamos ideias estamos a contribuir para mudar efectivamente alguma coisa.... Mas nós *vivemos um bocado com o receio do que fazemos, do que dizemos...* mas também temos consciência de que esse não é o caminho mais certo.

Entrevista à professora Joana

O dito desta professora pode ser interpretado no sentido da análise de Mireille Cifali, “cada profissão tem a sua ideologia defensiva”. As defesas são construídas para defender do medo. Medo das fraquezas. O medo de falar das nossas dificuldades pertence a este registo. *O receio do que fazemos, do que dizemos.* “Há sistemas de defesa que cumprem a sua função”, a privacidade da sala de aula funciona como defesa. Mas, há um reverso da medalha, “as defesas tornam-se um handicap porque mobilizam a nossa energia, reduzem o campo da nossa acção e do nosso pensamento. O medo, tal como a angústia, podem tratar-se diferentemente com um custo psíquico mínimo, uma maior fluidez e inventividade. É aqui que a palavra e a compreensão podem substituir certas defesas. Mantendo o silêncio, acabamos por sofrer de solidão e podemos-nos tornar cegos em relação ao nosso pior” (Cifali, 2002:4). É este o sentido do dito da professora Joana, a palavra pode substituir defesas: *Se soubéssemos que quando partilhamos ideias estamos a contribuir para mudar efectivamente alguma coisa....* a palavra pode diminuir a angústia de ter *consciência de que esse não é o caminho mais certo.*

Durante a estadia na escola tornou-se evidente que os professores trabalham em equipa quando se organizam em torno de uma actividade pedagógica precisa, como por exemplo a montagem da exposição de fim de ano, a organização do arraial, actividades que já referimos, ou na organização de um torneio de futebol, alguns projectos de área-escola. A cooperação é então o meio para realizar um empreendimento que ninguém tem a força ou a vontade para fazer sozinho; o trabalho da equipa termina quando o projecto é concluído. Vejamos, por exemplo, o caso do arraial dos santos populares,

está bem expresso, na seguinte nota de campo, a ‘negociação’ necessária até ser possível trabalhar em conjunto:

“Para organizar o arraial tive que montar um esquema, ainda que informal, porque sabendo à partida que havia aqui líderes dentro da escola, pensei na forma de os cativar. Porque se cativasse os líderes cativa o grupo todo. Então comecei por tentar cativar a representante das auxiliares educativas, a Presidente do Conselho Executivo, a Presidente do pedagógico e do conselho de docentes, juntamente com os coordenadores de área. Isto em conversas de corredor, em conversas informais (...). Fui sempre assim, ‘minando’ as pessoas, até que numa reunião em pequeno grupo eu lancei a proposta:

“E se este ano fizéssemos uma coisa diferente? Se encerrássemos o ano lectivo em grande, envolvendo a comunidade, com a junta de freguesia, com todas as entidades envolventes, para valorizar a cultura local?

Podemos fazer um arraial valorizando a cultura das nossas minorias aqui da escola (...). E se todos trabalharmos para o mesmo fim, vão ver que isto vai resultar.

Agora temos que estar todos imbuídos deste espírito de cooperação, temos que trabalhar todos para o mesmo.”

Houve alguém que disse:

“Boa ideia! Mas como vamos fazer isso?” Os professores estavam todos a trabalhar em pequenos grupos, e houve uma líder que disse:

“Boa ideia. Vamos levar todos os professores para a sala de reuniões, vamos todos para a sala e vamos explicar isto.”

Entrevista ao professor Diogo

Este tipo de cooperação, em actividades precisas ou projectos pontuais, é bem diferente do que Perrenoud chama de “projectos cujo desafio é a própria cooperação e que não têm prazos precisos, já que visam instaurar uma forma de *actividade profissional interactiva* que se assemelha mais a um *modo de vida e de trabalho*” (Perrenoud, 2000:83).

Como já referimos, uma grande parte dos professores não organiza, talvez nem conceba a profissão como uma actividade interactiva, pelo menos com os colegas.

Encontrámos algumas diferenças, um primeiro aspecto apontado como favorecendo a interação e a cooperação, relaciona-se com a experiência de uma equipa que se mantém há vários anos, o que evidencia, mais uma vez, a mobilidade de professores como um factor condicionante das dinâmicas escolares. Para elucidar o que vimos analisando atentemos às declarações da professora Sara:

“Se calhar tenho tido sorte, porque o facto é que estamos no mesmo projecto e trabalhamos mesmo em equipa! E essa equipa para o ano é a mesma, e continuamos da mesma maneira a pensar ‘que projecto é que nos vai surgir este ano’.

No meu núcleo, são as três salas, *sinto que não sou professora só da minha turma* e todos os outros professores sentem o mesmo. E isto passa-se porque trabalhamos em conjunto, actuamos em conjunto, *porque é uma equipa que se mantém*. Agora nem sempre tem sido possível essa ligação com a equipa da tarde. Nem sempre tem sido muito fácil essa articulação. Mas na manhã, quando decidimos trabalhar em conjunto um projecto, é porque é sentido pelas três. E isso acaba por aproximar e motivar as pessoas. E se calhar é um projecto que leva sempre continuidade. Normalmente fazemos a avaliação do projecto, procuramos ver como podemos desenvolver o projecto para o melhorar ou para ir ao encontro das necessidades que os alunos têm. Abandonamos um tema e trabalhamos outro porque se calhar tem mais interesse para os alunos”. Continuando, esta professora fala do projecto área-escola desse ano: “Livros e Histórias”. 2º ano – sistematização da língua, era o principal objectivo, mas de forma a brincar com “Livros e Histórias”. Trabalhamos diversas histórias, as mesmas histórias nas diferentes salas em “x” sessões.

(...) A mesma história, mas de diferentes maneiras e com os alunos das três salas. Normalmente programamos às sextas-feiras, todos nós nos disponibilizamos, nesse dia para trabalharmos dessa forma, dentro de cada sala a história é trabalhada de diferentes formas por grupos. Pode ser em banda desenhada, em diapositivo, e depois vão aparecendo técnicas de trabalhar aquela história. Essencialmente este ano eles estiveram a trabalhar a língua”.

Entrevista à professora Sara

O facto da equipa se manter é certamente um factor decisivo para a continuidade de um trabalho de equipa ou de um projecto, mas não será o único. Com efeito, estes professores estão espacialmente próximos; as três salas de aula formam um núcleo conhecido como P3, mas este também não será o factor determinante. O discurso da professora evidencia uma forma muito significativa de cooperação entre professores, a partilha de responsabilidade sobre os alunos: *Sinto que não sou professora só da minha turma*. Torna-se evidente que estes professores também estão próximos no modo de organizar a sua prática. Utilizam regularmente o trabalho de projecto, o trabalho em grupo e a pares com os seus alunos. Para os professores cooperarem entre si, trabalharem em equipa, partilharem as experiências, implica que tenham a convicção do valor pedagógico da interacção social, quer dizer, tal como os alunos aprendem interagindo entre si, o mesmo processo é igualmente válido para os adultos. A interacção entre os adultos no sentido da cooperação para a resolução de problemas aparece na palavra de alguns professores:

“Numa escola com esta dimensão, com muitos alunos, com trinta e tal professores e não sei quantos funcionários há muitas vontades e a gestão das vontades nem sempre é fácil. E a falta de um espelho é muitas vezes um impedimento para que muitos de nós se reveja, nomeadamente no outro. Eu penso que esta escola tem um grande potencial humano, *há momentos de partilha*, mas acho *que não se reflecte o suficiente*. Eu tenho uma visão positiva da vida, mas também realista e penso que a nossa busca deve sempre ser a de procurar o melhor e penso que com o potencial humano que esta escola tem podia ter uma reflexão mais sobre si própria e *procurar mais soluções para os problemas*”.

Entrevista à professora Joana.

4. A relação entre a escola as famílias e a comunidade

Um aspecto sobre o qual a escola necessita reflectir e procurar mais soluções é, sem dúvida, a relação com as famílias e comunidade:

“Os pais não podem entrar no edifício da escola a não ser para reuniões ou combinando com as professoras.

Veja que também é um problema organizacional, 14 turmas vezes 20 pais, tudo a entrar na escola, pelos corredores, era uma confusão. Mas está também a haver mudança nesta área, este ano todas as professoras do 1º ano iam à entrada da escola fazer o acolhimento dos seus alunos e estavam com os pais; para o ano estas continuam a ter este contacto, mais as professoras dos novos 1ºs anos, e assim por diante, vai-se melhorando a relação pais-escola. (...) Mas na escola há situações extremas, em que os problemas são muito sentidos, há professoras que não fazem reuniões de turma porque têm medo dos pais, dão as avaliações na hora individual”.

Nota de campo : *Encontrei a professora Sara no Congresso do Movimento da Escola Moderna. 16-7-99*

Sublinhemos o carácter defensivo desta estratégia que parece ter uma tónica de protecção do território.

A escola evita os contactos informais com os pais, mas as relações formais não parecem ser melhores, uma vez que a escola não tem comissão de pais – todo o diálogo parece difícil.

A escola insere-se num contexto de bairros da periferia urbana. Vimos detalhadamente no capítulo anterior como a sociedade em geral, e esta escola em particular, desenvolvem representações negativas das populações desfavorecidas destes bairros da periferia urbana. Nos bairros à volta da escola, muitas pessoas vivem situações de grande precariedade de emprego e de habitação, pelo que tudo indica que muitas

crianças experimentam a fome e o abandono. As situações de violência são frequentes no bairro – muitas vezes ligadas com actividades económicas ilegais. Há crianças que não vivem a sua infância, que cuidam de outras crianças ou de idosos. Outras, fazem-no por razões mais culturais que económicas, como o caso dos ciganos. Estas são, no entanto, algumas situações, não a maioria, uma vez que a população é heterogénea em termos sociais, culturais e étnicos. No entanto, nas análises feitas pela escola encontramos estereótipos e generalizações – as descrições do meio feitas pela escola são de uma surpreendente uniformidade, marcada por juízos de valor e até preconceitos, que no entanto, não passam despercebidos a alguns professores:

“Agora se achamos que as pessoas que nasceram no sítio A ou B são diferentes de nós alguma coisa não está bem na sociedade nem na escola. ... se olharmos para isto só com muito profissionalismo, com tanto profissionalismo que só nos ficamos pelos livros, pelas horas marcadas, alguma coisa vamos perdendo pelo caminho”.

Entrevista à professora Joana

Vimos anteriormente que a concentração de populações desfavorecidas e de diferentes etnias assim como a sua estigmatização, contribui para o desenvolvimento de receios exagerados em matéria de segurança e de agitação social. O medo de alguns professores em juntar o grupo de pais, tal como é referido no testemunho anterior, poderá enquadrar-se neste processo — a transformação dos pobres e dos excluídos em classes perigosas. A escola, é frequentemente assaltada, alguns alunos trazem navalhas para a escola, contam-se histórias de pais que agrediram professores.

A imbricação destes diferentes níveis de realidade torna difícil discernir o que faz parte do plano fantasmático e o que são factos reais.

Esta seria certamente uma questão que, usando as expressões da professora Joana, merecia mais do que momentos de partilha, merecia reflexão na escola.

O meio é descrito como muito problemático. ‘O meio é adverso’ foi a expressão de uma professora para a qual tento discernir significados, o meio é adverso para a escola; o meio é adverso para a educação e o desenvolvimento das crianças; as representações

das famílias e da comunidade são negativas — as dificuldades de alguns professores no relacionamento com as famílias, são precisamente justificadas por estas representações negativas. As famílias são encaradas como uma forte limitação do êxito da acção educativa.

Outra das dificuldades na relação escola-famílias à semelhança do que se passa noutras escolas portuguesas, parece ser fruto de uma cultura escolar de pouca interacção com as famílias:

“Agora trabalho em conjunto com pais, pois isso traz muitos problemas e por vezes os pais são encarados como um obstáculo à inovação”.

(...) Aqui acham que os pais têm que ficar lá fora e que os nossos problemas não devem sair daqui. Eu tenho uma opinião completamente contrária”.

Entrevista ao professor Diogo

Se a população dos bairros à volta da escola é heterogénea em termos sociais, étnicos e culturais, é natural que se desenvolvam diferentes formas de participação nas actividades colectivas e também nos contactos individuais.

Observámos que há pais que estão mais próximos, que entram mais na escola, que colaboram em projectos. De um modo geral, são sem dúvida os pais culturalmente mais próximos da escola e dos professores, mas não só. Alguns professores ‘não têm medo’ e recusam ‘sofrer o meio’ e activamente procuram trazer para a sala de aula uma relação de colaboração com as famílias.

Para analisarmos esta complexa questão utilizámos uma organização por pontos, que também facilita a exposição:

- Contactos escola-família

Incluem-se aqui as formas de relação directa entre as famílias e a escola, que podem dever-se à iniciativa de qualquer uma das partes. Normalmente significam um grau de “pseudo-participação”, na medida em que os pais vão à escola, regra geral, para receber

informações ou se eventualmente exprimem opiniões, isso não significa que participem nas tomadas de decisão.

A maior parte das vezes os pais vão à escola quando existem problemas de comportamento dos filhos. Esta atitude não é particular a esta escola; parece ser comum na generalidade das escolas portuguesas a ideia de que o contacto família-escola se deve fazer apenas, ou sobretudo, quando os alunos apresentam problemas de comportamento ou maus resultados escolares.

As ‘queixas’ sobre o comportamento e acerca dos níveis de realização escolar dos filhos deixam frequentemente os pais impotentes:

“Comecei a apertar com os pais, mandar recados, telefonar quando faltavam, quando não faziam trabalhos, quando eram malcriados.

(...) Sempre conversei muito com eles, mas também tinha de ser rígida, não podia deixar que me passassem por cima, nem os pais: não faziam os trabalhos de casa, eu chamava os pais, eram malcriados chamava os pais...os que podia, os que vinham...

Acho que cheguei a falar com todos os pais.

Outro pai disse-me: *Aplique-lhe nos cornos*.

Outros ralhavam com os filhos à minha frente...dizia-lhes que não queria que lhes batessem mas que trabalhassem, etc.”

“Muitos pais não queriam saber, os filhos sabiam isso, *pode telefonar à vontade que o meu pai não quer saber*”.

Entrevista à professora Margarida

Muitas vezes o ‘não querer saber’ é não saber o que fazer....

É neste sentido, que parece tão importante que os pais venham à escola sem ser só para ouvir os problemas que o filho põe à escola ou ao professor:

“As pessoas sentiram-se valorizadas pela primeira vez. O encarregado de educação era chamado à escola não para lhe dizerem mal do filho, mas para participar numa actividade da escola, num evento comum, aberto ...”.

Entrevista ao professor Diogo

Para receber os pais e tentar resolver os problemas que estes colocam, os professores precisam de ter competências nesse sentido. É uma relação que, para além da evidente dimensão interpessoal, tem de ter uma dimensão profissional (Perrenoud, 2000):

“Uma vez que bateram a duas meninas mais novas, veio o pai e disse-me:

Vou dar com os cornos na parede a esses miúdos.

Eu tinha calma, era capaz de falar à mesma altura que eles:

Desculpe mas está a ser malcriado, eu falo com os meus alunos - e falei sobre como era fácil e covarde baterem nos mais fracos”.

Entrevista à professora Margarida

- Associativismo dos pais; Participação na tomada das decisões;

Referimos neste ponto práticas de relação directa escola-família, nas quais os pais estão investidos de poder real para influenciar os acontecimentos escolares.

Temos vindo a evidenciar dificuldades da escola na relação com os pais relacionadas com uma confrontação cultural, marcada pela rejeição e pela violência. A escola manifesta o ‘poder’ que lhe vem da cultura dominante. Um poder que tem conseguido manter os pais no silêncio. Este poder da escola e dos professores é reconhecido por uma professora, que reconhece também como os pais organizados têm igualmente poder.... um poder sentido como ameaçador...

“Penso que os professores têm poder a mais, sempre tiveram...as comissões de pais ameaçam esse poder... mas fizeram-se 2 ou 3 tentativas de formar uma comissão de pais, foram muito mal feitas... conhecendo o meio, foi errado convocar reuniões gerais de pais. Caiu-se em discussões de assuntos pontuais, em situações de conflito.

Agora optou-se por cada turma escolher dois representantes dos pais e esses vão constituir-se em Assembleia de Pais. As reuniões foram feitas por turma, por cada professor”.

Nota de campo: *A Câmara gosta muito de projectos folclóricos!* 26-10-99

São vários os professores que dizem que a escola realizou várias tentativas para ‘dinamizar’ uma associação de pais, sobretudo recentemente, tendo em conta que a nova legislação sobre gestão pressupõe a existência de uma comissão ou organização de pais:

“Houve uma reunião geral para sensibilizar os pais para uma associação. O objectivo da reunião não avançou, logo um pai conflituoso manifestou-se, e de uma forma tão agressiva... foi agressivo verbalmente... começou tudo a discutir... há muitos casos de problemas com pais... não se chegou a nenhuma conclusão... nem associação de pais...”

Entrevista à professora Dália

- “Não se conseguiu que fossem eleitos em Assembleia Geral, a que foi convocada para o efeito degenerou em discussão. Face a esta situação os professores de cada turma convocaram reuniões de turma, nessas reuniões os pais encontraram dois representantes, forma estes representantes que elegeram os pais para a Assembleia Constituinte. Um dos pais ofereceu-se, o Sr. Daniel, que há muito colabora com a escola”.

Entrevista à Presidente do Conselho Pedagógico

De acordo com o novo “regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos do ensino básico”¹⁰, os pais e encarregados de educação são membros da Assembleia de Escola e do Conselho Pedagógico e têm direito a integrar a assembleia que elege a Direcção Executiva¹¹.

Os representantes dos pais são designados pelas Associações de pais, quer para a Assembleia, quer para o Conselho Pedagógico. Contudo, e para o caso de as mesmas não se encontrarem constituídas, devem ser previstas formas alternativas de participação: “Quando não exista associação de pais e encarregados de educação, o regulamento interno fixará a forma de designação dos respectivos participantes” (artº

¹⁰ Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio de 1998

¹¹ Respectivamente [nº2, artº8; artº 25; nº1, artº 19º Cap. II]

25, Cap.II). Face a esta imposição da administração, os professores organizaram uma forma de ‘juntar’ os pais em assembleia. Em cada turma, cada professor entregou aos alunos uma “convocatória para uma reunião” que dizia: “Ordem de Trabalhos: Eleição da Assembleia de Pais”, sem mais nenhuma explicação, texto que pensei ser de difícil motivação ou mesmo um assunto desconhecido para muitos pais. Dada a complexidade dos novos órgãos de gestão, a essa data, não conhecíamos bem as funções da assembleia de pais. Ao comentarmos esse nosso desconhecimento com um professor ele respondeu com humor irónico: “Vou ali buscar a legislação, já venho!”- Não demonstrando a mínima valorização da participação dos pais.

Na sala em que, casualmente, observamos este processo registaram-se cinco casos de alunos cujos pais não receberam a convocatória para a reunião: os pais de dois alunos de etnia cigana, de uma aluna hospitalizada, de uma aluna doente e de uma aluna que chegou atrasada.

A Directora descreve, num artigo no jornal da escola, o processo seguido para assegurar a participação dos pais:

“A nossa escola iniciou o processo no dia 18 de Maio, com a eleição de um representante dos Pais/Encarregados de Educação de cada uma das 28 turmas.

Destes representantes saíram 2 que estiveram presentes na constituição da Mesa da Assembleia eleitoral.

Para o escrutínio da Assembleia Eleitoral faziam parte dos cadernos eleitorais 41 Professores, 11 Auxiliar da Acção Educativa e 21 representantes dos Pais/Encarregados de Educação, num total de 73 eleitores”.

Jornal escolar “Arco-Iris” nº21, Maio-Junho 1997

- Colaboração dos pais nas actividades da escola

Evidenciamos neste ponto práticas que dizem respeito à intervenção das famílias no espaço escolar, sem implicar verdadeiro poder de influenciar as decisões escolares. Relacionam-se com a entreatajuda em actividades pedagógicas e extracurriculares.

Observei que era vulgar os pais colaborarem na organização de visitas de estudo, actividades relacionadas com as profissões, tradições locais. Mais adiante retomaremos este aspecto a propósito da área-escola e dos projectos de turma. Enquadra-se neste ponto assistir a festas, tais como exposições, festas de Natal da Páscoa, etc. Por vezes os professores mostram-se bastante inseguros e cépticos em relação a adesão dos pais às actividades e o dito mais comum é que só os pais mais interessados aderem:

“Este ano o Conselho Pedagógico pensou e organizou uma recepção diferente para os novos alunos do 1º ano e encarregados de educação.

(...)

Há nervosismo e ansiedade dentro da escola, os professores trocam impressões, com os olhos postos no pátio da escola:

“Será que não vêm? Será que os pais não vêm?”

“São 10 horas, (hora marcada para o início da recepção). Estão muito poucas crianças, talvez umas 12, esperamos cerca de 60. Tanto trabalho e se calhar não vêm!

É o costume só vêm os mais interessados! – lamenta-se uma professora.”

Nota de campo: *O primeiro dia de escola...16-9-99*

Por vezes é pouco lembrado o facto de muitas destas actividades se realizarem durante o horário escolar, ocasião em que a maioria dos pais trabalha. Durante o tempo que estive na escola, à excepção do arraial de fim do ano lectivo, que se realizou depois das seis da tarde, todas as actividades em que era suposta e desejável a participação dos pais, foram realizadas no horário escolar, logo horário laboral, nomeadamente a festa de encerramento do ano lectivo, no ano seguinte ao do arraial, que se realizou às 15 horas.

Num almoço de tomada de posse dos novos órgãos de gestão da escola, só um representante dos pais pôde estar presente, porque era bombeiro e o seu horário de trabalho o permitia segundo ele próprio nos disse, um colega que “é polícia ia tentar vir mas não veio, o serviço não permitiu”.

Têm-se realizado várias actividades organizadas com o objectivo de “tentar trazer os pais à escola”, o que não era frequente. Parece-nos haver uma intenção de mudança, de maior atenção por parte da escola na relação com os pais. Esta intenção de mudança, expressa pela primeira vez no Projecto Educativo de Escola de 1999-2002, é necessariamente sustentada por alguns professores:

“A escola tem que ser para fora, tem que abrir as portas, tem que ser um sistema aberto. (...) Podíamos tentar trazer os pais à escola, mesmo os pais que nunca tinham vindo à escola, e ver que a escola não é só para os garotos, que também é para os pais, para a comunidade, que tem que ser um sistema aberto.

(...)

E eu acho que estas coisas têm que começar a ser dinamizadas, no princípio, no final, ao longo do ano, com actividades para as crianças, para os pais. Temos que trazer os pais à escola. Se eles vierem, se contribuírem, se estiverem envolvidos nas actividades das escolas acabam por contribuir para a melhoria da qualidade de vida da escola”.

Entrevista ao professor Diogo

O modo como foi organizada a recepção aos pais dos alunos do 1ºano, com uma visita à escola, foi uma iniciativa de abertura. Os professores que observei, partilharam esse objectivo, a relação e o clima da visita foram de aproximação. Eis excertos de uma nota de campo que poderão clarificar esta questão:

“Os pais fazem agora muitas perguntas, desde o leite escolar ao número de professores. As duas professoras que acompanham a visita respondem com simpatia e disponibilidade, geram-se frequentemente situações de humor.

A visita durou cerca de uma hora e meia, os outros dois grupos também. Para mim foi uma experiência muito interessante, penso que o mesmo terá acontecido com os pais e outros adultos. A disponibilidade e a atitude de “serviço” das professoras, a organização dos vários sítios visitados de portas abertas para receber “os convidados”, são situações que nunca tinha observado nem vivido dentro da instituição escola, fiquei com a ideia de que aqueles pais mudaram a visão da escola.

Conversando com a Presidente do Conselho Pedagógico dei-lhe os parabéns pela iniciativa e disse-lhe que pensava ser muito positiva. Ela concordou mas retorquiu-me que no período da tarde não tinha corrido tão bem, a visita não demorou mais de meia hora... insisti em perceber porquê... começou por me dizer que os pais eram diferentes... já temos uma relação as duas, deve ter percebido que não me convencia...

”Bem...os professores estavam contrariados, encararam como não tendo nada que fazer aquela tarefa, que aliás não servia para nada, não foram nada comunicativos nem simpáticos, as explicações da visita foram estilo: aqui é isto...aqui é aquilo... a despachar... a despachar os pais.”

Nota de campo: *Quando os pais entraram na escola e perguntaram tudo o que quiseram!* 16-9-99

Mais uma vez aparece a diferença de sintonia entre professores da manhã e da tarde, entre pais da manhã e da tarde... e as resistências à “entrada” dos pais na escola.....

Podemos incluir neste ponto de colaboração dos pais com a escola os pedidos de colaboração para actividades na sala de aula, do género: “tragam recortes sobre...”; “perguntem aos pais se...”.

A análise deste aspecto será retomada no capítulo rotinas de sala de aula. Relatamos, no entanto, uma experiência fora do comum em relação ao envolvimento dos pais nas actividades da escola. Esta experiência é relatada a partir de uma nota de campo de uma observação participante de um conselho de turma:

“O 3º ponto da ordem de trabalhos:

Saber a opinião dos pais sobre o jornal da escola e sobre o artigo de educação sexual.

Quase todos os alunos referem a opinião dos pais do género, o jornal é bom, é giro, tem muitas coisas interessantes. Há no entanto uma resposta diferente:

‘A minha mãe está sempre com tanta pressa que não pode dizer nada’.

Os alunos continuam a reportar a opinião dos pais:

“Sobre “**isso**” a minha mãe disse que devia ser um bocadinho mais tarde”.

“Os meus pais acham que eu devo aprender um bocadinho “**disso**”.

A professora interfere perguntando o que é o “**isso**”.

Alguns alunos respondem que é a educação sexual.

A professora sugere que me expliquem como é que tudo começou:

Tudo começou porque a Sara Rita dizia que a sementinha entrava pela boca para a barriga da mãe, e que era assim que se ficava grávida – esclarece-me uma aluna.

O Filipe sabia muito bem como tudo acontecia e explicou aos amigos – comenta outro.

Na reunião de pais- continua agora a professora- expliquei que não podia mentir aos meus alunos, os pais aceitaram.

Estudámos o livro, “A mamã pôs um ovo” e vimos o filme, “O amor de cupido”, os pais também viram o filme na reunião.

A professora pede a opinião dos pais, que é publicada no jornal de escola e é sobre este processo que o debate do conselho de turma está a incidir.

Nota de campo: Um conselho de turma... porque a sementinha não entra pela boca... 28-6-99

A opinião dos pais, que é publicada no jornal de escola Nº 26, com o título “*Testemunhos da Família sobre Educação sexual na escola*”, são doze os pais e avós que exprimem a opinião, publicadas no jornal. É sem dúvida um número significativo de participantes, sobretudo tendo em conta que a opinião foi dada por escrito. Só há uma opinião divergente: “Acho cedo demais, deve ser dado a partir do ensino preparatório. O filme achei adequado para a idade deles”. A maioria das opiniões é no sentido de que o tema foi abordado de uma maneira correcta, considerado um tema importante para o desenvolvimento das crianças, não deve ser um assunto proibido ou tabu. Alguns pais não expressam claramente que os professores têm competências para tratar questões da Educação Sexual.

Alguns pais agradecem à professora o apoio, “tornou-se mais fácil falar com a minha filha da sexualidade”. Muitos referem a forma positiva como a professora conduziu o processo, convocando uma reunião de pais para debater o assunto e mostrando previamente o vídeo aos pais. A colaboração entre pais e escola é também valorizada.

Esta é, sem dúvida, uma forma de colaboração bem sucedida, haverá outros exemplos na escola. Pudemos acompanhar esta que nos pareceu particularmente interessante. O tema não está previsto, surge dos interesses dos alunos, concretamente da teoria tipicamente infantil da gravidez pela oralidade. A professora, sabendo das repercussões que o tratamento deste tema tem por vezes nas famílias, de forma avisada, pede a colaboração dos pais obtendo assim a seu ‘consentimento’ e envolvimento na situação. O percurso realizado não deve ter sido fácil. A professora mostra uma atitude muito atenta, ao pedir que os alunos esclareçam o que pretendem dizer com o termo “isso”. Estes, reflectindo também o dito dos pais, mostram-se inibidos para dizer “educação sexual”. Lutar contra preconceitos é certamente muito importante para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, retoricamente, uma função da escola, mas é nas situações concretas que ganha sentido.

Observámos a realização de várias actividades com a participação dos pais, verificando que há professores que se empenham muito em melhorar este relacionamento. De qualquer modo, não observámos da parte da escola uma política concertada neste sentido, o que é confirmado pelo dito de alguns professores:

“São os professores e não a escola... Devia ser uma política de toda a escola, uma política que devia ser desenvolvida talvez por núcleos. Porque isto é um problema de todos e não só de um professor ou dois...”

Entrevista à professora Sara

Evidenciam-se duas realidades, a turma e a escola, ambas com diferentes lógicas na relação com os pais e a comunidade.

Tal como veremos no próximo ponto, a escola não tem projectos com a comunidade em que se insere, ou seja, o projecto de escola não é “aberto” à comunidade, parecendo que a escola ignora a realidade do contexto que a rodeia. Este assunto é levantado pela Psicóloga, que compara esta escola com outras da sua área de intervenção:

“A escola não tem projectos com a comunidade, como acontece com outras escolas.

Por exemplo, na Escola 40, onde também dou apoio, foi conquistado um lugar na comunidade educativa....conseguiram porque se têm articulado com as diferentes

instituições do bairro e procurado dar resposta.... respostas de ATL... almoços... levar à natação.

Por exemplo, na Escola do Casal das Amendoeiras, e é um meio tão mau ou pior que este... construíram uma associação que tem ATL, formação profissional, apoio a toxicodépendentes.... Também desenvolveram uma ludoteca aberta a várias escolas e organizações... Também a escola 50 está a mudar, tem projectos de articulação com outras instituições da comunidade...”.

5. O Projecto e os projectos da escola

Projecto Educativo de Escola, ou uma Escola de Projectos ?

Por uma escola viva e participada – é este o título e o tema do Projecto Educativo de Escola, que se mantém há cerca de dez anos.

Verificamos que até ao ano lectivo de 1998/1999 os projectos eram concebidos e organizados com a duração temporal de um ano lectivo. A partir do ano lectivo 1999/2000, observamos uma mudança, o projecto passa a ser concebido para um horizonte temporal de três anos. Assim, no ano lectivo de 1999/2000, aparece pela primeira vez um Projecto Educativo de Escola e um Plano de Actividades de Escola, sendo este último anual.

Estas mudanças são impostas pela administração educativa que, efectivamente, contempla na legislação¹² três ‘instrumentos de autonomia’: o Projecto Educativo, Plano Anual de Actividades e Regulamento de Escola.

A análise dos documentos do Projecto Educativo dos últimos anos, permite-nos verificar que a estrutura de organização interna se mantém, sem modificações significativas, sendo o conteúdo de alguns dos itens “fixos” que sofre modificações. Até 1999/2000, o PEE apresenta a seguinte estrutura:

- “Introdução”: Constituída por uma descrição sumária da Escola e do contexto em que esta se insere, itens denominados ‘caracterização da escola’ e ‘caracterização do meio’. A caracterização da escola limita-se ao levantamento de dados sobre as características físicas da escola. No entanto, a caracterização do meio, se bem que sumária e mantendo-se o seu conteúdo invariável nos PEE dos últimos anos, pareceu-nos ter sérias implicações pedagógicas. No sentido em que a caracterização do meio evidencia uma imagem extremamente estereotipada e negativa, este aspecto foi objecto de análise no capítulo 4,

¹² Decreto-lei nº 115-A/98 de 4 de Maio de 1998, introduz o novo regime de Autonomia e Gestão.

generalizando ainda os problemas que realmente existem. Importa realçar neste ponto o facto dos vários sub-projectos que integram o PEE, repetirem sistematicamente esta caracterização negativa do meio, sem que se construam propostas ou estratégias pedagógicas centradas nas necessidades dos alunos, decorrentes dos problemas do meio e de outros.

Com efeito, na segunda página dos vários projectos que analisámos apresenta-se um "gráfico de aproveitamento", mostrando as elevadas taxas de insucesso escolar desta escola, apresentadas sem nenhum comentário.

Verificamos que, pelo menos de forma clara, não há uma identificação dos problemas, nunca se referem dificuldades concretas da escola na sua acção ou mesmo os obstáculos dos alunos à aprendizagem. Um projecto que não identifica os problemas da escola, dos professores e dos alunos, dificilmente pode assumir-se como um instrumento estratégico para a resolução de problemas concretos nem pode, pelo mesmo motivo, cumprir objectivos de planeamento ou de orientação da actividade da escola.

- Um segundo item dos projectos é o Regulamento da Escola. Aparece muito pormenorizado em relação à organização dos professores e dos auxiliares de educação, mas alunos e pais não são contemplados. A organização da vida escolar incide sobre o tempo escolar (calendário e horários) e sobre a organização dos espaços físicos, tais como o ginásio e o auditório.
- O terceiro item refere-se a Projectos de Intervenção e contempla dois tipos de projectos:
 - Um tipo de documentos relativos aos projectos da Área-Escola, em que são descritos os objectivos e os planos de actividades dos projectos desta área curricular não disciplinar.
 - O segundo tipo de documentos são denominados Projectos de Escola, incluindo os "projectos" do 'Apoio pedagógico acrescido' e, mais

recentemente, do ‘Apoio Educativo’, constituindo documentos que sintetizam os princípios e a organização destes serviços.

- Um quarto item, o sub-projecto mais longo e melhor estruturado, refere-se à Biblioteca/Centro de Recursos Educativos. Este projecto da escola, documento, na sua concepção apresenta um maior cuidado e um formato organizativo de projecto, mobiliza grandes recursos e tem bastante visibilidade na escola, pelo que será objecto de análise no capítulo 8.
- O último item do PEE denomina-se: “Projectos com a participação de outras instituições da comunidade”. O seu conteúdo limita-se a uma página com uma lista de instituições, sem articulação entre si nem com outros sub-projectos anteriormente apresentados:

“ - Escolas associadas da UNESCO

- Escola Superior de Educação de Setúbal:

- Estágios de alunos

- Expressão Musical

- Expressão Físico-Motora

- Câmara Municipal de Setúbal

- Basquetebol/Patinagem

- Futebol/Atletismo

- Cantina escolar (vencimento de 2 empregadas)

- Junta de Freguesia: Fotocopiadora

- Escola Superior de Educação Jean Piaget Almada: Estágio de alunos

- Projecto Vida: Área Físico-Motora”.

Os projectos da Área-escola variam anualmente, mas mantêm um tema geral agregador: "Aprendendo uns com os outros". Pelo modo como são apresentados, não parece haver relação ou articulação entre eles. A própria organização e a lógica diferem

em cada um deles. Também não especificam se pretendem ter algum contributo para a concretização do PEE, ou se nele encontram alguma orientação para a acção educativa. Uma análise em função dos objectivos pedagógicos e dos recursos que mobilizam será feita adiante, no capítulo 8.

Os projectos de escola que integram o PEE parecem ter diferentes objectivos. De um modo genérico procuram responder a problemas sentidos na escola. Problemas de carácter geral, como o insucesso escolar, o absentismo, os problemas de indisciplina ou problemas mais específicos como a limpeza da escola, mas também questões relacionadas com as funções da escola, como promover a socialização (melhor adaptação às regras da escola).

Como justificação para o tema / problema do Projecto Educativo, “Por uma escola viva e participada”, é referido, em 1996, pela Directora: "A agressividade dos pais com a escola, a falta de abertura ao meio e grande absentismo". Ao procedermos à análise dos Projectos Educativos dos últimos anos, não encontramos expresso no texto quaisquer relações com o problema referido pela Directora. Esta aparente falta de lógica entre “o dito e o escrito”, representa um incentivo para aprofundar o sentido do PEE.

Os diversos documentos ou sub-projectos, que constituem o PEE, são da responsabilidade dos vários proponentes, sem nenhuma ligação entre eles, apresentando por vezes contradições, repetições e até lógicas de intervenção diferentes. Cada sub-projecto lista cuidadosamente as suas próprias actividades. Por exemplo no PEE de 1998/1999, é apresentado um sub-projecto, com o tema: “A brincar a brincar vamos experimentar”, que possui 70 (setenta) páginas de anexos, inseridas no meio do documento do PEE, com protocolos para a realização de experiências.

Eis os “Problemas/questões de partida” deste projecto:

Procurar desenvolver na criança a sua curiosidade natural pelo mundo em que vivem.

Ajudá-las a perceber que a ciência faz parte da sua vida.

A partir deste exemplo tornam-se mais perceptíveis as dificuldades na análise dos sub-projectos, que apresentam longas e complexas “teias” de: “objectivos gerais”, “objectivos específicos”, “problemas de partida”, “enquadramento teórico”, “fundamentação”, “plano de acção”, “metodologia”, “actividades”, etc, com uma deficiente ou nula articulação entre si e sem uma ‘linguagem’ ou ‘política’ comuns.

Projecto Escola Família Comunidade

(texto integral do projecto incluído no PEE 1998/1999)

Duração do projecto – 1 ano 1998/1999

Objectivos

- Conhecer as dinâmicas sociais, culturais, económicas, educativas e familiares da comunidade;
- Envolver a comunidade educativa na resolução de alguns problemas, no sucesso escolar, na Aprendizagem, na partilha de saberes e na cooperação Família/escola;
- Implicar a família na vida escolar, valorizando os seus conhecimentos e a sua experiência de vida;
- Promover o sucesso escolar das crianças;
- Valorizar e motivar a família no processo aprendizagem.

Actividades a desenvolver

- Participar no jornal da escola-“Arco-Íris”;
- Exposição de conchas,
- Recolha de ditados populares;
- Recolha de jogos tradicionais e execução dos mesmos pela família;
- Danças;
- Histórias infantis;
- Recolha de lendas
- Outras;

Avaliação

A avaliação é contínua em reuniões semanais, quer ao nível do processo, quer ao nível do produto, permitindo a reformulação dos objectivos/actividades.

Professores intervenientes neste projecto: (assinam oito professores)

Também o projecto que de seguida se apresenta é realizado em colaboração com diversas entidades com responsabilidades no nosso Sistema Educativo:

Projecto Nómada (texto integral do projecto incluído no PEE 1998/1999)

Objectivos

- Conhecer as dinâmicas sociais, culturais, económicas, educativas e familiares das comunidades ciganas.
- Envolver a comunidade educativa na resolução de alguns problemas da comunidade cigana, nomeadamente o absentismo e consequente insucesso escolar das crianças desta etnia.
- Implicar a comunidade cigana na vida escolar, valorizando as suas tradições culturais.
- Diminuir o risco de exclusão social a que os grupos minoritários geralmente estão sujeitos.

Actividades a desenvolver

- Participação no “Jornal Andarilho”.
- Confeção de uma sopa cigana como ementa do refeitório.
- Constituição de grupo/grupos de cantares ciganos.
- Recolha e organização de dados sobre as preferências das crianças ciganas: escolares e extra-escolares.
- Elaboração de cartazes com trabalhos, fotografias,.... sobre as actividades desenvolvidas na escola.
- Construção e exploração de léxicos regionais de caló e romanó.
- Reuniões formais e informais com os professores, cujas turmas integram crianças de etnia.
- Participação em reuniões mensais a nível do concelho de Setúbal.
- Participação nas primeiras Oficinas do Projecto Nómada, Dezembro/Almada.
- Participação nas segundas Oficinas do Projecto Nómada, Junho/Setúbal.

Avaliação

Elaboração de um relatório final sobre as actividades desenvolvidas.

Assinam: treze professores.

Parece-nos que estes projectos são de uma eficácia muito reduzida no que se refere à produção de mudanças nos campos a que se propõem. De facto, a grande ‘ambição’ dos *objectivos*, contrasta com a descrição das actividades, *actividades a desenvolver*, que se pressupõem ser a forma de atingir os objectivos. Se fizermos uma síntese do ‘projecto’, depois de expressar grandes *objectivos* de mudança pedagógica e social nas práticas da escola, o documento enumera conjuntos de acções, organizadas sob um tema agregador, sem ser expresso o modo como podem contribuir para as inovações propostas.

Alguns são projectos tipo, que poderiam aplicar-se a qualquer escola. São vazios de qualquer especificidade. Não são expressão da singularidade desta escola, nem da grande dimensão que o tema-problema tem na escola. Todo o desenrolar do "projecto" vai no mesmo sentido, nomeadamente a avaliação:

Avaliação feita em Conselho Escolar do “Projecto Escola/Família/Comunidade”

“Acerca deste projecto o grupo reuniu-se e concluiu que os objectivos inicialmente propostos foram na sua maioria atingidos. As famílias aderiram entusiasticamente e colaboraram em actividades já referidas nas avaliações dos períodos anteriores. A comunidade colaborou sempre que solicitada”.

Extracto da acta do Conselho Escolar de 8 de Julho de 1999

Avaliação feita em Conselho Escolar do “Projecto Nómada”

“Os objectivos previstos para este ano lectivo foram na generalidade cumpridos. Neste período participámos na Exposição de Projectos no fórum da Bela Vista com trabalhos realizados em turmas envolvidas no projecto. Participámos ainda nas segundas oficinas do ‘Projecto Nómada’ em Almada onde apresentámos um trabalho de investigação realizado na nossa escola que versava as representações que as crianças têm da etnia cigana”.

(Extracto da acta do Conselho Escolar de 8 Julho de 1999)

A avaliação diz respeito ao desenvolvimento das actividades e não aos seus resultados. “A avaliação de uma inovação tem de ser um processo sistemático e não só de um sujeito pontual de reflexão” (Gather Thurler, 1994:208).

A avaliação que os professores fazem dos projectos parece assentar sobretudo nos resultados observáveis, nas produções dos alunos. O processo não parece ser muito valorizado, ou seja, os aspectos sobre os quais incide a avaliação não parecem relacionar-se muito com os objectivos iniciais.

Parece haver uma certa resignação ou hábito em relação ao facto de alguns projectos deixarem muito pouco na escola:

“Sempre fica qualquer coisa...” Comenta uma professora, como se isso correspondesse aos objectivos do projecto e ao esforço despendido.

De qualquer modo, neste tipo de projectos a escola ou os professores não deverão ser criticados, até porque os projectos têm um efeito desculpabilizante no sentido de fazer crer que se está a fazer qualquer coisa pelos problemas. Os professores não deverão ser criticados porque a questão é muito mais ampla, tem a ver com “a nossa falta de imaginação para imaginar uma pedagogia criativa e para a generalizar. Ou talvez o medo dessa pedagogia, onde os projectos culturais são construídos em redor de projectos educativos geridos pelos próprios sujeitos de aprendizagem” (Pereira, 1992:166).

O PEE assemelha-se a um catálogo de medidas justapostas, procurando intervir em situações problemáticas da escola, mas que evidenciam a falta de uma consciência de unidade de estabelecimento. A sua organização promove e evidencia o fraccionamento dos tempos, dos espaços e dos saberes.

João Barroso (1992) citando Broch e Cros¹³ caracteriza um tipo de projecto que, segundo o autor, era à data da citação o mais comum nas escolas em Portugal. Esta caracterização é ainda, a que na nossa análise se aplica aos projectos da escola – O projecto mosaico:

1. Constituídos por projectos pedagógicos ou educativos que não têm qualquer ligação entre si, ou que por necessidade de apresentação, mostram um encadeamento produzido a posteriori;
2. O processo de elaboração efectuou-se sem qualquer problematização de carácter geral.
3. Foi conduzido por equipas de educadores trabalhando separadamente. A validade destes projectos de equipa não está em causa. Contudo falta-lhes um esforço conjugado com vista à produção de melhorias convergentes da actividade educativa projectada, na medida que na análise destes investigadores, estabelecer a coerência de um projecto de escola, é procurar o equilíbrio, a continuidade e a articulação entre as novas acções educadoras, e entre estas e a actividade mais tradicional do ponto de vista das actividades dos alunos.

¹³ Marc-Henry Broch e Françoise Cros, (1989). *Ils ont voulu un project d'établissement*. Paris: INRP p.30.

O Projecto Educativo 1999/2002

O Projecto Educativo de 1999/2002, tal como referimos anteriormente, apesar de ser objecto de modificações importantes, mantém no entanto o mesmo título, “Por uma escola viva e participada”. Da análise que realizámos, visando os Projectos Educativos dos anos lectivos anteriores, parece-nos que este título tem funcionado, essencialmente, como tema agregador de vários sub-projectos com diferentes lógicas e perspectivas.

O aspecto gráfico tem melhorado, nomeadamente nos documentos de 1999/2000. O estilo e tipo de letra são idênticos em todo o documento e o PEE é pela primeira vez paginado. Até esta data, os vários documentos que constituem o PEE têm diferentes estilos de letra e de organização, o documento global não é paginado, dando a imagem de ser constituído por justaposição.

A partir do ano lectivo 1999-2000 o Projecto Educativo de Escola apresenta uma estrutura organizativa diferente sendo as mudanças a este nível uma resposta necessária a novas exigências da administração educativa:

“Projecto educativo – o documento que consagra a orientação educativa da escola, elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para *um horizonte de três anos*, no qual se explicitam os princípios, os valores as metas e as estratégias segundo as quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa;

Plano anual de actividades – documento de planeamento, elaborado e aprovado pelos órgãos de administração e gestão da escola, que define, em função do projecto educativo, os objectivos, as formas de organização e de programação das actividades e que procede à identificação dos recursos envolvidos”¹⁴.

O PEE deve definir uma política educativa de Escola, que é necessariamente específica de cada realidade institucional, função das suas características e problemas a diversos

¹⁴ [n.º 2, a) e c), art.º3º, Cap I, decreto-lei n.º 115-A/98 de 4 de Maio de 1998]

níveis. A função social do PEE é justificar o que é feito na escola, informar e envolver a comunidade, contribuir para manter uma coerência entre as práticas individuais e as práticas colectivas dos diferentes actores.

No entanto a forte e directa inspiração legalista de algumas alterações do PEE, não parece oferecer dúvidas, uma vez que o texto do Projecto traduz integralmente na introdução, as orientações da legislação.

A citação da legislação é antecedida por uma breve introdução que, de imediato, não permite identificar que se trata da citação *literal* da legislação:

INTRODUÇÃO

Pretendemos que este projecto educativo se enquadre nos princípios orientadores preconizados pelo decreto-lei do Regime de Autonomia e Gestão Dec.- Lei 115 - A/98 de 4 de Maio, a saber: ¹⁵

- Democraticidade e participação de todos os intervenientes no processo educativo.
- Primado de critérios de natureza pedagógica e científica sobre critérios de natureza administrativa.
- Representatividade dos órgãos de administração e gestão da escola, garantida pela eleição democrática de representantes da comunidade educativa.
- Responsabilização do Estado e dos diversos intervenientes no processo educativo.
- Estabilidade e eficiência da gestão escolar, garantindo a existência de mecanismos de comunicação e informação.
- Transparência dos actos de administração e gestão.

O “Diagnóstico” é um item que aparece pela primeira vez no texto de um Projecto Educativo desta escola, merecendo algum destaque na medida em que lhe pode dar um sentido diferente relacionado com a orientação da construção de respostas aos problemas da escola. De um modo geral são identificados vários problemas na escola. No entanto a redacção do texto, é pouco clara, permite dúvidas em relação ao significado dos conceitos “levantamento de problemas”, “campos de actuação” e “diagnóstico”, também são levantados problemas de natureza muito diferente:

¹⁵ Os pontos que se seguem correspondem textualmente às alíneas a), b), c), d), e), f) do nº1, artº 4, Cap.I do Decreto-Lei nº 115-A/98 de 4 de Maio de 1998.

Diagnóstico para a construção do projecto

Após avaliação que visa o levantamento de problemas, foram definidos campos de actuação com carácter prioritário e sobre os quais irá ser direccionada a actuação deste projecto:

Fraco rendimento escolar

Famílias desmotivadas para a escolaridade dos seus filhos e com baixa expectativa em relação à escola.

Absentismo e problemas comportamentais

Mobilidade do corpo docente

Número insuficiente de auxiliares de acção educativa

Fraca cooperação na relação escola/instituições

Salientamos, o último ponto, o que nos parece ser um problema global, apontado pela primeira vez num documento oficial da escola:

‘Fraca cooperação na relação escola/instituições’.

Em relação aos restantes problemas identificados, sublinhamos que nenhum deles tem a ver com dificuldades inerentes ao funcionamento da escola. Trata-se de problemas exteriores, dos alunos das suas famílias e da gestão da administração central.

As estruturas de orientação educativa e o Conselho Pedagógico apresentam três propostas para a elaboração do projecto, uma proposta é uma actividades concreta, ‘a recepção aos novos alunos’ as duas outras propostas, mais amplas:

Propostas das estruturas de orientação educativa e Conselho Pedagógico

Após levantamento de necessidades por estes órgãos foram apresentadas propostas tendo em vista a elaboração do projecto educativo/plano anual de actividades:

- Abertura do ano escolar/recepção aos novos alunos
- Melhoria das condições deficitárias do espaço exterior da instituição
- Estreitamento das relações escola/família/comunidade.

Não parece haver articulação clara entre os problemas que foram diagnosticados, as propostas para a elaboração do projecto e os objectivos estabelecidos para o projecto.

Os objectivos são bastante vagos, podendo aplicar-se a muitas escolas:

Objectivos

São objectivos deste projecto educativo:

- Implicar toda a comunidade escolar na realização plena do projecto educativo
- Propiciar, através de iniciativas adequadas, a aproximação escola – meio
- Favorecer o exercício da cidadania através de projectos integradores
- Criar fontes de motivação para favorecer o sucesso educativo
- Tornar a escola mais atractiva, dinâmica e inovadora.

O ponto seguinte refere-se às “linhas de actuação” pelas quais se pretende realizar os objectivos do projecto:

Linhas gerais de actuação

As linhas gerais de actuação nesta primeira fase do projecto incidem fundamentalmente em duas vertentes:

Projectos de intervenção

Projectos de área – escola

Os projectos de intervenção centralizam-se em áreas consideradas suporte na resolução dos problemas referenciados, nomeadamente:

A organização e recursos da escola

As tecnologias da informação e comunicação

O envolvimento das famílias

Melhoria da qualidade da função educativa

As “linhas de actuação” visando incidir sobre os problemas diagnosticados são os seguintes:

“projectos de intervenção” e projectos da área-escola, uma vez que se *centram em áreas consideradas suporte na resolução dos problemas.*

Parece ser evidente a falta de estratégia para atingir os objectivos, estratégia no sentido dado por Canário: “conjunto de decisões, acções e operações escalonadas segundo uma lógica que permita orientar e/ou controlar factores internos e externos de modo que os

seus efeitos combinados permitam atingir os objectivos visados” (Canário, 1992-a:184).

Eis os projectos da escola para o ano lectivo 2000/2001 (Plano Anual de Actividades):

Quadro 21

Projectos da escola para o ano lectivo 2000 / 2001

<i>Projectos de intervenção</i>	Observações
Da Biblioteca ao CRE	
Expressão Criadora	1º E 2º ano – semanalmente
Aprendendo com a Música	10 Turmas da tarde
Desporto é vida	11 Turmas da manhã e 10 da tarde
Intervenção no Território Educativo e Apoios Educativos	
Apoio à Inserção dos Jovens Profissionais	

Da Biblioteca ao Centro de Recursos Educativos – CRE

Já anteriormente realçamos o modo como a organização interna do sub-projectos CRE se diferencia positivamente dos outros sub-projectos que integram o Projecto Educativo.

A Presidente do Conselho Executivo classifica-o como “O verdadeiro projecto da escola”. Somos levados a concordar com esta avaliação por duas razões imediatas que passamos a enunciar.

- Em primeiro lugar, a visibilidade do CRE na escola é incomparável com qualquer outro projecto.

O potencial inovador do CRE, parafraseando Rui Canário, “o centro de recursos tem sido encarado como uma estratégia privilegiada para modificar o estabelecimento de ensino tradicional”, no entanto, esclarece o autor, “para compreender a diversidade de efeitos produzida por esse dispositivo (os seus disfuncionamentos relativo aos objectivos iniciais), é necessário centrar a análise nas relações de reciprocidade entre o novo dispositivo e os restantes territórios da escola, nomeadamente a sala de aula, bem como os diferentes pontos de vista e estratégias de acção, adoptados pelos diferentes actores sociais em presença ”(Canário, 1992: 61). Esta análise será objectivo do capítulo 8 deste trabalho, a visibilidade e o potencial inovador do CRE justificam esse tratamento.

- Em segundo lugar, os dois projectos seguintes estão também relacionados com o CRE, nomeadamente porque se desenvolvem no espaço físico do CRE, na oficina de expressões e na sala de música. O projecto “Aprendendo com a Música” é dinamizado pela coordenadora do CRE, é um projecto com a colaboração dos estagiários do curso de Educação Musical da ESE de Setúbal.

O projecto “Desporto é vida” é dinamizado em colaboração com a Câmara Municipal, que disponibiliza monitores.

O projecto “Intervenção no Território Educativo e Apoios Educativos” sistematiza a intervenção da Psicóloga e do apoio educativo; o seu texto mantém-se inalterado há alguns anos e não apresenta nenhuma relação com outros projectos ou com os problemas diagnosticados no PEE. “Apoio à Inserção dos Jovens Profissionais” é um projecto que já foi objecto de análise anteriormente.

Em nenhum dos projectos é claramente expresso no texto o motivo porque se *centralizam em áreas consideradas suporte na resolução dos problema*; não são identificadas as áreas problema, nem é indicado o modo como cada projecto pode contribuir para minimizar estes problemas.

Um segundo ponto é evidente e reside no facto destes projectos não apresentarem nenhuma relação nem com as actividades de sala de aula nem com as famílias.

O segundo grupo de projectos que visam a realização dos objectivos do PEE, são os projectos de área escola e de sala de aula, dinamizados pelos professores das respectivas turmas, os seus objectivos são assim expresso:

Com os projectos de área escola pretende-se fundamentalmente o envolvimento da escola no seu todo implicando abordagens interdisciplinares e socializadoras.

O carácter lúdico implícito nestes projectos constitui elemento facilitador das aprendizagens curriculares.

Quadro 22

Projectos de sala de aula e projectos de área-escola
Ano lectivo de 2000 /2001

2000/2001	Projectos de Sala de Aula	Projectos de Área Escola
1 ° Ano		A Segurança
2° Ano - manhã duas turmas da tarde	O computador um recurso facilitador da aprendizagem	Livros e Histórias
2° Ano - tarde 1 turma	Aquisição de uma Língua Estrangeira - nível I	
3° ano - manhã 1 turma	À descoberta do património cultural	Conhecer Setúbal
3° ano -tarde		

4º anos - manhã 3 turmas	UNESCO - cultura da paz	Espaços alinhados, espaços Respeitados Jardins Mediterrâneos
4º anos - manhã 2 turmas	Aquisição de uma Língua Estrangeira - nível 2	
4º ano e apoios educativos		

Os projectos não se relacionam com a sala de aula, com métodos ou conteúdos do ensino, como se houvesse a escola tradicional e paralelamente vários projectos. A forma como se espera que facilitem as aprendizagens é devido ao seu carácter lúdico. Como diz Meirieu (1995) trata-se de um “artifício” para manter métodos e conteúdos centrados no professor.

Alguns projectos “terminam” mesmo à porta da sala de aula.

Estas características não são inerentes apenas aos projectos que constituem o PEE, pois de facto, são uma parte estruturalmente constituinte do próprio PEE:

Na verdade, dispersando o foco de atenção em diversas direcções, olhando para todos os lados, acaba por esquecer de orientar o olhar para o local onde as dificuldades se manifestam, isto é, a Escola, a sala de aula.

“O PEE decorre paralelo à sala de aula; os professores privilegiam a sua independência, não abrem o seu espaço reservado. O PEE espelha a cultura de escola de cada professor na sua sala, com os seus alunos – “fechado” a toda a comunidade escolar – colegas, outros alunos, famílias. Lembrando-nos que “ é indispensável considerar os planos regulamentos e projectos de escola como artefactos culturais, tanto como processos e produtos políticos e instrumentos de gestão” (Sarmiento, 2000:142).

Parece-nos que o Projecto Educativo, na medida em que não responde a alguns dos maiores problemas da escola, cumpre apenas um requisito administrativo do que uma função de orientação e gestão pedagógica.

Predomina uma visão atomista da escola, faltando a este projecto uma visão global da escola, dos seus problemas, dos seus recursos e potencial. O facto de alguns professores reconhecerem este aspecto talvez constitua um embrião de mudança, conforme o testemunho do professor Diogo sugere:

“Há aqui muita gente dentro, são muitos interesses individuais, temos que saber canalizar essas energias todas, temos aqui excelentes profissionais, agora temos que saber canalizar todas essas energias para um mesmo projecto de escola.

Uma *escola viva e participada*, é este o nome do nosso projecto.

Quanto a mim é um projecto que fica muito no papel e pouco na prática”.

Entrevista ao Professor Diogo

Também a Presidente do Conselho Directivo reconhece que não há um Projecto de escola ao afirmar:

“ O CRE é um verdadeiro projecto de escola... Evidentemente que entre os muitos projectos que os professores propõem e dinamizam na escola há alguns extremamente interessantes”.

Face a este vazio de projecto em relação aos problemas da escola a Presidente do Concelho Executivo pensou.... *Preciso fazer qualquer coisa...* E foi assim que começou a pensar um novo projecto, que visa ajudar a escola a resolver os problemas.

“A intenção do projecto é mesmo responder aos problemas... A intenção, a grande linha geral é trabalhar com as famílias...É trabalhar na comunidade. Há crianças sem condições de estar na sala de aula...”.

Através do IAC (Instituto de Apoio à Criança), a Directora toma conhecimento de projectos semelhantes a decorrer já há três anos em três escolas de Lisboa: Marquesa da Lorna, Francisco Arruda e Galinheiras.

“Penso: quem é a pessoa da escola mais indicada para me ajudar, decidi pedir apoio a X. Já tinha posto a questão, de arrancarmos com um projecto na comunidade, ao Conselho Pedagógico e à Assembleia de Escola. Chamaram-me sonhadora.... avisaram-me: podes ter decepções... Sonhadora sou!... Sempre fui... Se é para ser só burocrata vou para uma turma... Aí posso ser sonhadora à vontade... A pessoa que achei mais sensibilizada foi X disse-lhe: ‘Tenho estes exemplos elabora um projecto para propor à Assembleia de escola’.

Apresentei então o projecto todo organizado ao Conselho de Docentes e depois ao Conselho Pedagógico... Aceitaram, deram pareceres positivos...(mostra-me o texto do projecto com os respectivos pareceres no fim, os pareceres são curtos, duas a três linhas e formais, ‘contrastando’ com o entusiasmo com que a professora apresenta o projecto).

Referindo-se ao texto do projecto sublinha os *Objectivos específicos*:

Despistar situações de risco

Prevenir o absentismo e abandono escolar

Actuar perante situações de violência e indisciplina em contexto escolar

Apoiar famílias e alunos nas suas problemáticas.

Promover as inter-relações entre os funcionários, os alunos e as famílias.

Mas o mais importante são as *Acções a desenvolver na escola*:

Acompanhamento a alunos absentistas ou em situação de abandono escolar e respectivas famílias. Este acompanhamento será feito de forma individualizada quer através de actividades de pátio, quer estando disponível para os ouvir, conhecer, aconselhar, através de monitores com formação.

O aspecto talvez mais inovador é as equipas de monitores onde estejam enquadrados estagiários de saúde, serviços sociais, mas também jovens do bairro com alguma influência social sobre as crianças e jovens do mesmo. Quem sabe o próprio Luís?

Pretende-se conseguir a constituição de um grupo de intervenção sócio-escolar (...).

Tem havido várias reuniões entre os parceiros... muito importante é o facto de todos os elementos terem formação específica, feita pelo I.A.C. Mesmo os estagiários da E.S.E. e da Universidade Moderna. Claro que o I.A.C. fará também acompanhamento do projecto no terreno”.

A Presidente fala ainda de como organizou a parte financeira e das entidades que vão subsidiar o projecto. “O projecto inicia-se no próximo ano lectivo. Mas num projecto destes só se vêem os resultados a partir de três anos...Refere que este é um verdadeiro projecto de escola...”

Nota se campo: *Um dia com a presidente!* 20-7-01

O nascimento deste projecto enquadra-se perfeitamente na observação de João Barroso:

“Umás vezes, o projecto corresponde a um impulso de mudança que surge frequentemente à margem (ou contra) a “ordem estabelecida” e que se desenvolve de um modo intuitivo pouco estruturado, como expressão de anseios individuais ou de grupo. O projecto surge assim da necessidade de “fazer qualquer coisa”, para alterar uma situação que é considerada como não desejada. A adesão ao projecto é mais do domínio afectivo do que racional. O que é importante é o carácter sedutor da ideia ou intenção fundadora do projecto e a atracção pelo movimento que a dinâmica do próprio projecto imprime”(Barroso, 1992:28).

Este projecto é marcado por uma grande diferença em relação a outros, desoculta problemas e propõem acções, estratégias concretas para intervir nesses problemas.

No entanto não ultrapassa problemas anteriormente identificados: como mudar a escola sem interrogar as práticas de sala de aula?

É esse o nosso objectivo no capítulo seguinte: as rotinas da sala de aula.