



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Maria Julieta Guimarães Ferreira

**Inovação Educativa – Modelos Curriculares e  
Produção de Mudança no 1.º Ciclo do Ensino  
Básico**



**Universidade do Minho**  
Instituto de Educação

Maria Julieta Guimarães Ferreira

**Inovação Educativa – Modelos Curriculares e  
Produção de Mudança no 1º Ciclo do Ensino  
Básico**

Mestrado em Estudos da Criança  
Área de especialização em Integração Curricular  
e Inovação Educativa

Trabalho realizado sob a orientação da  
**Professora Doutora Maria Luísa García Alonso**

Setembro de 2011

### **DECLARAÇÃO**

**Nome:** Maria Julieta Guimarães Ferreira

**Número do Cartão de Cidadão:** 11968810zz1

**Email:** [julieta.ferreira@sapo.pt](mailto:julieta.ferreira@sapo.pt) **Telefone:** 918151442

**Título da dissertação:** “Inovação Educativa – Modelos Curriculares e Produção de Mudança no 1º Ciclo do Ensino Básico”

**Orientadora:** Professora Doutora Maria Luísa García Alonso

**Ano de conclusão:** 2011

**Designação do Mestrado:** Mestrado em Estudos da Criança – Área de especialização em Integração Curricular e Inovação Educativa

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE.

Universidade do Minho, 12 de setembro de 2011

Assinatura: \_\_\_\_\_

(Maria Julieta Guimarães Ferreira)

“...aquilo que ele procurava estava diante de si, e, mesmo que se tratasse do passado, era um passado que mudava à medida que ele prosseguia a sua viagem, porque o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado, não o passado recente ao qual cada dia que passa acrescenta um dia, mas um passado mais remoto. Ao chegar a uma nova cidade, o viajante reencontra um passado que não lembrava existir: a surpresa daquilo que você deixou de ser ou deixou de possuir revela-se nos lugares estranhos, não nos conhecidos.”

Ítalo Calvino *in* “As Cidades Invisíveis” (2003)



## **AGRADECIMENTOS**

Aos professores que colaboraram comigo na construção deste trabalho de investigação, o meu agradecimento, pela sua disponibilidade e boa vontade.

Um agradecimento especial à Professora Doutora Luísa Alonso, pelo seu incentivo e voto de confiança. Significa muito para mim e vale bem todo o esforço que este trabalho exigiu.

Ao meu marido, pelo seu amor incondicional e carinho sempre presente.

Aos meus filhos, luz dos meus dias e razão de ser da minha sede de viver.

A toda a minha família, que amo e que me retribui esse amor em dose bem mais generosa.

À Ana, amiga e confidente de todas as horas apesar da distância, por manter inabalável a sua fé em mim.

À Ana e à Ró, dois tesouros que ganhei nesta caminhada que não teria o mesmo sabor sem a sua presença permanente! Há experiências impossíveis de descrever. Só as podemos sentir!

Finalmente, a todos os que neste período de construção da dissertação cruzaram a minha vida e tiveram sempre um sorriso e um abraço, certos de que seria capaz de concluir esta tarefa hercúlea! Muito obrigada! Sem esses pequenos gestos não teria sido capaz!



## RESUMO

Mudança: conceito polissémico e rico, comumente utilizado no quotidiano para indicar aquilo que se tornou diferente. No plano educativo, significa transformação das práticas à luz de finalidades e critérios de qualidade.

Este trabalho de dissertação aborda alguns exemplos de várias experiências de mudança educativa em Portugal. Caracterizam-se quatro projetos de inovação pedagógica e respetivos modelos curriculares que, contextualizados na sua época de surgimento e implementação, se apresentaram como renovadores e promotores de transformação das práticas educativas, nomeadamente, o Movimento da Escola Moderna, a Escola da Ponte, o Ensinar é Investigar e o PROCUR. Analisados através da pesquisa de documentos fundamentais que os caracterizam e descrevem, procedeu-se à construção de um quadro de análise que permite uma visão compreensiva e transversal dos quatro modelos. Foi pela realização de entrevistas a um grupo selecionado de intervenientes em cada um desses movimentos de inovação pedagógica que se conseguiu relacionar a teoria descrita e a prática implementada, o que se pretendia com o que se vivia ou vive no terreno. Esta contrastação de visões é o que permite compreender, com alguma credibilidade e veracidade os dois registos, possibilitando um conhecimento da realidade estudada.

Pretende-se que este estudo meta reflexivo de quatro projetos inovadores e promotores de mudança devolva aos professores, confrontados com tantas dificuldades e tantas vezes desprovidos de esperança e confiança em si e nas suas capacidades, enquanto mediadores educativos, a oportunidade de conhecer outras realidades potenciadoras de sucesso, que nasceram em determinadas condições sócio culturais, percorrendo caminhos cheios de obstáculos. A partir de outras experiências de sucesso poderemos também inovar e contribuir para a melhoria da escola. Importa, por isso, conhecer em que contextos e através de que condições e dispositivos se verificaram essas inovações, e quais foram os seus contributos para a transformação qualitativa das práticas educativas no 1º Ciclo do Ensino Básico.

---

**Palavras-chave:** modelos curriculares, inovação e mudança educativa.





## **ABSTRACT**

Change: polysemic and rich concept, commonly used in daily life to indicate what became different. In terms of education, means the transformation of practices in light of goals and quality criteria.

This dissertation addresses some examples of various experiences of educational change in Portugal. It features four projects of pedagogical innovation and their curricular models that contextualized in their time of emergence and implementation, presented themselves as reformers and promoters of transformation of educational practices, namely the Modern School Movement, the Bridge School, the Teaching is Investigating and the PROCUR.

Analyzed by searching for key documents that describe and characterize them, it was possible to proceed to the construction of a framework of analysis that enables a comprehensive and cross the four models. It was by conducting interviews with a select group of actors in each of these movements of pedagogical innovation that we could link the described theory and the implemented practice. This contrast of visions is what allows us to assess, with some credibility, and veracity of the two records, enabling an understanding of the studied reality.

The purpose of this meta reflective study of four innovative projects and promoters of change is to return teachers, faced with many difficulties and often devoid of hope and faith in themselves and in their abilities as educational mediators, the opportunity to meet other potential and successful realities, covering roads full of obstacles. It's possible to innovate from other experiences of success and contributes to school improvement. It is therefore important, to know in which contexts and conditions and by what devices these innovations have occurred, and what were their contributions to the qualitative transformation of educational practices in the 1st cycle of basic education.

---

**Keywords:** curriculum models, educational innovation and change.



## INDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	v
RESUMO .....	vii
ABSTRACT.....	ix
INDICE DE QUADROS E FIGURAS.....	xiii
SIGLAS E ABREVIATURAS.....	xv
INTRODUÇÃO .....	1
CAPÍTULO 1 .....	5
A INOVAÇÃO CURRICULAR NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: CONCEITO, PROCESSOS E PROJETOS .....	5
1.1. As reformas curriculares no ensino básico no sistema educativo português a partir da LBSE: breve resenha histórica .....	7
1.2. Inovação curricular e mudança educativa .....	10
1.3. A produção de mudança nas escolas: um modelo integrado de inovação curricular .....	14
CAPÍTULO 2 .....	23
MOVIMENTOS E PROJETOS DE INOVAÇÃO CURRICULAR NO 1º CICLO DE ENSINO BÁSICO.....	23
2.1. Modelos curriculares: conceções e práticas .....	25
2.2. Modelos/Projetos curriculares alternativos em análise .....	27
CAPÍTULO 3 .....	31
METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO .....	31
3.1. Objeto de estudo.....	33
3.2. Questões e objetivos de investigação.....	35
3.3. Contexto e sujeitos de investigação.....	36
3.4. Importância e limitações do estudo.....	37
3.5. Desenho metodológico .....	38
3.5.1. Investigação qualitativa.....	39

3.5.2 Análise documental.....	41
3.5.3. Entrevistas a informantes chave .....	44
CAPÍTULO 4 .....	47
ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS .....	47
4.1. Análise documental: um referencial de análise dos modelos curriculares.....	49
4.2. As entrevistas: O ponto de vista dos professores .....	78
CONCLUSÕES.....	93
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99

## INDICE DE QUADROS E FIGURAS

<b>Figura 1</b> - Modelo integrado de inovação curricular (Alonso, 2006).	15
<b>Figura 2</b> - Modelo de mudança do professor (Guskey, 1986)	20
<b>Figura 3</b> - Organização Geral do modelo do MEM, baseado em Lídia Grave-Resendes e Júlia Soares (2002).	54
<b>Figura 4</b> - Sistema pedagógico-didático do modelo pedagógico Ensinar é Investigar (retirado de Leitão, 1994b: 15).	61
<b>Figura 5</b> - Sequência de temas e sua integração nos quatro blocos temáticos (adaptado de Leitão, 1994a).	61
<b>Figura 6</b> - Organigrama do sistema Organizativo do PROCUR	65
<b>Figura 7</b> - Dimensões da Integração Curricular (Alonso, 2002b:74)	66
<b>Figura 8</b> - A metodologia investigativa nas atividades integradoras (Alonso, 1998)	68
<b>Quadro 1</b> - Sub-questões de investigação e respetivos objetivos de investigação.	35
<b>Quadro 2</b> - Documentos em que se baseou a análise documental sobre os quatro modelos curriculares analisados neste trabalho de investigação.	42
<b>Quadro 3</b> - Informação relativa à constituição da equipa educativa, baseado em Santa Rosa (2008), à qual foi retirada a quantidade e docentes por Área Curricular, devido à oscilação anual do número de docentes da Escola.	56
<b>Quadro 4</b> - Referencial de análise dos quatro modelos em estudo: Projeto PROCUR, Movimento da Escola Moderna, Escola da Ponte e Ensinar é Investigar (da autora)	85



## **SIGLAS E ABREVIATURAS**

**AEC** – Atividades de Enriquecimento Curricular

**CEB** – Ciclo do Ensino Básico

**CESC** – Centro de Estudos da Criança

**GFC** – Gestão Flexível do Currículo

**IEC** – Instituto de Estudos da Criança

**IIE** – Instituto de Inovação Educacional

**LBSE** – Lei de Bases do Sistema Educativo

**MEM** – Movimento da Escola Moderna

**PCI** – Projeto Curricular Integrado

**PCT** – Projeto Curricular de Turma

**PEPT** – Programa de Educação Para Todos

**PIIC** – Projeto de Investigação sobre Inovação curricular

**PROCUR** – Projeto Curricular e Construção Social

**RC** – Reorganização Curricular

**TEIP** – Território Educativo de Intervenção Prioritária





## INTRODUÇÃO

Desde há algumas décadas que se têm manifestado algumas tentativas de Inovação Curricular em Portugal. Algumas, mais disseminadas do que outras têm, sem dúvida, deixado evidências de mudança. No entanto, é com a Reorganização Curricular de 2001 que os professores são obrigados a integrar no seu discurso conceitos como “inovação”, “articulação” e “integração”.

Da necessidade de conhecer para compreender os processos e significados da inovação, surge o presente trabalho de investigação. Como profissional do Ensino Básico do 1º Ciclo, sinto que a ausência de conhecimento é um entrave para um melhor desempenho profissional e, conseqüentemente, uma melhor adaptação à mudança.

Neste trabalho de investigação estudam-se quatro Projetos de inovação e respetivos Modelos curriculares no 1º ciclo do ensino básico, nomeadamente o Movimento da Escola Moderna (década de 60), a Escola da Ponte (década de 70), o Ensinar é Investigar (década de 80) e o PROCUR (década de 90). Pretende-se saber qual a natureza e o contributo destes projetos em estudo para a mudança das práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico. O que faz deles inovadores, em que convergem e onde divergem, qual a sua contribuição para uma efetiva melhoria das escolas e do sucesso educativo dos alunos e quais as perspetivas dos professores envolvidos acerca dos contributos e potencial educativo e formativo de cada um.

No **Capítulo 1** aborda-se o tema da Inovação Curricular no 1º CEB, partindo de uma breve análise das reformas no ensino básico no sistema educativo português a partir da LBSE de 1986, tentando clarificar o percurso que conduziu às diferentes decisões ministeriais que regem a Escola Pública. Torna-se fundamental proceder à explicitação de conceitos como *inovação* e *mudança* que, devido ao seu carácter polissémico poderão comprometer o trabalho de investigação, caso não sejam devidamente clarificados. Para encerrar este capítulo, procede-se à apresentação do modelo integrado de inovação curricular a partir do qual se analisam os modelos de inovação curricular, considerando quatro aspetos essenciais: desenvolvimento curricular, desenvolvimento organizacional, desenvolvimento profissional e melhoria das aprendizagens. Este capítulo foi construído, tendo como objetivo levar o leitor a compreender o quadro epistemológico em que se desenvolve o trabalho de investigação.

Compreendida a temática sobre a qual todo o trabalho se desenvolverá, o **Capítulo 2** apresenta a os movimentos e projetos selecionados para esta investigação, referidos anteriormente. No entanto, antes os compreender, é necessário discutir a noção de modelo curricular, através de uma explicação breve, a partir de algumas referências. Relativamente ao trabalho de análise dos projetos, cabe neste capítulo apresentar algumas das circunstâncias em que se desenvolveram enquanto modelo essencial, remetendo todo o processo de análise e respetivos dados obtidos para o Capítulo 4 deste trabalho.

Sendo esta uma investigação educacional integrada no paradigma qualitativo, no **Capítulo 3** apresenta-se a descrição da Metodologia utilizada ao longo do processo de investigação e condução da pesquisa. É descrito o objeto de estudo e os sujeitos de investigação e o processo que conduziu à sua seleção. A grande questão de investigação, mobilizadora de todo o trabalho investigativo é aqui apresentada, seguida das sub-questões e respetivos objetivos. Numa nota de auto análise, neste capítulo apresenta-se uma breve justificação da relevância que este trabalho poderá ter e, simultaneamente, das suas limitações enquanto produção humana.

No **Capítulo 4**, dedicado à análise e tratamento dos dados obtidos pela análise de conteúdo e das entrevistas realizadas, procede-se à explicitação dos processos de análise e interpretação dos dados obtidos. Isso permitiu que fosse construída uma apresentação e análise de cada um dos projetos, no entanto, os olhos do investigador conduzem a investigação, estabelecendo prioridades e selecionando informação, pelo que é possível afirmar que, apesar da objetividade pretendida, acaba por se apresentar uma representação individual dos respetivos projetos. É nesta fase do processo que se apresenta um quadro de análise dos quatro modelos estudados de acordo com categorias transversais a todos. Com a construção deste quadro pretende-se facilitar uma leitura transversal dos modelos, possibilitando uma visão global dos aspetos definidores de cada um deles em comparação com os outros.

Finalmente, nas **Conclusões** apresentam-se os resultados deste estudo em confronto com as questões de investigação. Relacionando os resultados obtidos a partir da análise documental com a informação retirada das entrevistas é possível inferir algumas conclusões, destacando-se a de que os docentes quando compreendem a mudança e a reconhecem como efetivamente boa, a praticam modificando verdadeiramente as suas conceções e práticas, promovendo essa mesma mudança no ambiente em seu redor.

Trata-se, pois, de um documento meta reflexivo, em que o investigador “contamina” a análise com a sua cultura, a sua postura e o seu olhar sobre o tema, como é característico na investigação educativa no paradigma qualitativo. É um mergulho no universo da inovação educativa que, antes de mais, serviu propósitos individuais, mas que se espera venha a ter uma função social, podendo contribuir para uma melhor compreensão de vários aspetos que facilitam ou dificultam o exercício da profissão docente num contexto complexo, mutável e raras vezes totalmente compreendido.



## **CAPÍTULO 1**

---

### **A INOVAÇÃO CURRICULAR NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO: CONCEITO, PROCESSOS E PROJETOS**



“Num tempo em que as mudanças ocorrem a um ritmo acelerado e em que são colocadas às escolas e aos professores, um pouco por todo o mundo, expectativas e exigências cada vez mais complexas, urge investigar e discutir os efeitos das mais recentes alterações ocorridas no seu trabalho e as implicações no seu sentido de profissionalismo e identidade profissional” (M. Flores, 2007: 5)

### **1.1. As reformas curriculares no ensino básico, no sistema educativo português a partir da LBSE: breve resenha histórica**

As Reformas na Educação, em Portugal, não têm sido, propriamente território pacífico, quer para os investigadores, legisladores, docentes ou estudantes. Muito se tem tentado, na procura de aproximar a escola da sociedade, de modo a garantir igualdade de oportunidades de acesso, que possam traduzir-se em oportunidades de sucesso para todos e, conseqüentemente, numa integral inserção do sujeito na sociedade.

Interessa, neste capítulo, traçar as grandes linhas das reformas curriculares e suas potencialidades inovadoras em Portugal, desde a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, que estabelece os princípios orientadores que irão reger a reforma nas suas diferentes dimensões. É importante referir que, apesar de a LBSE de 1986 não preconizar o modelo de inovação e mudança técnico-burocrata, ou tecnicista (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001: 165) a reforma curricular de 1989 foi construída à volta destes pressupostos, pelo que se verifica alguma ausência de coerência entre os princípios estabelecidos na Lei que regula todo um Sistema Educativo e os que orientam o modelo de inovação que presidiu a reforma curricular lançada em 1989 (Decreto-Lei 286/89) que se viu limitada por uma contingência de separação entre conceção e execução prática (Idem, 2001).

Importando da revolução industrial e agrícola a perspetiva tecnicista da inovação e partindo do princípio de que qualquer mudança é boa na sua essência, desde que devidamente apresentada, a reforma de 1989 partiu do princípio de que os professores, submetidos ao processo de formação considerado necessário, seriam capazes de concretizar a mudança pretendida, assumindo-os, assim, como técnicos acríticos da educação, e desenhando uma reforma educativa altamente hierarquizada, onde a teoria e a prática não encontram ponto de convergência, (Alonso, Peralta e Alaiz, 2001).



A reforma educativa de 1989 é caracterizada, segundo M. J. Lima (1992) *in* Alonso, Peralta e Alaiz (2001: 16) por: “currículos altamente prescritivos e estruturados”; o desenvolvimento curricular feito “ao nível central, considerando os professores como meros executores técnicos das prescrições determinadas pelos especialistas”; uma grande ênfase no *design* do currículo, em detrimento do seu desenvolvimento na prática; uma perspectiva unidirecional da disseminação, entendendo-a como processo linear e não complexo que sucede à adoção integral das mudanças preconizadas, melhorando, automaticamente, a qualidade da educação e, finalmente, encarando a avaliação como “medição dos resultados do currículo” (idem: 17).

A avaliação do grau de impacto genuíno da reforma de 1989 evidencia muitas fragilidades. Excetuando alguns casos de “pequenos redutos de escolas progressistas ou de projetos de inovação pontuais” (ibidem: 18), a reforma não se implementou verdadeiramente. No Parecer sobre a GFC, pelos autores supra referidos, apresentam-se alguns problemas de conceção e fundamentação que justificam este insucesso, nomeadamente: a) ausência de um modelo de construção curricular; b) contradição no paradigma fundamentador do currículo; c) ausência de matriz que definisse o perfil do aluno pretendido com as medidas tomadas; d) ausência de definição de capacidades essenciais e destrezas culturais a desenvolver; e) falta de coerência curricular entre ciclos (vertical); f) integração curricular (articulação horizontal) relegada apenas para a chamada *Área-Escola*.

O projeto da Gestão Flexível do Currículo, caracterizado por Fernandes (2005) como conjunto de “princípios da flexibilização curricular” (p. 53), surge em 1996 por iniciativa do Ministério da Educação (idem, 2005) com o objetivo de analisar e “questionar o insucesso da reforma curricular, enquadrada, em 1986, pela LBSE e orientada pelo Decreto-Lei 286/89” (Alonso, Peralta e Alaiz 2006: 6). Com este projeto pretendia-se “ensaiar uma perspectiva de inovação aberta, evolutiva e interativa” (idem: 6). Procurava-se a construção de um currículo centrado na escola, com o objetivo de tornar as aprendizagens dos alunos significativas, encarando os professores como construtores críticos do currículo através dos processos formativos inerentes ao desenvolvimento e gestão curricular contextualizada. Para que isso fosse possível, tornava-se necessário, antes de mais, alterar “as lógicas de funcionamento organizacional e a mentalidade dos seus atores” (ibidem: 6).

O Relatório “Parecer sobre o Projeto de Gestão Flexível do Currículo”, elaborado por Alonso, Peralta e Alaiz (2001) coloca uma série de questões críticas sobre o que se fez, como se fez, em que resultou, o que mudar, como e quando fazê-lo. Este documento revelou-se de extrema importância para a constituição do passo seguinte no panorama educativo português, que foi promulgação do Decreto Lei nº 6/2001, com o qual nasce, assim, a Reorganização Curricular. Nesse relatório, as autoras apresentam as seguintes propostas: a) um currículo objeto de questionamento; b) o aluno no centro da construção desse mesmo currículo; c) o professor como mediador fundamental da construção do currículo, dotado de autonomia para uma gestão flexível e partilhada; d) nova visão da mudança, que passa a ser encarada como um processo lento, complexo, progressivo e participado; e) visão sistémica e articulada da inovação, a partir da interação entre as dimensões organizacionais, curriculares, profissionais e pedagógicas; e f) abertura para aceitação de cenários alternativos e soluções diferenciadas em função da diversidade dos contextos.

Tal como qualquer proposta ministerial apresenta os seus pontos fracos, nomeadamente: falta de clareza e ambiguidades ao nível dos documentos orientadores; a continuidade de um desenho curricular que prevê a segmentação de disciplinas, remetendo a inovação para as Áreas Curriculares Não Disciplinadas, tal como antes acontecera com a Área-Escola; a falta de formação que imediatamente se sentiu para desenvolver algumas das inovações previstas, falta de preocupação com a criação de dispositivos facilitadores de nível organizacional. Neste sentido, os autores do relatório consideraram que alguns aspetos fundamentais referidos no documento não foram considerados, pelo que não se verifica uma verdadeira preocupação em corrigir os erros apontados pelo estudo.

O relatório PIIC (Alonso (coord.), 2006), Projeto de Investigação sobre Inovação Curricular, que surge da necessidade de dar continuidade ao trabalho de acompanhamento e avaliação do Projeto da Gestão Flexível do Currículo, apresenta quatro categorias de fatores que contribuíram para a presente situação da Reorganização Curricular do 6/2001:

1) *Fatores relacionados com as políticas educativas e curriculares*: a coexistência confusa e quase incoerente entre um currículo orientado por competências e uma forma de planificação medida em termos de objetivos de desenvolvimento;

2) *Fatores de ordem organizacional*: o aumento de burocracia, a excessiva mobilidade docente, os critérios usados para a distribuição do serviço docente, a organização dos horários e,

sobretudo, a má gestão do tempo; o conflito entre as normas que regulam a organização escolar (rigidez e uniformismo) e as propostas curriculares e pedagógicas da RC (como abertas, flexíveis, diferenciadas);

3) *A cultura curricular e profissional*: não se conseguiu promover uma cultura de colaboração genuína e interdependente; a formação de professores (inicial e contínua) que parece não dar respostas consistentes às questões centrais da RC;

4) *Investigação e avaliação*: não há, nas escolas e nos professores auscultados, uma cultura de avaliação nem de investigação; a avaliação parece também ser um fator condicionante da RC: não se avaliam os projetos curriculares, não se avalia a prática de ensino e de aprendizagem, não há a preocupação pelo papel da avaliação como estratégia de aprendizagem e mudança, nem pela avaliação enquanto fonte de conhecimento prévio, simultâneo e posterior ao processo de construção de uma cultura de qualidade.

De uma forma transversal a este ciclo de reformas e avaliações, as escolas tentaram trabalhar da melhor forma possível, socorrendo-se do pouco que foram conseguindo compreender e transpor para a prática, desenvolvendo, assim, uma nova forma de trabalhar, uma práxis nova, cheia de contradições e dúvidas, plena de incertezas e que, em certo ponto, fragilizou as escolas e os docentes, no quadro de referências que tinham. Tornou-se necessário desconstruir para reconstruir, uma e outra vez.

## **1.2. Inovação curricular e mudança educativa**

A reflexão sobre inovação em contexto educativo começou há várias décadas, em Portugal, e tem vindo a assumir um papel preponderante na discussão sobre qualidade educativa, estando mesmo, até certo ponto, intrinsecamente relacionada com esta última. Alonso (1994) situa o conceito de *inovação curricular* “no contexto mais amplo da discussão sobre a *qualidade da educação escolar*, entendida como a capacidade para adequar o currículo e a intervenção educativa à diversidade dos alunos e dos contextos educativos”. Correia (1991), citado em Silva (2001: 68), apresenta as diferentes aceções da palavra inovação, nomeadamente “práticas pedagógicas, que visam explicitamente melhorar o funcionamento dos sistemas de ensino sem pôr em causa as suas estruturas ou funcionamento ideológicos” ou “pode referenciar práticas que têm por objetivo explícito mudar radicalmente a escola e a estrutura das relações que ela mantém com a sociedade”. A crescente importância deste tema

justifica-se, segundo Flores e Flores (1998) pela necessidade em responder a novos desafios de forma mais eficaz e em modificar a prática educativa, sendo o seu objetivo a melhoria da qualidade do ensino. Como afirma Alonso (1998), a inovação educativa assume diferentes significados e objetivos e utiliza diferentes metodologias, de acordo com a epistemologia e racionalidade propostas. É portanto, um conceito polissêmico e que implica o conflito cognitivo, pessoal e profissional, que deve ser assumido e não imposto, de forma a promover mudanças reais.

Convém esclarecer o conceito de *inovação*, que surge associado aos termos de *reforma* e de *mudança*. Segundo Flores e Flores, por mudança educativa entende-se “a transformação de um aspeto da realidade, ligado à melhoria de um sistema ou escola”. Esta, por sua vez, apresenta dois níveis de concretização (Estebaranz, 1994, *in* Flores e Flores, 1998), nomeadamente a reforma e a inovação. A reforma surge emanada da Administração Central, “afetando o sistema educativo na sua estrutura, fins ou funcionamento” (Flores e Flores, 1998:81). É uma mudança imposta de um nível superior para um nível inferior de gestão (movimento top-down). Segundo Alonso (1998), inovação é um conceito *polissêmico*, que mantém uma ténue linha de separação entre si e os termos *reforma* e *mudança* sendo que reforma e inovação não se incluem na abrangência do conceito de mudança educativa. Segundo a autora, a inovação é sempre referente a uma mudança “*intencional e refletida*”, desenvolvida com “*intenção de melhoria*”. Parte da vontade de melhorar qualitativamente a realidade educativa e é um processo sistemático, regulado, planificado e sustentável. Assim, a inovação deve pautar-se pela “*consciência e intencionalidade*”, a “*planificação e sistematização*” e a “*vontade de mudar para melhor*”. Segundo González e Escudero (1987) *in* Alonso (1998), a inovação tem a melhoria educativa como objetivo último de todo um conjunto de práticas sócio-educativas, opções organizacionais e pedagógicas articuladas. A inovação apresenta características e dimensões que importa apresentar. É *multidimensional*, uma vez que, para que se atinjam os objetivos pretendidos, a inovação “deve incidir de forma interrelacionada nas formas de pensamento e atuação dos indivíduos e, simultaneamente, nos contextos culturais e sociais em que elas acontecem” (p. 266). De acordo com Fullan (1982) *in* Alonso (1998), para que a inovação se concretize, devem existir três dimensões relacionadas entre si. Estas implicam a utilização de novos materiais curriculares ou tecnológicos, novas metodologias de ensino e a assimilação de novas teorias e conceções pedagógicas. Cada uma destas três dimensões,

isoladas, sem a verificação da existência das outras, constitui um vazio. É possível a utilização de novos materiais sem que isso constitua, verdadeiramente, inovação. Do mesmo modo, é possível adotar novas metodologias sem que a inovação aconteça. Também podemos encontrar situações em que se verifica o discurso pedagógico inovador, mas vazio de conteúdos e ações na prática. Por isso, para que a mudança educativa aconteça, é necessário ativar uma série complexa de dispositivos que, numa lógica interativa, assegurem que esta é sólida e promotora de verdadeira transformação da realidade educativa.

Por outro lado, a inovação não é desprovida de intencionalidade *moral e política*, já que “As mudanças em si mesmas (...) não são positivas ou negativas (...) mas pré-supõem uma orientação para determinados princípios e valores” (Marcelo, 1996, *in* Alonso, 1998:267) e não têm sentido fora do *contexto* em que acontecem. São as circunstâncias e contingências do tempo e do espaço, ou seja, da *cultura* em que ela acontece, que fazem com que seja considerada mudança educativa. Torna-se, então, fundamental, compreender melhor o conceito de *cultura*, para podermos melhor compreender a mudança nela operada.

Pérez Gomez (1995: 7-8) apresenta-nos a sua definição de cultura, conceito complexo, ambíguo e que exige constante interpretação:

“Considero uma cultura como o conjunto de significados, expectativas e comportamentos partilhados por um determinado grupo social que facilitam e ordenam, limitam e potenciam os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um determinado marco espaço-temporal. A cultura é portanto, o resultado da construção social ao longo do tempo, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo. Expressa-se em significados, valores, costumes, rituais, instituições e objetos materiais e simbólicos que rodeiam a vida individual e coletiva da comunidade”.

Deal (1990) *in* Alonso (1998) afirma que mudança e cultura mantêm uma relação dialética. A mudança só acontece dentro de uma determinada cultura que, por sua vez, enforma e possibilita ou restringe a necessidade da mudança pretendida e as condições para o seu desenvolvimento.

Para além disso, diretamente relacionado com a cultura está o sujeito, sem o qual a inovação não pode acontecer. Logo, acarreta também uma dimensão *pessoal*. Os professores trazem consigo uma *bagagem* ideológica, atitudinal, cognitiva e a sua própria autoimagem, que influencia a concretização da mudança educativa, em maior ou menor grau (Alonso, 1998). Trata-se de um processo, em que ocorrem avanços e recuos, vitórias e frustrações, condicionados por diversos agentes facilitadores e/ou constringedores, que influenciam o seu

desenvolvimento. Pode, por isso, dizer-se que a inovação é *processual*, e não imediata. Para além disso, Norman (s/d: 2) lembra que, para que a mudança aconteça, os seus atores devem, antes de mais, sentir que os seus interesses estão a ser considerados, de modo a poderem realmente revelar preocupação com a instituição. Para além disso, os professores querem saber de que trata a mudança pretendida, como irá afetar o seu espaço profissional, de que devem abdicar para conseguir concretizar essa mudança.

Flores e Flores (1998), referem-se a Marcelo (1994), na sistematização que este apresenta quanto às perspetivas conceptuais da inovação curricular. Do mesmo modo, Alonso (1998) faz referência a House (1988) relativamente ao mesmo assunto. Assim, de acordo com estes autores, a inovação pode conceptualizar-se como tecnológica, política ou cultural.

A perspetiva *tecnológica* assume a inovação como processo sistemático e relacional de implementação de “inovações” prescritas por peritos externos à escola e que regulam, de alguma forma o seu funcionamento, partindo do pressuposto do professor técnico e executor. Nesta perspetiva, a inovação surge como um conjunto de propostas normativas perante as quais o professor se apresenta como reproduzidor acrítico.

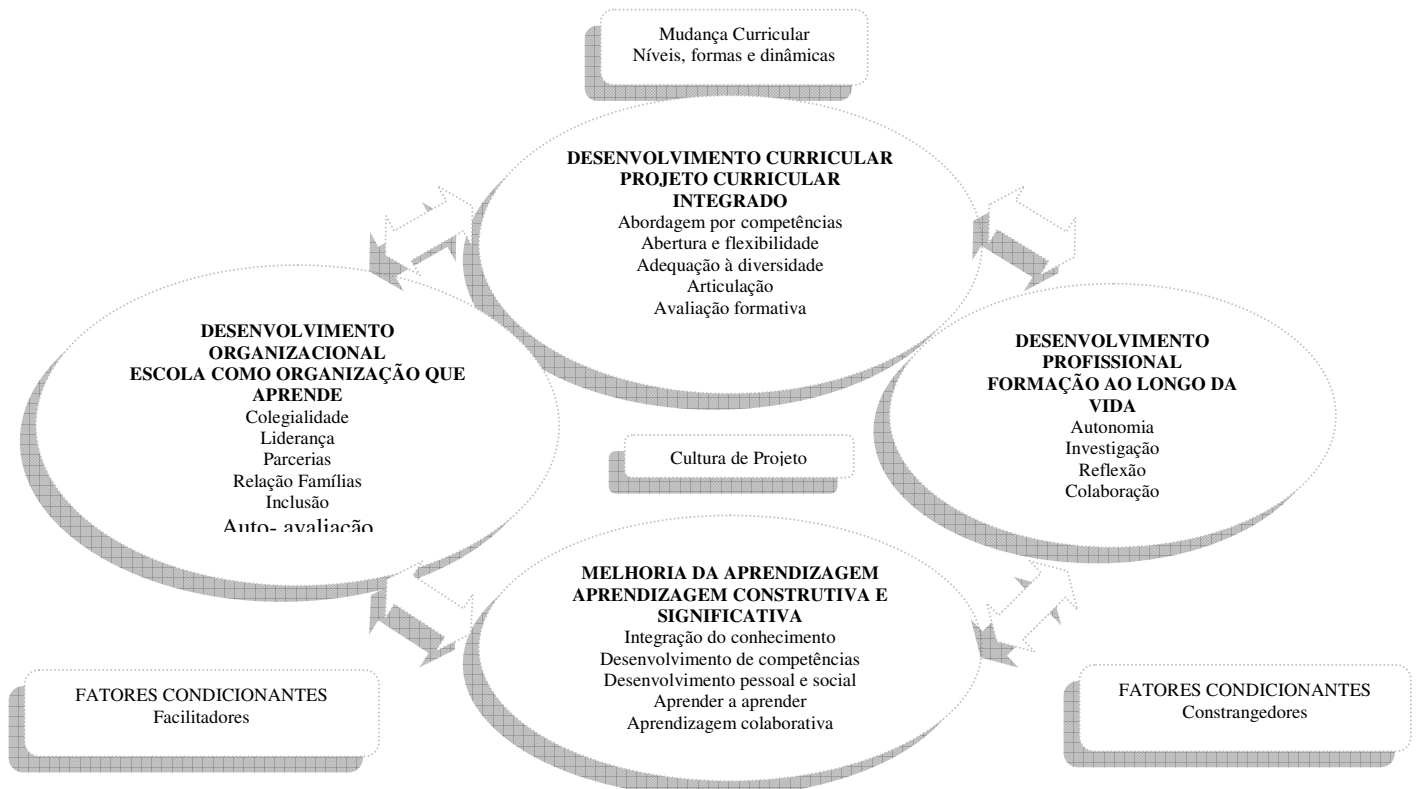
A abordagem *política* tem o seu foco na inovação em contexto e nas relações de poder e de autoridade, “processo de ativação de interesses e conflitos individuais e de grupo” (Flores e Flores, 2008), em que a negociação adquire um papel importante. O conflito gerado por diferentes posições de poder, requer um clima negocial e de reconstrução de visões. Esta abordagem prevê o ensino como “atividade ética carregada de valores” (idem), na qual os professores e as comunidades educativas assumem a sua função como agentes de *transformação social*.

Por último, a *abordagem cultural* que, de acordo com Alonso (1998), tem o seu foco no contexto, nos significados e valores próprios das diferentes culturas sociais e escolares, o que gera interpretações diferentes sobre a mudança. Inerentes a esta variedade de significações estão os conflitos que se geram, devido à relatividade do conhecimento e à diversidade de valores dos grupos envolvidos. Assim, nesta abordagem surgem os conceitos de “*mediação e reconstrução do currículo*” devido à necessidade de o adequar às características ecológicas dos contextos. González e Escudero (1987) *in* Alonso (1998) distinguem três tendências na abordagem cultural da inovação: centrada na *implementação*, centrada na *institucionalização* e centrada no *indivíduo*.

Norman (s/d: 3) refere Barth (1990), quando afirma que um aspecto fundamental da inovação na escola é a colegialidade que, de acordo com Warren (1981) se revela através dos seguintes comportamentos: discussão das práticas com alguma frequência e especificidade; observação dos pares em situação de prática profissional e reflexão acerca da mesma; planificação, pesquisa e avaliação do currículo; troca de vivências, experiências e saberes entre docentes. As relações profissionais influenciadas pela colegialidade são mais coesas e fazem emergir o sentido de pertença. Para além disso, de acordo com Barth (1990:3) referido em Norman, há resultados que se podem esperar de relações colegiais, nomeadamente: a autoformação é procurada por interesse próprio e, por isso, mais sólida; um maior nível de confiança entre docentes; as decisões e implementações são mais eficazes; maior motivação e interesse dos alunos; adultos e alunos mais cooperantes. Neste sentido, também Oliveira (2006:39) reitera que “a transformação nas instituições de ensino terá de passar pela mudança de mentalidade, mudança nas relações com os colegas de trabalho e com o próprio estudante.”

### **1.3. A produção de mudança nas escolas: um modelo integrado de inovação curricular**

Lúisa Alonso apresentou, em 1998 e mais tarde em 2006 com algumas reformulações, o que ela apelidou de *Modelo integrado de inovação curricular*. Construído a partir das conclusões de um longo e complexo processo de investigação-ação, este modelo apresenta-se como um sólido ponto de referência no que toca à inovação educativa. Assim, para que seja possível a construção de uma “cultura de projeto” nas escolas, é necessário trabalhar em quatro dimensões distintas, mas inter-relacionadas, sustentadas numa relação dialética de necessidade e desenvolvimento. São eles: *desenvolvimento curricular*, *desenvolvimento profissional*, *desenvolvimento organizacional* e *melhoria da aprendizagem*. Estas dimensões, por sua vez, são influenciadas por *fatores condicionantes*, que podem funcionar como facilitadores ou constrangedores da inovação, mas que devem ser considerados, nas suas potencialidades, para que o projeto de mudança seja exequível e sustentável.



**Figura 1** - Modelo integrado de inovação curricular (Alonso, 2006).

Deste modo, a seguir se analisam cada uma dessas dimensões, de forma a promover uma melhor compreensão deste modelo.

### **Desenvolvimento curricular**

Assumir a inovação educativa é, simultaneamente, assumir o currículo como aberto, flexível e integrado, de modo a permitir a “adequação à diversidade (...) para melhorar as aprendizagens” (Alonso, 2006: 13), uma vez que, “a razão de ser da inovação não pode ser outra senão a de melhorar a educação proporcionada nas escolas, no sentido de *oferecer a cada aluno um currículo e condições de aprendizagem adequadas às suas necessidades*” (idem).

Cabe às escolas a construção dos Projetos Educativos e Projetos Curriculares de Agrupamento e de Turma. Estes deverão ser elaborados tendo por referência e ponto basilar os documentos ministeriais, nomeadamente o Currículo Nacional e os Programas, que elencam os conteúdos previstos e culturalmente relevantes, que organizam a apresentação desses mesmos conteúdos em torno do desenvolvimento de competências essenciais. Essas competências,



concebidas à luz dos pilares da educação enumerados por Jacques Delors no Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, de 1996: *aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser*, orientam a construção do currículo para que este promova o desenvolvimento integral do aluno, nas suas dimensões pessoais e sociais. Importa, nesta altura, clarificar o conceito de competência. Perrenout (1999: 4) diz-nos que, atualmente “sabe-se que a transferência de conhecimentos não é automática, adquire-se por meio do exercício e de uma prática reflexiva, em situações que possibilitam mobilizar saberes, transpô-los, combiná-los, inventar uma estratégia original a partir de recursos que não a contêm e não a ditam.” O ensino por competências vem tentar promover nos alunos, desde o início do percurso escolar, que estes relacionem constantemente os saberes e sua operacionalização em situações complexas, combinando, da melhor forma os saberes com a sua correta utilização.

Esta perspetiva aberta e flexível de construção do currículo implica a tomada de decisões na adequação do que é proposto a nível nacional, para o que é relevante a nível regional e a nível local. Trata-se dos diferentes níveis de decisão curricular: *macro, meso* e *micro*. Os atores envolvidos assumem diferentes decisões conforme os contextos de realização, “acompanhadas da investigação e da reflexão, num contexto de colaboração e participação” (Alonso 2006: 14), de modo a garantir uma adequada construção e gestão curricular, que garanta o sucesso educativo dos alunos.

### **Desenvolvimento organizacional**

Para que a Escola se assuma como inovadora, é necessário que se consiga olhar como aprendente, construtora de currículo e formadora. Para que isso aconteça, é vital que esta se defina em termos de objetivos e metas a atingir, que se organize à volta de “expectativas partilhadas, da participação e colaboração, da liderança efetiva, da abertura ao exterior e da autoavaliação institucional” (Alonso, 2006: 14).

Aqui coloca-se a questão da *cultura vs mudança*. Diz-nos o Parecer sobre a GFC (2006) que a *cultura* pode assumir-se como obstáculo à *mudança*, no sentido em que, de acordo com Estrelinha, e Menória, (s/d), num relatório do grupo de investigação FEDRA, o conceito de cultura se apresenta como “padrão de assunções básicas partilhadas que foram aprendidas pelo

grupo no sentido de resolver os seus problemas de adaptação externa e integração interna, e que resultem bem para serem consideradas válidas, e portanto serem ensinadas aos novos membros como maneira correta de perceber, pensar e sentir em relação a esses problemas” (idem: 3540). Deste modo, o conceito de *mudança* opõe-se ao de a *cultura estabelecida*. Ao tentar implementar um processo de *inovação*, que envolve necessariamente a *mudança*, é importante considerar a resistência cultural que se terá que enfrentar. Este é um aspeto fundamental ao abordar o modelo integrado de inovação curricular, sendo que Alonso (1998) refere como um requisito imprescindível para que a inovação tenha sucesso, que a mudança seja compreendida como processo, e não acontecimento, cheia de obstáculos e incertezas, que devem ser compreendidos e tolerados pelos seus atores para os ultrapassar, sendo que o professor se apresenta como fundamental para o sucesso do processo de inovação, tal como o reitera Hargreaves (1998). Assim, e tendo isso em consideração, é importante ponderar a cultura predominante nas escolas e nos seus contextos sociais de pertença, aquando da planificação e desenvolvimento de um qualquer projeto inovador, ou este correrá sérios riscos de não surtir os efeitos transformadores inicialmente desejados.

Ao abordar o desenvolvimento organizacional, torna-se importante fazer referência à questão das lideranças, uma vez que o seu papel é determinante no lançamento e desenrolar dos processos de inovação. Estrevinha, e Menória, (s/d) apresentam algumas definições para o conceito de *liderança*. De Stein (2004) dizem-nos que este vê a liderança como “a capacidade de fazer sair a cultura que criou o líder, e de iniciar processos de mudança evolucionária que são mais adaptativos. O líder assume assim, o papel fundamental na organização (...) passando a ser o centro transmissor e catalisador dos valores, atitudes, crenças e demais elementos que definem a cultura da organização”. De Huse e Bowditch (1992: 132) apresentam a seguinte definição para o conceito de liderança: “é o esforço que se efetua para influir no comportamento dos outros para mudá-lo em ordem a alcançar os objetivos organizacionais, individuais ou pessoais”. Ambas as perspetivas jogam com o papel da *cultura* e da *mudança*, sendo que o líder é visto como o moderador nesta relação de reconstrução de papeis, conceções, práticas e identidades que a mudança deve produzir nas culturas estabelecidas.

Deste modo, deverá ser preocupação do líder assegurar a efetiva concretização do trabalho em equipa assim como o desenvolvimento de uma autoavaliação sistematizada,

regulando a mudança pretendida e potenciando, simultaneamente, a construção de uma nova identidade profissional dos professores (Alonso, 2006).

### **Desenvolvimento profissional**

“Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores.” (Nóvoa, 1992:9). Flores e Flores (1998:86), fazendo referência a Tanner & Tanner (1980), afirmam que o professor é “imprescindível na realização do currículo”, pois são suas as decisões de ordem metodológica e pedagógica. No mesmo sentido, Escudero e Bolívar (1994:97) afirmam que “a educação e a formação adequada dos alunos é praticamente irrealizável à margem de uma formação, também de qualidade, relevante e efetiva dos professores”.

Segundo Nóvoa (1992), a formação de professores detém a grande potencialidade de influenciar a profissionalidade docente. No entanto, tem ignorado o *desenvolvimento pessoal*, do mesmo modo que não tem feito a ponte entre a formação académica e *os projetos das escolas*. “Estes dois ‘esquecimentos’ inviabilizam que a formação tenha como eixo de referência o *desenvolvimento profissional dos professores*, na dupla perspetiva do professor individual e do coletivo docente”. O professor detém, no exercício da sua profissionalidade, o papel de mediador do currículo. Poderá desempenhar um papel mais técnico ou mais crítico, mediante a margem de autonomia que lhe for dada (Flores e Flores, 1998) ou que seja capaz de conquistar. É precisamente na capacidade que este revela em reconstruir o currículo que, segundo Marcelo (1999), o professor se assume como “agente de desenvolvimento curricular” (p. 143). Detendo o poder para o (re)construir, adaptar e mediar, o professor assume uma posição privilegiada em qualquer processo de inovação. Tal como afirma Hargreaves (1998: 12), “os professores constituem, mais do que ninguém, a chave da mudança educativa”. Das suas atitudes, crenças e valores decorrem diretamente os sucessos ou insucessos na implementação de metodologias ou pedagogias inovadoras. É fundamental, por isso, que o processo de formação de professores volte as suas preocupações para a formação de professores reflexivos, autónomos, críticos e capazes de coconstruírem a sua profissionalidade. Segundo Nóvoa (1992:25), “A formação deve estimular uma perspetiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em

formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.” Schon (1990), referido em Nóvoa (1992) aponta o triplo movimento na formação de professores: *conhecimento na ação, reflexão na ação e reflexão sobre a ação e sobre a reflexão na ação*. Remete-nos, assim, para a consolidação da formação profissional no terreno, valorizando a experiência e o saber construído no perfil do professor.

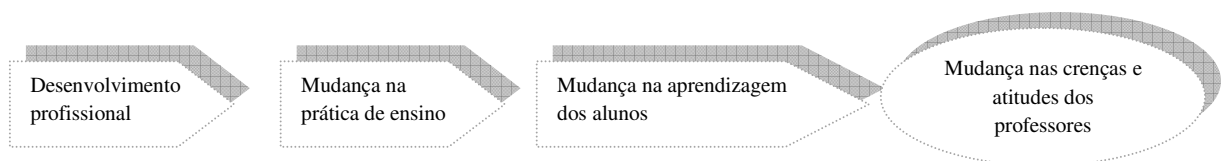
É à “reconceptualização da escola como unidade de mudança” que se deve a necessidade de “ressituar o papel do professor no desenvolvimento curricular, redefinir os contornos e facetas da sua profissão, para abordar a sua formação contínua por novos rumos” (Escudero e Bolivar, 1994: 110).

Relativamente à importância do papel do professor na formação da sociedade, Roldão (2005) aponta que os professores são indispensáveis por assumirem o papel de fazer com que todos os alunos, numa escola para todos, “*aprendam um saber que socialmente se considera que lhes é necessário*”. A mesma autora tece considerações sobre o saber profissional dos professores, afirmando que este não pode estar exclusivamente ligado à ideia de domínio de conhecimentos ou conteúdos curriculares nem aos conteúdos das ciências da educação e muito menos ao domínio de “rotinas de sala de aula” (p.18). Apesar de necessitar destes três aspetos não pode limitar-se a um ou dois. Deve, antes, conjugar os três, de forma a mobilizá-los de forma coerente e equilibrada, “*em torno de qualquer situação educativa*” (ibidem, p.18). Nesta linha de pensamento, Alonso e Silva (2005) afirmam que o saber profissional é a convergência equilibrada da consideração do “*conhecimento académico, crenças ideológicas e concepções ou representações e as experiências do quotidiano*” (p. 47). Consideram que as instituições de formação de professores devem considerar a conjugação destes três aspetos de forma a promover professores críticos, reflexivos, promotores de mudança e abertos à inovação. No entanto, este será apenas o início de um percurso de construção de identidade profissional. Trata-se de um processo “*complexo, dinâmico, prático e contextualizado, que se configura em relações e processos de investigação-ação-reflexão entre os três tipos de conhecimento*” (idem, p. 48).

Na fase de *iniciação* do processo de inovação, caracterizada por ser o desenho que irá “criar as condições para determinar processos de mudança” Alonso (1998:314), refere-se a Fullan (1982) e a Miles (1992), quando alude às características da fase de iniciação do processo

de inovação: clareza, relevância, representação na ação, potencialidade e competência ou percepção da capacidade para desenvolver o que é pedido. É importante que os profissionais se sintam capazes de enfrentar as dificuldades, da mesma forma que é de extrema importância o apoio técnico de consultores ou assessores e o sentimento de coesão e companheirismo desenvolvido entre docentes implicados no processo.

Na fase de *implementação* é preciso considerar a “*dimensão pessoal da mudança*” uma vez que a implementação depende, diretamente, da “*dialética entre experimentação e reflexão*” (Alonso, 1998:319). A este propósito, Alonso (1998:316) apresenta um esquema de Guskey (1986), que ilustra bem o processo de mudança do professor ao reconstruir-se profissionalmente, em que este modifica a sua prática (a sua metodologia e pedagogia). Ao verificar que esta mudança produz desenvolvimento e melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos, o professor muda as suas crenças e atitudes.



**Figura 2** - Modelo de mudança do professor (Guskey, 1986)

Nesta fase, o professor vê-se a braços com um aumento de trabalho, devido à necessidade de adaptação às novas metodologias, com uma diminuição da sua autoconfiança, um “estado de *confusão*” que deve ser bem cuidado e orientado, de forma a evitar que o desânimo deite por terra todos os esforços feitos e, finalmente, o professor encontra-se numa fase de “*reação* tendente a ultrapassar a crise e a dar resposta ao desafio da mudança” (Alonso, 1998:317).

A fase da *institucionalização* é, basicamente, uma continuidade da fase anterior, em que se solidificam aspetos importantes da inovação em curso. Consequentemente, as dificuldades com que o professor se depara são as referidas anteriormente, mas em escalas de profundidade e de risco diferentes. Os *resultados* da inovação dependem do “*grau e forma de apropriação*”, da “*atitude perante a inovação*”, do “*impacto nos alunos, nos professores e na organização*”, da “*continuidade ou institucionalização da mudança*” e da “*atitude perante a melhoria da escola*” (Alonso, 1998:318-319). Todos estes aspetos representam, simultaneamente, critérios de

avaliação da inovação *per se* e apresentam-se, também, como problemas para ou do professor, na sua relação com a inovação em curso.

A última fase do processo, a *difusão*, apresenta problemas na medida em que, uma vez que a inovação é relevante e culturalmente significativa em determinado contexto, o processo de disseminação da inovação não se apresenta fácil à comunidade educativa. Não é possível replicar um projeto, muito menos em comunidades diferentes (Alonso, 1998). O mais que se pode pretender é que os passos de um processo inovador de sucesso, orientem um outro processo num contexto culturalmente semelhante (como exemplo de “boas práticas”). Nesta altura, o papel do professor é de “*fator facilitador*” (Alonso, Peralta e Alaiz, 2007:27), enquanto construtor do seu desenvolvimento profissional, investigador reflexivo e prático, é o de apoiar, incentivar e esclarecer, através de reflexões sobre a sua própria experiência, outros profissionais sujeitos ao processo de inovação educativa e *mergulhados* em conflito cognitivo, pedagógico e metodológico, agindo como suporte supervisory, numa relação colegial e colaborativa.

### **Melhoria das aprendizagens**

Com a reorganização curricular sustentada pelo Decreto Lei nº 6/2001, a Educação reconstruiu-se em torno do desenvolvimento de competências, tendo por base o que Delors definiu como os quatro pilares da Educação, em 1996, no texto “educação, um tesouro a descobrir”. Mais do que aprender conteúdos, decorar fórmulas ou repetir exercícios, pretende-se, com o ensino orientado para o desenvolvimento de competências, que os alunos se desenvolvam de forma a promover a sua autonomia, o aprender a aprender, no sentido de se tornarem cidadãos críticos e ativos, numa sociedade voltada para o desenvolvimento tecnológico e onde as fronteiras do conhecimento se diluem fácil e rapidamente. Fernandes (2005: 62) afirma que “há, no contexto atual da reorganização curricular do ensino básico, uma forte concentração na pessoa do aluno.” Trata-se de dar uma especial atenção “às situações de ensino-aprendizagem, no sentido em que estas se constituam em experiências de aprendizagem significativas para os alunos e sejam efetivamente favorecedoras de uma formação global e integral” (p. 62).

Vivemos numa sociedade voltada para a mudança, onde a cultura dominante, estável e promotora de algum conforto, perde terreno para uma necessidade de constante adaptação e

formação. Torna-se, por isso, imprescindível que os nossos alunos se preparem para o paradigma da formação ao longo da vida (Alonso, 2005). Roldão (2005 b) referindo-se a um trabalho seu de 2001, define *competência* como “referencial do currículo e eixo estruturante e finalizador do trabalho curricular da escola e dos professores” (p. 1), considerando-a “como um reorganizador conceptual poderoso do paradigma que tem norteado as concepções e práticas curriculares na escola” (p.2).

Como refere Alonso (2004 b), é a partir do paradigma da formação ao longo da vida (*life long learning*) que são definidas as “competências *essenciais* ou *nucleares*, enquanto processos cognitivos ou sociais que facilitam o aprender a aprender, tornando as pessoas mais autónomas no acesso ao conhecimento e mais esclarecidas na participação social” (p. 2), pois são fundamentais para “*navegar* ou movimentar-se nesta sociedade” (p. 3), entre as quais realçamos a “a flexibilidade, a reflexão sobre a experiência pessoal, a abertura à inovação, a pesquisa, o aprender a aprender, o diálogo, o trabalho colaborativo e o respeito pela diferença” (p. 2). Assim, de acordo com a mesma autora, essas competências estruturantes definem o *perfil do aluno*, que orientará todo o processo curricular de acordo com o qual a Escola, se deverá organizar, pois é a si que cabe a responsabilidade de o promover “de forma consistente e continuada, tanto no plano vertical como horizontal” (p. 6).

## **CAPÍTULO 2**

---

### **MOVIMENTOS E PROJETOS DE INOVAÇÃO CURRICULAR NO 1º CICLO DE ENSINO BÁSICO.**





Esta dissertação de Mestrado pretende constituir-se como memorial meta-reflexivo de quatro movimentos de renovação pedagógica, que em diferentes momentos, com diferentes perspetivas e formas de consolidação no terreno, conseguiram reunir alguns dos requisitos para se imporem como projetos de inovação no panorama educativo português deixando, ou mantendo ainda, uma marca de ousadia, visão e criatividade na produção da mudança das práticas educativas nas escolas. Estes projetos, que assumem conceções e perspetivas próprias sobre o papel do currículo e o seu desenvolvimento nas práticas educativas, são: o Movimento da Escola Moderna, o Ensinar é Investigar, a Escola da Ponte e o Projeto PROCUR.

## **2.1. Modelos curriculares: conceções e práticas**

É fundamental neste estudo, proceder à explicitação do que se entende por Modelo Curricular, uma vez que todo ele se desenvolve em torno da exploração de diferentes modelos.

A história que descreve o surgimento e desenvolvimento dos primeiros modelos curriculares, reconhecidos como tal, diz-nos que foi um percurso de construção de conceitos, desenvolvimento ideológico e psicopedagógico, nem sempre fácil, nem sempre bem orientado, e, inicialmente quase sempre baseado na experiência direta dos seus autores com os seus filhos que, depois de comprovada, era alargada a um maior grupo de crianças, que seriam submetidas ao mesmo conjunto de experiências educativas (Spodek, 2002). Destes modelos de natureza intuitiva, poucos foram os que perduraram no tempo, baseando-se em convicções filosóficas e pedagógicas reconhecidamente assumidas pela comunidade educativa internacional. Muitos dos atuais modelos curriculares surgiram pela análise crítica dos já existentes, corrigindo alguns dos erros mais visíveis a partir da constatação de falhas na formação dos jovens ou, por outro lado, aproveitando aspetos positivos desses mesmos modelos e melhorando-os.

Evoluindo de uma fase em que os materiais didáticos eram escassos ou nenhuns, até uma progressiva valorização dos materiais estruturados, os modelos curriculares desenvolvidos podem descrever-se como mais abertos ou mais fechados, em função do seu carácter orientador ou prescritivo da ação educativa.

É importante referir que apenas em finais do século XIX é que estes modelos curriculares começaram a sofrer a influência da psicologia do desenvolvimento da criança, sendo que, mesmo nessa altura, esta era incipiente e quase ausente.

Grave-Resendes e Soares (2002: 47) apresentam uma breve definição de modelo curricular/pedagógico, desenvolvida por Bruce Joyce e Marsha Weil (1972), que nos diz que “um modelo vai para além de uma estratégia ou método específico. Um modelo consta de um plano geral ou padrão, para ajudar os alunos a aprender determinados conhecimentos, atitudes e competências. Um modelo de ensino assenta numa filosofia subjacente e num conjunto de prescrições docentes destinadas à prossecução dos resultados educativos esperados”. Spodek (2002) dá-nos a sua definição, baseada em estudos anteriores de Biber (1984), Schubert (1986) e Spodek (1973:194)

“Um modelo curricular é uma representação ideal de premissas teóricas, políticas administrativas e componentes pedagógicas de um contexto que visa obter um determinado resultado educativo. Assenta em teorias do desenvolvimento e da aprendizagem, em noções sobre a melhor maneira de organizar os recursos e as oportunidades de aprendizagem para as crianças, e em pareceres avalizados sobre o que é mais importante e necessário para as crianças saberem.”

De acordo com esta definição, Spodek exclui as aprendizagens que não são intencionalmente promovidas pelo ambiente educativo. No entanto, estudos atuais no campo da educação apontam para a importância do *currículo oculto*, que pode ser considerado parte de qualquer modelo curricular devidamente desenhado, existindo nas “entrelinhas da intencionalidade”. Da Silva (1999), dedica um capítulo da sua obra *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo* a este tema que hoje, mais do que nunca, se apresenta fundamental na conceção de modelos curriculares. Para este autor, o currículo oculto é tudo o que acontece em ambiente educativo, sem constituir parte integrante do currículo explícito, previsto, programado. São comportamentos, valores, atitudes e orientações que se constroem a partir da oferta educativa que é feita aos alunos, onde todos os sujeitos desempenham um papel importante.

Segundo Alonso (1996:38) “Um modelo é uma construção teórica que pretende explicar uma determinada parcela da realidade. É, portanto, um esquema interpretativo que serve: (a) para definir uma determinada realidade, seleccionando e organizando os seus elementos; e (b) para investigar e orientar a intervenção sobre ela de modo a modificá-la. Assim, os modelos são esquemas mediadores entre a teoria e a prática, entre os paradigmas e as estratégias metodológicas”. Neste sentido, esta autora refere que um modelo curricular vem determinado pelos fundamentos sociológicos, psicológico e pedagógicos que o sustentam e que permitem tomar opções sobre a forma de organizar as diferentes componentes que definem a prática

curricular: objetivos, conteúdos, estratégias, materiais, organização do espaço e do tempo e avaliação tendo em conta as características do contexto educativo.

Oliveira-Formosinho (2007: 34), apresenta-nos o modelo curricular como “um importante andaime para apoiar o professor na procura de um quotidiano com intencionalidade educacional onde as crianças se envolvam, persistam, aprendam e desenvolvam um *habitus* para aprender”.

Tracy (2002), referido por Oliveira-Formosinho (2007) classifica os modelos curriculares como janelas ou muros, mediante o seu papel como facilitadores ou constrangedores à ação docente, no desenvolvimento curricular que o profissional promove com os seus alunos. Diretamente ligado com o conforto ou desconforto que o docente sente em relação ao modelo curricular que está a desenvolver, encontra-se o aproveitamento dos alunos, ou seja, a qualidade das suas aprendizagens.

Oliveira-Formosinho (2007:11) conclui que “os modelos curriculares incorporam uma visão integradora dos fins da educação e das fontes do currículo, dos objetivos e dos métodos de ensino, dos métodos e da organização dos espaço e do tempo escolares”, ao mesmo tempo que afirma não se verificar qualquer “contradição entre orientações curriculares e modelos curriculares” (idem).

## **2.2. Modelos/Projetos curriculares alternativos em análise**

Tal como foi referido anteriormente, esta dissertação trata quatro modelos curriculares desenvolvidos no contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico e concebidos como projetos ou movimentos de renovação pedagógica, que deixaram as suas marcas no panorama educativo português, nomeadamente: Movimento da Escola Moderna, Escola da Ponte, Ensinar é Investigar e PROCUR.

A seleção destes quatro projetos obedeceu a *critérios* relacionados com: a sua diversidade, reconhecimento pela comunidade científica e profissional, existência de produção de conhecimento sobre eles, acessibilidade à informação de testemunhas que os vivenciaram, e impacto nas práticas de comunidades escolares mais o menos alargadas. Existindo outros projetos de inovação no sistema educativo português, a escolha destes baseou-se prioritariamente em todos eles centrarem o seu foco de incidência na mudança curricular e

pedagógica, pautando-se por um modelo próprio, tributário de quadros epistemológicos claros, de objetivos pertinentes e sistemas organizativos específicos.

O Movimento da Escola Moderna, iniciado em Portugal em 1965, continua a aumentar o número de docentes aderentes, pelo que se verifica um crescimento da produção científica e pedagógica sobre ele. Paralelamente a toda a documentação produzida dentro do MEM, existem já algumas teses de Mestrado e Doutoramento sobre este Movimento, nomeadamente, na Universidade do Porto.

Do Ensinar é Investigar, que viveu o auge da sua atividade na década de 80, apenas se encontram resquícios de uma memória algures perdida no tempo. Terá sido disseminado, devido à grande atividade formadora que promoveu, mas acabou por ser abandonado, pelo que não existe, neste momento, nenhuma comunidade de professores que se assuma seguidora das suas orientações, embora a sua influência permaneça ainda nas práticas de professores isolados que contaminaram outros de maneira mais o menos clara.

Sobre a Escola da Ponte existem alguns textos escritos pelo seu mentor, o Prof. José Pacheco, outros com a sua colaboração, entrevistas e alguns documentos alusivos à experiência de inovação que a Ponte levanta como um estandarte de autonomia e, bem merecido ao longo de todos estes anos.

Finalmente, do PROCUR, cuja existência enquanto projeto formal se reporta à década de 90 do século passado e princípios do século atual, continuam a existir muitos vestígios disseminados por escolas de todo o país, mantendo-se vivo ainda no Projeto de Prática Pedagógica da Licenciatura em Educação Básica (1º Ciclo) e no Mestrado em Integração Curricular e Inovação Educativa da Universidade do Minho, onde cresceu e se desenvolveu de forma privilegiada, influenciando assim centenas de professores que ficaram por ele marcados. Existe muita documentação sobre o PROCUR, de índole científica ou didática, especialmente materializada nos inúmeros Projetos Curriculares Integrados que constituem a sua imagem de marca, e em várias teses de Mestrado e Doutoramento que seguem o seu quadro teórico e metodológico.

É possível afirmar que os quatro modelos surgem a partir de uma insatisfação com o estado da educação, na época em que se contextualizam. Esta insatisfação, sentida por muitos, mas posta em prática por alguns investigadores e professores audazes/inovadores, deu origem

a movimentos organizados e orientados, que marcaram a diferença pela positiva, em maior ou menor grau, no panorama educacional português.



## **CAPÍTULO 3**

---

### **METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO**





O estudo aqui apresentado encontra a sua justificação em alguns fatores de ordem pessoal e profissional, essencialmente. A motivação pessoal em estudar e compreender melhor algumas teorias e problemas educacionais levou-me, enquanto profissional da educação, a ingressar no curso de Mestrado em “Integração Curricular e Inovação Educativa”, no IE da Universidade do Minho. A curiosidade e interesse pelas práticas inovadoras e promotoras de mudança e melhoria educativa marcaram, desde o início, a minha caminhada profissional e foi neste mestrado que tive oportunidade de compreender melhor a teoria, os processos e as condições para a inovação educativa. Assim, o tema sobre o qual me iria debruçar nesta dissertação só poderia ser este: a inovação. Coloquei-me, então, face a um outro problema: como saber o que é inovador, num contexto educativo tão complexo, agitado e incerto? Optando por um trabalho mais seguro, procurei estudar, antes de mais, experiências e modelos de renovação curricular e pedagógica considerados como inovadores pelas comunidades académicas e profissionais, tendo dado provas disso mesmo, na época da sua implementação. Surgem, assim, estes quatro modelos em estudo: MEM, Escola da Ponte, Ensinar é Investigar e PROCUR.

### **3.1. Objeto de estudo**

A necessidade deste tipo de trabalho surge numa época em que as escolas e, conseqüentemente, os professores são frequentemente solicitados a inovar, por emanações do poder central. Isto não seria considerado negativo se esta torrente de diretrizes viesse acompanhada da devida formação, adequada às necessidades de cada contexto educativo. Na realidade, a classe docente em Portugal, há já alguns anos, tem sido “forçada a inovar”, sem compreender a razão dessa necessidade de mudança, e sem saber exatamente como o fazer.

Vejamos a chamada de alerta de Alonso (2009: 334) na análise sobre este problema:

“A tendência para decretar a inovação, para tudo legislar, sem saber encontrar o ponto de equilíbrio entre a clareza e firmeza das propostas políticas, por um lado, e a autonomia, tempo e apoio para construir a mudança nas escolas, por outro, é endémica em Portugal. Esta situação vive-se atualmente de forma particular no sistema educativo, em que o afan renovador traduzido em múltiplas medidas e programas, em si mesmos com potencial inovador, não consegue envolver de forma ativa e coordenada os professores na sua concretização, especialmente pelas pressões do tempo e dos resultados, o excesso de burocracia que se lhe acompanham e a falta de apoios de formação e acompanhamento, que permitam gerar um *compromisso organizativo com a mudança* nas escolas”.

O mesmo acontece com as dificuldades de sustentabilidade de projetos inovadores, com maior ou menor impacto no terreno, que não são apropriados e institucionalizados pelo sistema, perdendo-se as suas potencialidades transformadoras das práticas:

*“As alterações constantes de rumo nas políticas educativas (cada governo, uma política) que deslegitimam e sufocam as sementes de mudança lançadas em inúmeras iniciativas e projetos de inovação, não permitindo dar continuidade a experiências riquíssimas, que ficam truncadas por não serem reconhecidas e avaliadas, ou por não se terem em conta os resultados da avaliação. Vejam-se alguns exemplos de programas e projetos que procuraram melhorar as articulações educativas e curriculares a diferentes níveis, tais como: Escolas Básicas Integradas (EBI), Programa Interministerial PEPT-2000, Projeto de Gestão Flexível do Currículo (GFC), Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIPs), Projeto ECO, Projeto Ensinar é Investigar, Projeto PROCUR, Projeto Infância, entre outros”. (p. 333-334)*

Neste sentido, recuperar a memória de modelos curriculares/pedagógicos inovadores, nas suas potencialidades favoráveis e constringedoras, constitui, efetivamente, um sólido ponto de partida para desenhar programas e projetos de mudança, num equilíbrio entre o passado, presente e futuro que não se está constantemente a reinventar.

Assim, e em traços gerais, esta dissertação de Mestrado pretende constituir-se como memorial meta-reflexivo de quatro movimentos de renovação pedagógica, que em diferentes momentos, com diferentes perspetivas e formas de consolidação no terreno, conseguiram reunir alguns dos requisitos para se imporem como projetos de inovação no panorama educativo português deixando, ou mantendo ainda, uma marca de ousadia, visão e criatividade na produção da mudança das práticas educativas nas escolas. Estes projetos, que assumem conceções e perspetivas próprias sobre o papel do currículo e o seu desenvolvimento nas práticas educativas, são: o Projeto PROCUR, o Movimento da Escola Moderna, a Escola da Ponte e o Ensinar é Investigar.

Cruzando a teoria registada em documentos produzidos pelos projetos ou sobre os projetos, com os testemunhos de atores-chave que participaram ou ainda participam no seu desenvolvimento, consideramos que este trabalho pode ser um valioso auxiliar para tantos professores que, tal como eu, se encontram ainda no início da carreira docente e que pouco, ou mesmo nada, conhecem da potencialidade de projetos e modelos tão importantes no panorama educativo nacional e mais concretamente no 1º Ciclo do Ensino Básico

### 3.2. Questões e objetivos de investigação

Antes de dar início à explicação do processo metodológico, que orientou todo o trabalho aqui apresentado, foi importante definir um rumo, sob pena de não conseguir realizar um trabalho verdadeiramente claro e coerente, incorrendo no risco de produzir um emaranhado de ideias soltas e opiniões mal fundamentadas. Assim, toda a pesquisa e linha de trabalho foram orientadas pela seguinte questão de investigação:

*Qual a natureza e o contributo dos quatro projetos de inovação e respetivos modelos curriculares para a mudança das práticas, no 1º Ciclo do EB?*

Sendo esta uma questão complexa e exigente, do ponto de vista metodológico e científico, foi necessário proceder à sua decomposição em sub-questões mais específicas, e que facilitassem a organização da recolha e tratamento de dados e obtenção de conclusões passíveis de se retirarem deste estudo. Surgem, então, cinco sub-questões, que respondem a objetivos concretos e especificamente relacionados com a problemática da pesquisa, nomeadamente:

<b>Sub-questões</b>	<b>Objetivos</b>
O que caracteriza como inovadores os modelos curriculares em estudo, e os projetos/movimentos onde se inserem?	Analisar modelos curriculares inovadores: história, epistemologia, organização, desenvolvimento, avaliação e difusão.
Quais são os elementos de confluência na génese, epistemologia e desenvolvimento de cada um dos Projetos, em relação com os outros.	Identificar os pontos de confluência na génese, epistemologia e desenvolvimento de cada um dos Projetos, em relação com os outros.
Quais os contributos destes projetos nas práticas curriculares e pedagógicas, no 1º ciclo do EB?	Identificar os contributos destes projetos nas práticas educativas.
Quais as perspetivas dos professores acerca do Projeto em que participaram ou participam, em confronto com a sua identidade profissional atual?	Identificar as perspetivas dos professores sobre as potencialidades dos Projetos para a inovação educativa/curricular e o seu desenvolvimento profissional.

**Quadro 1** – Sub-questões de investigação e respetivos objetivos.

A tentativa de dar a melhor resposta a estas questões constituiu todo o processo investigativo, à volta do qual se foram adotando opções metodológicas e as necessárias reorganizações que qualquer processo de investigação educacional exige.

### **3.3. Contexto e sujeitos de investigação**

Mediante a especificidade do contexto de investigação e das respetivas necessidades, foi importante proceder a uma cuidada seleção dos sujeitos de investigação. Num estudo desta natureza, em que se pretende recolher informação fundamental acerca de quatro Projetos e modelos curriculares da forma mais objetiva e aprofundada possível, é importante encontrar testemunhos ricos e baseados em vivências concretas. Foi, assim, selecionada uma amostra de conveniência, constituída por “sujeitos-alvo”, como Cosme (2008) o refere na sua tese de doutoramento, que reunissem um conjunto de condições específicas, indispensáveis para a realização desta investigação, tais como escolhas profissionais, experiências e vivências, possíveis mediante a escolha de um percurso profissional definido, ou melhor dizendo, modelado por condicionantes inerentes aos projetos que assumiram. Interessou, portanto, analisar os depoimentos de professores particularmente envolvidos nos projetos, cujo discurso fosse considerado verdadeiramente significativo enquanto opinião fundamentada e plena de certezas ou incertezas situadas, de forma a possibilitar extrair, das suas palavras, os dados necessários para tentar responder às questões que orientam a investigação.

Com o apoio e orientação da Prof<sup>a</sup> Luísa Alonso, orientadora desta dissertação de mestrado, que diligenciou alguns contactos com elementos significativos no panorama educativo atual para a realização do estudo, foi possível reunir os quatro sujeitos de investigação.

Para estudar o MEM, foi contactado o Doutor Rui Trindade, docente da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação do Porto que, sem hesitação nos indicou a Carla Batista, professora do MEM há aproximadamente quinze anos, a lecionar num TEIP de Perafita. Esta professora tem colaborado em vários projetos de investigação sobre o Movimento, para além de ser considerada uma verdadeira professora inovadora pelos seus pares.

Em relação à Escola da Ponte, não conhecendo ninguém que reunisse as condições definidas, contactámos a coordenação do estabelecimento, explicando o que se pretendia com a

sua colaboração. Rapidamente obtivemos resposta de disposição em colaborar, de uma das atuais coordenadoras da escola, Ana Moreira, que dinamiza o projeto da Ponte há 14 anos.

No que concerne ao projeto Ensinar é Investigar, foi mais difícil encontrar um sujeito, devido ao longo período de tempo que nos separa desde a implementação do mesmo. No entanto, por indicação da Prof. Luísa Alonso, foi possível contar com a colaboração de Amélia Pereira que, tendo trabalhado dentro deste modelo, passou mais tarde a integrar o PROCUR, pelo que o seu testemunho se apresenta particularmente rico.

Finalmente, para estudar o Projeto PROCUR foi contactado Álvaro Carneiro, a trabalhar no distrito de Braga, que antes mesmo de se ter integrado no referido projeto já se manifestava, entre os seus pares, como um exemplo de práticas inovadoras. Ao integrar o PROCUR, Álvaro Carneiro assumiu um protagonismo importante na construção e desenvolvimento do mesmo, enquanto elemento pertencente à equipa de acompanhantes do projeto.

### **3.4. Importância e limitações do estudo**

A importância deste estudo prende-se, antes de mais, com razões de ordem pessoal, que já foram expostas anteriormente. Motivos como insegurança profissional, necessidade de fundamentar melhor as minhas práticas, insatisfação com o desempenho profissional inspiraram a realização desta pesquisa. Espera-se que, da mesma forma, possa servir de apoio a outros profissionais que procuram a mudança e sirva como testemunho de que esta é possível sempre que se reúnam uma série de condições políticas, organizacionais, culturais e de formação, como aconteceu nos exemplos em estudo.

Pretende-se mostrar, também, que no 1º Ciclo do Ensino Básico podemos encontrar iniciativas individuais e coletivas de grande mérito, que em muito vão a influenciar as possibilidades de sucesso dos alunos nas fases subsequentes do seu percurso escolar e daí a importância da articulação vertical com o 2º Ciclo do Ensino Básico. Aspectos como autonomia, responsabilidade e sentido crítico, quando despertados nesta fase da vida dos alunos, revelam repercussões muito positivas nos anos subsequentes.

Assim, este estudo reveste algumas características da investigação histórica, ao tentar resgatar do esquecimento ou dar visibilidade a experiências educativas realizadas em décadas mais ou menos distantes. Aqui se ressalva a necessidade de registar, sistematizar e enquadrar

todas as realizações nesta área de intervenção, sob pena de, à semelhança de tantos projetos implementados, essas ficarem perdidas entre registos esporádicos e soltos. As consequências deste tipo de atuação, onde todos os esforços são dirigidos à prática, negligenciando a investigação, avaliação e divulgação periódicas necessárias, ficam patentes na frustração de quem busca resposta para as suas dúvidas em bons projetos que se concretizaram mas que, por falta de eco, se perdem nas páginas do tempo e falham na memória dos seus participantes. Assim, este estudo poderá representar um resgate e registo reflexivo da memória destes projetos.

Relativamente às limitações do estudo, a primeira e mais evidente é o tempo limite para a sua concretização, que rapidamente se revelou curto para todas as expectativas construídas à volta do projeto de investigação, condicionada também por todo um conjunto de aspetos pessoais e profissionais já existentes e que não poderiam ficar prejudicados. Outra limitação prende-se com as normas relativas à extensão do trabalho que obrigou a uma seleção cuidadosa e por vezes difícil do material empírico, procedendo a escolhas constantes ao longo do percurso investigativo. Isto suscita também a questão da credibilidade e isenção do olhar do investigador sobre a documentação consultada. Este problema agravou-se com a dificuldade em obter alguns dados por precariedade ou inexistência de informação, como acontece com o projeto Ensinar é Investigar. O facto de recorrer a fontes que podem ser secundárias também pode representar uma limitação, assim como o recurso a entrevistas não estruturadas sobre assuntos distantes no tempo. A riqueza do discurso dos sujeitos de investigação, razão pela qual se optou por uma entrevista orientada por um guião aberto, pode ver-se comprometida pela falta de exatidão de alguns dados descritos pelos sujeitos. No entanto, foi um risco que se assumiu desde o início do processo.

### **3.5. Desenho metodológico**

Não se enquadrando muito claramente dentro de uma metodologia específica, no âmbito do paradigma qualitativo, este estudo reporta-se a uma abordagem interpretativa ao tentar compreender os significados que, para a Inovação Curricular tiveram quatro projetos reconhecidos pela comunidade educacional como inovadores, num determinado tempo e espaço e que deixaram uma marca importante nas práticas educativas e curriculares. Para aceder ao

conhecimento destes projetos, foram utilizados dois procedimentos fundamentais que se pretendem cruzar de modo a obter uma visão o mais completa possível de cada um: análise documental e entrevistas a informantes chave.

### **3.5.1. Investigação qualitativa**

Muito se tem escrito e debatido sobre a distinção entre metodologia de investigação qualitativa e quantitativa. Durante muito tempo se separaram as duas metodologias em campos científicos diferentes. Para a educação previa-se a utilização da análise qualitativa, ao passo que para as ciências exatas se utilizavam as técnicas de análise quantitativa (Guerra, 2008).

O objetivo da investigação qualitativa é a compreensão, centrando a pesquisa na interpretação dos factos. Espera-se uma descrição densa, uma compreensão global e autêntica de múltiplas realidades onde o investigador constrói o conhecimento.

Após décadas de debate, a Educação conseguiu reunir consenso, entre investigadores deste campo e a restante comunidade científica, que nesta área, assim como em tantas outras, é possível a utilização de ambas, em busca de um mesmo propósito. Isabel Guerra (2008), sobre este tema, refere que as duas metodologias de análise estabelecem entre si uma relação dialética de complemento. Uma não invalida a outra numa mesma investigação. Pelo contrário, complementam-se, enriquecendo as conclusões dos estudos realizados. Não obstante, ao optarem pela metodologia qualitativa, os investigadores perseguem um objetivo diferente daqueles que optam pela metodologia quantitativa. Não buscam factos concretos a partir dos quais seja possível prever acontecimentos ou atitudes, ao defender que o comportamento humano é “demasiado complexo” para poder ser padronizado, optando, antes por tentar “apreender o carácter essencialmente interpretativo da natureza e experiência humana (...) Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem esses mesmos significados.” (Bogdan e Bilken, 1994: 70).

Por “paradigma compreensivo”, Isabel Guerra (2008) entende serem os que se integram nos quadros de referência weberianos<sup>1</sup>, sugerindo como exemplo a “etnometodologias, o interaccionismo, as teorias enraizadas, etc”, ou seja, aquelas em que o sujeito, o contexto e as

---

<sup>1</sup> Max Weber, investigador alemão, defende uma nova perspectiva de investigação que vai realçar a importância dos estudos sociológicos, valorizando contextos, sujeitos e representações coletivas, fazendo da sociologia o estudo dos acontecimentos humanos de acordo com a sua significação cultural.



relações entre comunidades são consideradas, chegando mesmo a assumir o principal foco de uma investigação. Do mesmo modo, apelida de “lógico-dedutivas” as metodologias com quadros de interpretação “sistémicos ou funcionais”. Neste sentido, continua afirmando que estas duas “perspetivas sistémicas e compreensivas não são, por natureza, opostas, na medida em que se influenciam reciprocamente, sendo mesmo complementares” (Guerra, 2008:8). É importante distinguir o valor e a verdadeira utilidade de cada uma destas perspetivas metodológicas, de forma a não correr o risco de as utilizar fora do seu campo de ação. Assim, a mesma autora explica que a perspetiva sistémica (quantitativa) é mais pertinente na análise de longos períodos de regularidades que provocam efeitos de sistema. Está, normalmente associada ao tratamento estatístico. A perspetiva compreensiva é mais bem empregue em situações de análise de acontecimentos, mudanças, crises, com o objetivo de explicar causalidades, condicionantes e contextos. Mais associada, por isso, à análise social. Aqui, a autora, referindo-se a Poupart (1997) diz que as vantagens da perspetiva compreensiva são de diferentes ordens: “de ordem epistemológica na medida em que os atores são considerados indispensáveis para entender os comportamentos sociais; de ordem ética e política, pois permitem aprofundar as contradições e os dilemas que atravessam a sociedade concreta; e de ordem metodológica, como instrumento privilegiado de análise de experiências e do sentido da ação” (idem, 2008:10).

Silva (2001) refere-se à investigação educativa como uma “categoria conceptual ampla e diversificada no estudo e análise da educação e preocupa-se com questões e problemas relativos à natureza, epistemologia, metodologia, finalidades e objetivos no campo da progressiva e constante procura de conhecimento em educação” (p. 220). Citados pelo mesmo autor, Arnal, Rincón & Latorre (1996) apresentam as principais características da investigação educativa, nomeadamente: a) *os fenómenos educativos são mais complexos*; b) *os fenómenos educativos colocam maior dificuldade epistemológica*; c) *a investigação educativa assume um carácter pluriparadigmático*; d) *a investigação educativa assume um carácter plurimetodológico*; e) *a investigação educativa assume um carácter multidisciplinar*; f) *existe uma relação entre o investigador e o investigado*; g) *é mais difícil conseguir os objetivos da ciência*; h) *a delimitação da investigação é educativa* (p. 220-221).

### 3.5.2 Análise documental

Todo este trabalho de investigação e construção de conhecimento foi baseado na análise de documentos.

À análise documental podem ser atribuídos diferentes valores. Calado e Ferreira (2005), afirmam que alguns autores a consideram um método de recolha de dados, apresentando-se os documentos o alvo de estudo por si mesmos, assumindo-se como método de pesquisa central. Por outro lado, outros autores apontam a análise documental como complemento da informação obtida por outros métodos.

Importa clarificar os conceitos de dado, documento e análise, para elucidar a noção de análise documental. Assim, de acordo com Flores (1994) e Bell (1993) *cit. em* Calado e Ferreira (2005), *dado* é o que suporta uma informação sobre a realidade, conceptualizada de modo a poder ser expressa; *documento* constitui um objeto físico feito por um ser humano; *análise* consiste na deteção de unidades de significado num texto e no estudo das relações entre elas e em relação ao todo. No conceito de *dado* devemos considerar o seu conteúdo informativo, o seu registo físico, o facto de ter sido construído a partir de uma dada realidade e, finalmente, a influência que a escrita pode ter sobre a sua clareza.

Segundo Pimentel (2001), Antunes classifica a análise documental como um processo de “garimpagem”. As categorias de análise dependem dos documentos. Estes precisam ser encontrados, receber um tratamento que, orientado pelo problema proposto pela pesquisa, estabeleça a montagem das peças, como num quebra-cabeças. Para tal, segundo afirmam Calado e Ferreira (2005) é necessário cumprir um procedimento dividido em duas fases: a recolha de material para análise e a análise de conteúdo dos documentos. Torna-se evidente que a fonte de informação documental é de vital importância para uma real análise. Se o investigador se deixar levar pelo facilitismo pode incorrer no erro de assumir uma postura facilmente refutada por argumentos mais forte e mais solidamente justificáveis. Mas este é um pressuposto que qualquer investigador deverá considerar seriamente quando inicia o seu trabalho científico.

De acordo com os mesmos autores, existem diferentes tipos de fontes: 1) *primárias* (atas, memorandos, notas de campo); 2) *deliberadas* (autobiografias ou memórias); 3) *inadvertidas* (estatísticas, folhetos informativos, relatórios ordinários) e 4) *secundárias* (interpretações de acontecimentos baseadas em fontes primárias). Para um bom investigador é muito importante conseguir distinguir fontes primárias e secundárias, embora isso possa ser

complicado porque um mesmo documento pode ser interpretado “ora fonte primária ora secundária” (idem: 5).

Este trabalho de investigação, caracterizado pelo estudo de quatro modelos de inovação curricular, baseou-se na análise e estudo de documentos fundamentais acerca dos mesmos. A tabela que se segue apresenta-os, organizando-os segundo o projeto a que se referem. A seleção dos documentos aponta para uma maioria de fontes primárias, uma vez que foram redigidas pela mão dos mentores de cada projeto. Entre elas encontram-se artigos científicos, apresentações de congressos, dossiers de apoio a unidades curriculares do ensino superior, dissertações de doutoramento (destas apenas uma será considerada fonte primária uma vez que as restantes duas relatam uma realidade testemunhada e, portanto, interpretada). Assim, esta seleção de documentos, apresenta-se como uma sólida e fiável fonte de informação para o trabalho de investigação aqui proposto.

<b>Projeto</b>	<b>Documentos</b>
<b>MEM</b>	<p>Grave-Resendes, L., Soares, J. (2002). <i>Diferenciação Pedagógica</i>. Universidade Aberta.</p> <p>Niza, S. (1998b). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. <i>Inovação</i>, 11. (pp. 77 - 98).</p> <p>Niza, S. (2002). Posfácio. <i>In Nunes, A. Freinet: atualidade pedagógica de uma obra</i>. Porto. Asa.</p> <p>Trindade, R. (2003). Escola e Influência Educativa- O estatuto dos discursos didáticos inovadores no 1º CEB em Portugal. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Porto. Universidade do Porto.</p> <p>Niza, S. (s/d). <i>A formação no Movimento da Escola Moderna: Contextos cooperativos e aprendizagem profissional</i>. [Online]. Disponível em: <a href="http://www.movimentoescolamoderna.pt/textos_referencia/cont_teoricos/textos_autoformacao_coop/formacao_mem.pdf">http://www.movimentoescolamoderna.pt/textos_referencia/cont_teoricos/textos_autoformacao_coop/formacao_mem.pdf</a> (Acedido em 6 de abril de 2010).</p>

<b>Escola da Ponte</b>	<p>Itaú Cultural (2005). <i>Escola da Ponte</i>. Consultado em 2010, novembro 25, de <a href="http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2132&amp;cd_materia=1123">http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2132&amp;cd_materia=1123</a></p> <p>Ministério da Educação, Decreto-Lei nº 43/89 de 03 de fevereiro</p> <p>Pacheco, J. A. (2000). Uma Escola de “Área-Aberta”. In Pacheco, J. A. (2000). (Org.). <i>Políticas de Integração Curricular</i>. Porto. Porto Editora.</p> <p>Santa Rosa, C. S. R. (2008). <i>Fazer a Ponte para a Escola de Todos (as)</i>. Dissertação de Doutoramento. Natal. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. UFRN.</p>
<b>Ensinar é Investigar</b>	<p>Jornal Preto no Branco (2005). <i>Maria da Luz Leitão</i>. Recuperado em 2010, janeiro 10, de <a href="http://o-maior-espectaculo-do-mundo.weblog.com.pt/arquivo/2005_01.html">http://o-maior-espectaculo-do-mundo.weblog.com.pt/arquivo/2005_01.html</a></p> <p>Leitão, M<sup>a</sup>. L. et al. (1994a). <i>Um itinerário pedagógico: ensinar é investigar - Da criança ao aluno</i>. Vol I. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.</p> <p>Leitão, M<sup>a</sup>. L. et al. (1994b). <i>Um itinerário pedagógico: ensinar é investigar – Eu e os outros</i>. Vol II. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.</p>
<b>PROCUR</b>	<p>Alonso, L. et al. (1997). <i>Dossier de Projeto Curricular</i>. Braga. IEC. Universidade do Minho. (texto policopiado).</p> <p>Alonso, L. (1999). Projeto “PROCUR”: um percurso de inovação curricular. In Ministério da Educação (Ed.). <i>Fórum: Escola, Diversidade e Currículo</i>. Lisboa: Ministério da Educação – DEB/IEE (pp.141-159).</p> <p>Alonso, L. (coord.) Magalhães, M. J. &amp; Silva, O (1996). "Inovação curricular e mudança escolar: o contributo do projeto PROCUR". <i>Cadernos PEPT 2000</i>, nº 11. Lisboa: Ministério da Educação /Programa Educação para Todos.</p> <p>Alonso, L.; Magalhães, M<sup>a</sup> J.; Portela, I. e Lourenço, G. (2002a). <i>Projeto PROCUR. Contributo para a mudança nas escolas</i>. Braga: Centro de Estudos da Criança, coleção infans – Universidade do Minho.</p> <p>Alonso, L. (2002b). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular – o contributo do Projeto PROCUR. <i>Infância e Educação: Investigação e Práticas</i>, nº 5. (pp. 62-88). GEDEI.</p> <p>Alonso, L. (2004). Inovação curricular e desenvolvimento profissional. Uma romagem meta-reflexiva a tempos de formação e mudança” in António Nóvoa et al: <i>Currículo, situações educativas e formação de professores. Estudos em homenagem a Albano Estrela</i>. Lisboa: EDUCA (pp.65-94).</p>

**Quadro 2** – Corpus documental em que se baseou a análise dos quatro projetos/ modelos curriculares estudados.

### 3.5.3. Entrevistas a informantes chave

Neste trabalho de investigação recorreu-se também à entrevista na medida em que, para efeitos de triangulação dos dados recolhidos através de documentos, pareceu necessário utilizar o testemunho de sujeitos visando aspetos relacionados com suas motivações, envolvimento, experiências e aprendizagens significativas e desenvolvimento profissional, considerando também aspetos relativos ao contexto sócio-cultural, político e histórico em que os projetos se desenvolveram. Assim, para além dos dados relativos ao projeto em que participaram, as entrevistas também nos fornecem dados biográficos dos sujeitos, de grande importância para a captação da cultura e impacto pessoal e educacional dos projetos e respetivos modelos curriculares e pedagógicos.

A entrevista pode apresentar um sem número de finalidades, tanto no campo investigacional como no pessoal e profissional. Neste estudo a entrevista surge como instrumento de recolha de informação para ser analisada, obtida numa conversa intencional, dirigida por uma pessoa com o objetivo de conseguir informações sobre o objeto de estudo.

Esta técnica adquire bastante importância na investigação qualitativa, pois através dela o investigador percebe a forma como os sujeitos interpretam as suas vivências. Já que ela “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan e Biklen, 1994:134). De acordo com os mesmos autores, a entrevista pode classificar-se em três grandes tipos: estruturada, semiestruturada, e não estruturada. Na primeira é construído um guião rígido e registam-se as respostas de forma normalizada. Na entrevista semiestruturada o entrevistador permite-se mudar a sequência das questões, alterar a sua redação, explicá-las ou ampliá-las, de acordo com as necessidades da interação entre o entrevistado e o entrevistador. Por fim, na entrevista não estruturada o entrevistador mune-se de todo um conjunto de temáticas a abordar que apresenta sob forma de conversa informal (Cohen e Manion, 1990). Foi com esta última categoria que se identificou a entrevista pretendida para a obtenção de informação a partir dos sujeitos. Com isso pretendia-se que enriquecessem os seus discursos com experiências pessoais, possibilitando a obtenção de mais pormenores acerca dos modelos estudados.

Como qualquer técnica de investigação, a entrevista também apresenta os seus pontos fortes e as suas desvantagens. Numa entrevista é possível fazer uma recolha aprofundada de informação, pois dependendo do interesse do entrevistador esta pode ser mais ou menos intensa. Por outro lado, as informações recolhidas na entrevista estão sempre carregadas de uma forte componente de subjetividade, o que pode, de alguma forma, comprometer os resultados da investigação.

O processo de construção do guião da entrevista é muito importante, porque dele depende a riqueza de informação que se obteria do grupo de sujeitos selecionados. De modo a permitir o máximo de informação possível, optou-se pela construção de um guião aberto, sem questões formuladas, mas antes tópicos de discussão acompanhados por palavras-chave cujo objetivo seria o de suscitar o desenvolvimento do tema por parte do entrevistado, motivando-o a discursar.

Definiram-se objetivos a atingir com a aplicação da entrevista, nomeadamente: a) Compreender circunstâncias pessoais, sociais e políticas que levaram à adesão ao projeto/movimento; b) Conhecer dinâmicas dos projetos/modelos curriculares inovadores: história, epistemologia, organização, desenvolvimento e difusão; c) Caracterizar, com base em vivências, o modelo trabalhado; d) Identificar e compreender os contributos destes projetos para a mudança das práticas educativas.

Considerando toda a informação que seria desejável obter com a aplicação da entrevista, definiram-se, então, os temas ou tópicos a explorar. Para facilitar o trabalho de categorização e, conseqüentemente, a análise da informação, os tópicos do guião foram transpostos para as tabelas de análise das entrevistas e, por isso, já se encontram enunciados acima. Cada tópico deveria ser apresentado ao longo de uma conversa, acompanhado, sempre que necessário, das palavras-chave que deveriam servir de incentivo para que o sujeito continuasse o seu relato, enriquecendo-o em pormenores relevantes para o tópico em exploração.

É importante saber escolher a técnica mais adequada para analisar o material recolhido nas entrevistas. Guerra (2008: 63) apresenta-nos os tipos de análise que Bardin (1979) sugere: a) *categorial* – temática, constitui sempre a primeira fase da análise de conteúdo e é, geralmente, descritiva; b) *avaliação* – mede as atitudes do entrevistado face ao objeto de análise: desmembra-se o texto em unidades de significação; c) *enunciação* – entende-se a entrevista

como um processo e usa-se para entrevistas longas e muito abertas, centrando-se na análise dos conteúdos; d) *expressão* – análise mais formal e linguística usada para investigar a autenticidade de documentos.

Depois de realizadas, é necessário proceder à sua transcrição para papel, onde os excertos correspondentes às categorias definidas serão assinalados com códigos de cores ou símbolos, de forma a permitir um rápido acesso à informação que se procura. Neste trabalho recorreu-se à categorização temática por cores, nomeadamente: Perfil do entrevistado – bordeaux; Contexto histórico em que surgiu o Projeto/Movimento – vermelho; Razões/motivações/ circunstâncias de adesão ao Projeto – cor-de-laranja; Dinâmica do Projeto/Movimento – amarelo; Caracterização do Modelo curricular e pedagógico – verde claro; Contributos do projeto para a mudança – verde escuro; Experiências mais ricas que vivencia(ou) no Projeto – azul claro; Os vestígios – azul escuro.

Foram agendadas as entrevistas aos quatro sujeitos selecionados e, na altura da sua realização, devidamente gravadas e posteriormente transcritas. Todas tiveram uma duração aproximada de uma hora. Os entrevistados revelaram-se colaboradores, interessados e disponíveis para qualquer outra solicitação.

## **CAPÍTULO 4**

---

### **ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS**





Mais importante que ter acesso aos dados é saber utilizar a informação que estes nos fornecem, procedendo ao seu correto tratamento. Em função da problemática e objetivos de investigação que foram inicialmente estabelecidos, neste capítulo, que consiste numa análise meta-reflexiva de quatro modelos de inovação curricular, procede-se à apresentação e discussão dos resultados obtidos da análise documental, a partir da qual foi possível caracterizar e construir um quadro de referência sobre os mesmos. Também se apresentam os resultados da entrevista a sujeitos-alvo.

#### **4.1. Análise documental: um referencial de análise dos modelos curriculares**

##### **4.1.1. Caracterização geral dos modelos curriculares**

Começamos por fazer uma apresentação e caracterização sumária de cada um dos modelos curriculares em estudo e dos projetos/movimentos em que eles se inserem, de forma a captar as linhas fundamentais teórico-práticas que nos permitem delimitar a sua idiossincrasia cultural e curricular e os contributos para a mudança pedagógica.

##### **O Movimento da Escola Moderna**

Rui Trindade, professor na Faculdade de Ciências de Educação da Universidade do Porto, na sua tese de Doutoramento, vai buscar a António Nóvoa uma caracterização do Movimento da Escola Moderna. Segundo ele, o “MEM tem um passado e uma história, mas tem também uma cultura, isto é, um projeto” (Nóvoa, 1998: 15 *in* Trindade, R., 2003: 443).

O Movimento da Escola Moderna (MEM), surge, em 1965, pela mão de seis professores que, tendo frequentado os cursos de aperfeiçoamento profissional de Rui Grácio (entre 1963 e 1966), constituíram o Grupo de Trabalho de Promoção Pedagógica no Sindicato Nacional de Professores (Niza, s/d: 5). A tarefa deste grupo baseava-se na análise e reflexão “sobre as práticas de ensino a partir de relatos apoiados nos trabalhos dos alunos”, “leitura e debate de textos promotores do desenvolvimento teórico” e “produção de instrumentos auxiliares do trabalho pedagógico” (p. 5). Em 1966, Rosalina Gomes de Almeida e Sérgio Niza assumem, no congresso francês da Escola Moderna em Perpignan “a responsabilidade de integrar a Federação Internacional dos Movimentos de Escolas Modernas (FIMEM) para o projeto que se

iniciara em 1965 e a que se associou a experiência dos professores do Centro Infantil Hellen Keller a que ambos pertenciam e onde se utilizavam já as técnicas de Freinet, introduzidas com o estímulo de Maria Amália Borges” (p. 6). Esta integração foi feita de forma muito discreta devido às circunstâncias políticas que se viviam em Portugal. Apenas em 1976 foi possível a oficialização deste discreto movimento de professores

“como Movimento da Escola Moderna, contando com uma aprendizagem organizacional e com uma prática profissional moldada em hábitos de análise reflexiva entre profissionais de educação, nesse tempo histórico de instituição da vida democrática onde tudo parecia nascer de novo.” (Niza, S., 2002: 157).

De acordo com Sérgio Niza (s/d), aquando da revolução de 1974, a democratização da escola que o MEM promovia foi vista com bons olhos e ganhou novo fôlego. Paralelamente, o Movimento afasta-se de Freinet, justificando que “deixaram de fazer sentido os métodos naturais propostos” (Niza, 2002: 158), e vai reorientar o seu trabalho “para uma perspetiva comunicativa e sócio-cultural decorrente dos trabalhos de Vigotsky e da atual perspetiva cultural de Bruner” (Niza, s/d: p. 6), acabando por abandonar também a FIMEM. Trindade (2003) refere-se ao Movimento afirmando que este é o único “no panorama do associativismo pedagógico em Portugal (...) que tem vindo a manter uma atividade pedagógica ininterrupta significativa desde a década de 60 e que adquire um impulso notável com a Revolução de abril de 1974” (p. 451).

Enquanto modelo pedagógico, o MEM investe, antes de mais, na formação dos seus docentes. Trata-se da autoformação cooperada por projetos no âmbito de grupos de trabalho cooperativo. Esta é realizada em Oficinas/Estágios, através da pedagogia isomórfica (Niza, s/d: 10). Por isomorfismo pedagógico pode entender-se a “tensão evolutiva assente num movimento dialético de ajustamentos interativos continuados entre as práticas educativas e as práticas formativas dos professores” (Niza, s/d: 7). Júlia Soares, citada pelo autor supra referido, aquando de um depoimento a Pedro González para a sua tese de Doutoramento sintetiza isso mesmo, ao afirmar que têm “um modelo instituído e uma prática instituinte (...). Um modelo que desconstruímos e reconstruímos permanentemente.” (p. 7). Niza, num texto onde tenta clarificar o sistema de autoformação cooperada desenvolvido dentro do movimento, que aqui tem sido referido, intitulado “A formação no Movimento da Escola Moderna: contextos cooperativos e aprendizagem profissional”, explica que o MEM conta com os *Sábados Pedagógicos nos Núcleos Regionais*, onde cada docente pode partilhar as suas experiências de trabalho e assistir a colóquios sobre temas transversais a todos os ciclos. As *Jornadas de Animação Pedagógica*,

também elas a nível regional, são promovidas no início de cada ano letivo, dinamizando um grande número de associados e outros docentes da região, onde é divulgado o plano de atividades do Movimento. Os *Seminários de pedagogia*, centrando-se na teorização e estudo das práticas, servem de apoio ao desenvolvimento dos projetos, podendo mesmo suportar creditação pelo Conselho Científico-Pedagógico de Formação Contínua. As *Oficinas de Escrita* são “estruturas de sustentação cooperada da produção escrita dos professores, promotoras da formação e da edição, quer para alimentar a Revista *Escola moderna*, quer para apoiar ações de formação” (p.13). As *Atividades de extensão pedagógica* “constituem meios acrescidos de formação para os que, rotativamente, vão desempenhando as funções de formador” (p.13). O *Conselho de Núcleo* é um “dispositivo de agregação das experiências profissionais realizadas pelos seus associados nos respetivos locais de trabalho e pelos grupos de trabalho cooperativo nos seus projetos. É a instância fundamental de inter-regulação das ações de cada Núcleo, o instrumento multiplicador das ideias e a plataforma coletiva de coordenação da pesquisa e da formação” (p.13). Nos *Encontros nacionais da especialidade* discutem-se assuntos concretos, casos específicos, previamente acordados, inseridos nas temáticas do MEM. O *Encontro Nacional da Páscoa* é o momento de avaliação intermédia, por excelência, que o Movimento faz a si mesmo. É partir desta que os percursos são reavaliados e revistos para o ano letivo seguinte. O *Congresso Anual* do MEM, realizado no final de cada ano letivo, por um período de quatro dias, é o momento em que se relatam situações da prática ou dos projetos de investigação (p. 14). O *Conselho de coordenação pedagógica* desenrola-se, normalmente, na sede do MEM, em Lisboa, no primeiro Sábado de cada mês. É este órgão que acompanha e dinamiza o trabalho dos Núcleos, garantindo a dinâmica do Movimento. Para além de todos os dispositivos facilitadores acima referidos, o MEM conta também com centros de recursos nacionais e regionais, a Comissão permanente de apoio à formação o Centro de formação acreditada, a revista da Escola Moderna e uma página Web (p. 15).

Como afirma Niza (1998b), o MEM assume-se como um “modelo cultural de organização social do trabalho de aprendizagem escolar e de desenvolvimento sociomoral dos educandos” estruturando-se “teoricamente, a partir de alguns conceitos nucleares que se constituem em sub-sistemas de organização da educação escolar: os circuitos de comunicação, as estruturas de cooperação educativa e a participação democrática direta” (p. 3).

A comunicação é uma componente essencial do Movimento, desenvolvendo “um clima de livre expressão dos alunos” (idem: 3). Trata-se da cultura de livre expressão herdada de Freinet, que “assegura a autenticidade na comunicação, promove e dá sentido social às aprendizagens escolares” (p. 3). Niza (1998b) defende que “o sentido social imediato daquilo que os alunos aprendem, ensinando-se, isto é, cooperando nas aprendizagens de cada um dos outros, sustenta a motivação intrínseca do trabalho” (p. 4).

Quanto às estruturas de cooperação educativa, todo o modelo pedagógico se desenvolve em torno delas, apresentando, em vários documentos, as vantagens que o trabalho cooperativo traz para a qualidade das aprendizagens melhorando, conseqüentemente, a educação promovida pela escola. “A lógica da relação cooperativa é circular (...). Daí o seu efeito multiplicador.” (Niza, 1998b: 4).

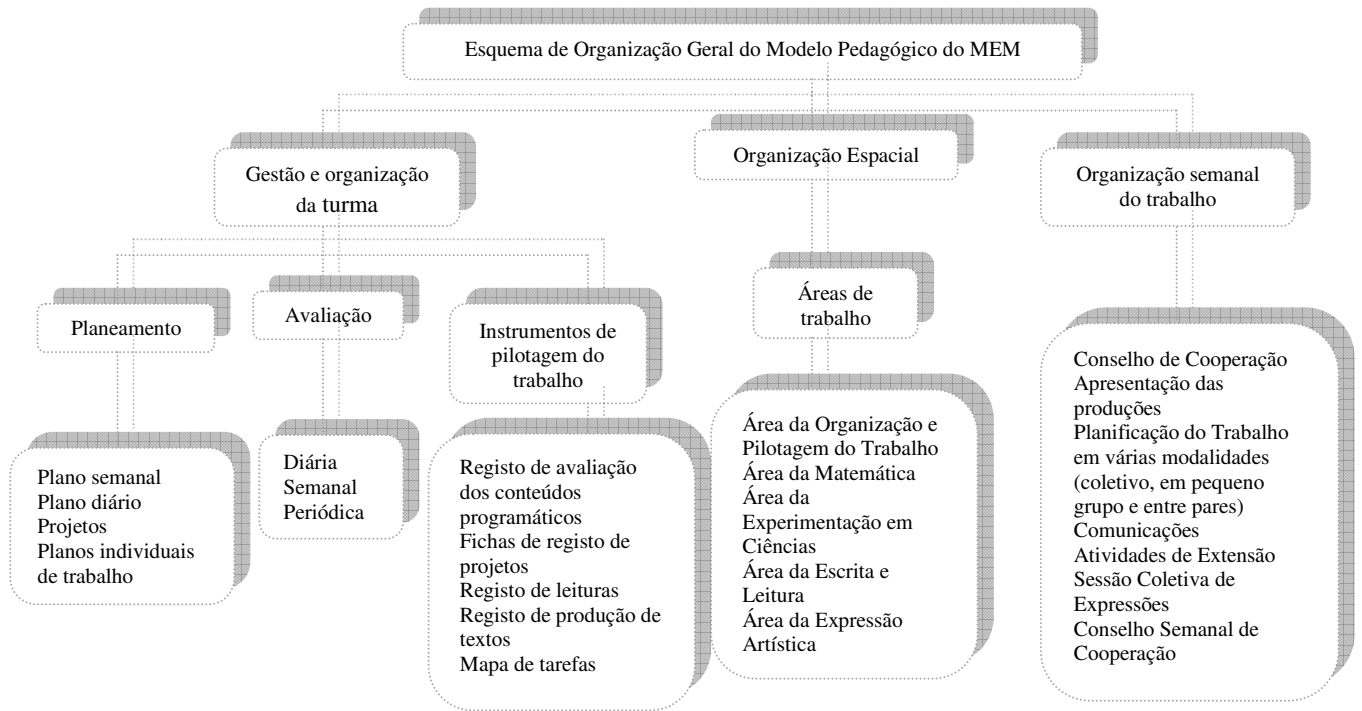
Finalmente, a participação democrática direta no MEM

“pressupõe a gestão cooperada, pelos alunos, com o professor, do currículo escolar. Tal parceria compreende o planeamento e a avaliação como operações formativas na apropriação do currículo e integram todo o processo de aprendizagem” (p. 8).

O Modelo curricular/pedagógico do MEM desenvolve-se, em contexto de sala de aula, dentro de uma organização intencionalizada do ambiente educativo, tal como ilustra Niza (1998b): “O cenário de trabalho numa sala de aula deverá proporcionar um envolvimento cultural estruturado para facilitar o ambiente de aprendizagem curricular (...). À volta da sala, junto às paredes, vão-se sucedendo as áreas de apoio. As áreas de apoio geral à organização do trabalho correspondem, normalmente, a um armário para materiais coletivos, a uma bancada de ficheiros para trabalho autónomo e a um placard onde se fixam os mapas de registo da evolução do trabalho diário da turma” (p. 9). Lídia Grave-Resendes e Júlia Soares (2002) explicam, na sua obra “Diferenciação Pedagógica” que “a ação educativa do MEM pressupõe um espaço educativo organizado em função dos conceitos de ensino-aprendizagem que defende e os instrumentos que os operacionalizam” (p. 50).

A ação educativa no MEM, ou seja, a essência do modelo em contexto de sala de aula começa com a planificação do trabalho. Os alunos planificam a semana, a partir da qual irão planificar cada dia. O Plano diário constitui a listagem de atividades a realizar de modo a cumprir os objetivos propostos no Plano Semanal, e são afixados nas paredes da sala, como memória do que foi contratualizado. A semana, por sua vez, organiza-se em torno de tempos específicos, nomeadamente: (1) Apresentação de Projetos Pessoais – mais conhecido como *ler e mostrar*,

em que os alunos apresentam trabalhos realizados por iniciativa sua; (2) Trabalho de Projetos – a ideia do projeto nasce a partir do dispositivo *Gostava de saber*, colocado numa das paredes da sala, onde os alunos vão registando preferências de estudo, que serão escolhidas para serem trabalhadas mediante a metodologia de projeto (identificação do problema, execução, comunicação e avaliação) organizada em contexto de sala de aula; (3) Tempo de Estudo Autónomo – que constitui o período de uma hora diária em que os alunos estudam autonomamente, treinando capacidades e competências, enquanto o professor dedica esse tempo a apoiar os alunos com maiores dificuldades; (4) Os Livros e a Leitura – momento em que os alunos apresentam um livro que leram em casa ou na escola, seguido de uma leitura do mesmo feita pela professora, tentando despertar o gosto dos alunos por diferentes registos escritos; (5) Língua Portuguesa/Trabalho de Texto – na iniciação à leitura e escrita é o professor que faz os primeiros registos escritos a partir dos trabalhos dos alunos, e este trabalho vai-se tornando mais complexo à medida que as crianças compreendem que a escrita é a transposição da linguagem oral para um registo diferente, privilegiando-se, por isso, a compreensão; assim, a escrita apresenta-se como veículo para atingir vários fins, sendo mais importante o desenvolvimento de competências fundamentais; (6) Matemática Coletiva – realiza-se duas vezes por semana e são os momentos, por excelência, onde se esclarecem dúvidas, resolvem situações problemáticas propostas pelos alunos e onde se introduzem novas noções ou conceitos; (7) Atividades de Extensão Curricular – mais conhecidas por visitas de estudo integradas no projeto que está em desenvolvimento; (8) Sessões Coletivas de Expressão Artística – altura em que as crianças apresentam as suas produções artísticas aos colegas para a sua apresentação semanal. O Conselho de Cooperação, que se enquadra na organização do trabalho, é formado pelo professor e pelos alunos e reúne à sexta-feira, com função reguladora da vida da turma e avaliativa do trabalho desenvolvido ao longo da semana (Grave-Resendes e Soares, 2002).



**Figura 3** - Organização Geral do modelo do MEM, baseado em Lídia Grave-Resendes e Júlia Soares (2002).

### A Escola da Ponte

O projeto materializado na Escola da Ponte surge em meados da década de 70, na Vila das Aves, concelho de Santo Tirso, distrito do Porto. Nesta altura, à semelhança do que se verificava um pouco por todo o país, os edifícios escolares encontravam-se em mau estado de conservação e as condições físicas do espaço escolar eram paupérrimas (Pacheco, 2000). Fruto de grande insatisfação com as condições em que se encontrava aquela escola, e idealizando uma outra, José Pacheco, mentor deste projeto inovador, colocou mãos à obra ao mobilizar toda a comunidade envolvente para o bem comum: criar uma escola de e para todos. Assim, e nas palavras do próprio Pacheco (2005),

“A necessidade de inovar surgiu por razões comezinhas. Em 1976, a Escola da Ponte defrontava-se com um complexo conjunto de problemas: seu isolamento ante a comunidade de contexto, o isolamento dos professores dentro da escola, subtis ou claras manifestações de exclusão escolar e social, indisciplina, ausência de um verdadeiro projeto e de reflexão crítica sobre as práticas. Estava cativa da hegemonia de metodologias centradas no professor, as instalações eram decrépitas e insalubres.”

Recorrendo a parceiros tais como o Presidente da Junta, personalidade fundamental para a resolução de alguns problemas, particularmente de logística, a Ponte foi crescendo, timidamente, em passos curtos e cheios de obstáculos, mas plenos de esperança e satisfação por cada uma das pequenas vitórias alcançadas. “Os projetos partem de pequenos gestos. E só

professores que não se interrogam poderiam consentir que as crianças continuassem a (sobre)viver num quotidiano escolar que roçava o limiar da sobrevivência. Quando ficou garantido o conforto dos corpos, o reconforto das almas veio por acréscimo. O projeto cresceu, prosperou, sofreu ataques que visavam destruí-lo, resistiu e consolidou-se.” (idem).

Três décadas após o germinar do projeto, a Ponte tem sido alvo de inúmeros estudos, curiosos, aplausos e críticas, pelas suas particulares características. “Não fossem as peculiaridades desse projeto, iniciado em 1976, certamente a Escola não teria a visibilidade que tem hoje, tampouco receberia mais de mil visitantes por ano, destes, centenas de brasileiros(as), ávidos(as) por conhecerem as práticas pedagógicas construídas na Escola de Vila das Aves” (Santa Rosa, 2008: 45). Nascendo num clima de reabertura político-social após um período de ditadura militar de 48 anos, a Ponte soube aproveitar o poder e a autonomia que o Estado foi atribuindo aos professores, assim como conseguiu tirar o máximo partido de todas as “Leis e Decretos-Leis que, desde então, foram cuidando da verticalização do processo de democratização do ensino” (idem: 46). É graças a esta capacidade de argumentação fundamentada que a Ponte tem demonstrado, que atualmente é a única escola pública e gratuita que assinou com o Ministério da Educação um Contrato de Autonomia, previsto no Decreto-Lei nº 43/89 de 03 de fevereiro. Segundo este documento, qualquer escola pública poderá atingir este patamar de autonomia pedagógica, desde que se cumpram os requisitos determinados. No entanto, no panorama educativo português, apenas a Ponte o conseguiu. O Contrato de Autonomia, assinado em 2004, permite que a Escola selecione e avalie os seus professores, convidando-os a continuar ou a abandonar o projeto, mediante o perfil do educador, descrito no Projeto Educativo da Ponte (ibidem).

De acordo com Pacheco (2000), “na Ponte a relação professor-aluno contextualiza-se no complexo relacional mais amplo de uma *comunidade educativa*” (p.165). Aqui preconiza-se o desenvolvimento da solidariedade, da autonomia, da participação ativa e responsável de cada um na vida da comunidade, o respeito pela diversidade e o direito à diferença (idem). Ao contrário do que acontece nas escolas tradicionais, na Ponte não existem classes nem anos de escolaridade. Aqui, as aprendizagens dos alunos desenvolvem-se em três núcleos: Iniciação, Consolidação e Aprofundamento. Contando com uma equipa docente numerosa e rica em termos de formação académica, os alunos trabalham em pequenos grupos, por onde os professores circulam apoiando as crianças a crescer em autonomia e consciência coletiva. Para



isso são utilizados os diferentes dispositivos pedagógicos que apresentam a dupla função de autorregulação do aluno e de desenvolvimento de competências, nomeadamente: o “Gostei”, o “Não gostei”, o “Jornal de Parede”, o “Plano quinzenal”, o “Plano diário”, entre tantos outros. Nesta escola as crianças transitam de um núcleo para os outros, independentemente da idade e dos anos de frequência em cada núcleo, mas tendo em consideração o Perfil do Aluno, também apresentado no Projeto Educativo. Transversalmente aos 3 núcleos, os diferentes professores da escola organizam-se por Dimensões: Linguística, Lógico-Matemática, Naturalista, Identitária, Artística, tecnológica e Físico-Motora e Outras Valências Curriculares e Funcionais, tal como apresenta o quadro seguinte, construído em 2008 por Santa Rosa:

<b>Dimensões curriculares e Funcionais</b>	<b>Núcleo Iniciação</b>	<b>Núcleo Consolidação</b>	<b>Núcleo Aprofundamento</b>
<b>Dimensão Linguística</b>	Professores de Língua Portuguesa	Professores de Português/Inglês Professor de Língua Portuguesa	Professores de Português/Francês Professores de Português/Alemão Professor de Língua Portuguesa
<b>Dimensão Lógico-Matemática</b>	Professores de Matemática	Professores de Matemática	Professor de Matemática
<b>Dimensão Naturalista</b>	————	Professores de Ciências da Natureza	Professor de Ciências Naturais Professor de Físico-Química
<b>Dimensão Identitária</b>	————	Professores de História e Geografia	Professor de História Professor de Geografia
<b>Dimensão Artística, Tecnológica e Físico-Motora</b>	Professor de Expressão Dramática Professor de Expressão Plástica Professor de Expressão Musical	Professor de Expressão Musical Professor de Expressão Dramática Professor de Educação Visual e Tecnológica	Professor de Educação Artística (Educação Visual) Professor de Educação Tecnológica
	Professores de Educação Física		
<b>Outras valências Curriculares e Funcionais</b>	Professor e Psicólogo que trabalham a Formação Pessoal e Social em momentos pontuais		Psicólogo que trabalha a Formação Pessoal e social em momentos pontuais
	Coordenador Geral do Projeto		

**Quadro 3** - Informação relativa à constituição da equipa educativa, (adaptado de Santa Rosa, 2008: 53).

Relativamente ao quadro teórico que orienta o trabalho educativo na Ponte, Pacheco afirma que “todo o contributo que faça sentido no *hic et nunc* do projeto é integrado, avaliado, transformado em função do contexto e seres-autores”, ou seja, aqui *bebe-se de várias fontes*, nomeadamente Paulo Freire, Piaget, Dewey, Montessori, Ferrer, Neil, Carl Rogers, Vigotsky, Stenhouse, Agostinho da Silva, Rudolph Steiner e Freinet (Vilaça, s/d). É a esta pedagogia de intercruzamento não hierarquizável que Gilles Deleuze, filósofo francês, apelida de rizomática, sendo que esta é parte essencial do projeto da Ponte (Vilaça, s/d). Aqui, a preocupação com o desenvolvimento de um currículo por competências é genuína e leva em consideração o tempo necessário para o fazer, voltando as suas atenções para o trabalho em que o aluno aprende a apreender, sendo que o professor se apresenta como elemento de mediação neste processo (Santa Rosa, 2008). Do mesmo modo, é o aluno que se candidata a um momento de avaliação quando regista no dispositivo “Eu já sei” que se sente preparado para o fazer. Mais uma vez, ao contrário da maioria das escolas, na Ponte a avaliação pode surgir sob diferentes aspetos, não sendo necessária a tradicional ficha de avaliação, apesar de não ser posta de parte (Pacheco, 2000). No entanto, de acordo com Santa Rosa (2008), no projeto da Ponte, a avaliação das atitudes é tão ou mais valorizada que a avaliação dos conteúdos adquiridos. Nesta escola não existem períodos letivos e, por isso, também não existe o conceito de recuperação de notas. Existe o esforço coletivo no sentido de ajudar os alunos a superarem objetivos.

Um dos aspetos igualmente fundamentais na construção do Projeto é a participação democrática dos alunos na vida da escola. Esta participação atinge o seu ponto alto na *Assembleia*, eleita anualmente e realizada todas as sextas-feiras. “A reunião em assembleia é um momento de trabalho coletivo por excelência onde cabe, por exemplo, a introdução a temas de estudo, a apresentação de comunicações, análise de inquéritos, de dificuldades, ou a discussão de alterações às regras instituídas” (Pacheco, 2000: 166).

A modo de conclusão utilizamos as palavras de Santa Rosa (2008: 63):

“A Escola da Ponte construiu um novo paradigma, baseado no seu projeto de escola: derrubou paredes, formando grandes salas, onde os(as) alunos(as) se agrupam por afinidades e, (...) ora trabalham para atingirem os objetivos do currículo oficial, ora em projetos de pesquisa, recorrendo tanto aos colegas como aos docentes (...).”

## **Ensinar é Investigar**

Em 1978, Maria da Luz Leitão, licenciada em Geografia e Ciências Pedagógicas pela Universidade de Lisboa, após um considerável e reconhecido percurso no panorama educativo português, consegue, dar o mote para o início de um projeto inovador: *Ensinar é Investigar* (Preto no Branco, 2005).

Inquietada por dúvidas para as quais a comunidade educativa e a sociedade, de um modo geral, não tinham ainda encontrado respostas, Maria da Luz viu as suas opiniões e posições remetidas para a categoria de devaneios e mesmo “muita parra e pouca uva” (Leitão, 1994a: 9). Assumindo uma postura solitária, com a coragem de agir de forma diferente, Maria da Luz depressa concluiu que continuando a trabalhar de forma tradicional nunca ultrapassaria a fase das perguntas sem resposta. Surge a semente do que seria mais tarde o projeto *Ensinar é Investigar*. Maria da Luz procurou “organizar e executar um projeto de investigação pedagógica que conduzisse à construção de um corpo de conhecimentos teóricos, desejavelmente generalizáveis, e de saberes práticos funcionais” (idem: 9). Assim, de acordo com a autora, este projeto nasceu de uma raiz tripartida: uma insatisfação pessoal e profissional, deteção de grandes lacunas na formação inicial de professores e a ausência de propostas de intervenção educativa que pudessem servir de apoio à prática e à reflexão.

Lançada a ideia, foi necessária a preocupação com aspetos mais práticos. Assim, em 1978, Maria da Luz candidata-se ao Instituto Nacional de Investigação Científica para equiparação a bolseiro. Foi o primeiro passo. Havia necessidade de constituir a equipa multidisciplinar, que ela descreve como processo longo e sobressaltado. A partir daí, foi possível contar com o apoio de diversas instituições, nomeadamente: Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, Secretaria de Estado da Reforma Educativa e Instituto de Inovação Educacional.

É importante referir que as únicas publicações acerca de todo este projeto são, precisamente, do Instituto de Inovação Educacional: *Da criança ao Aluno – um itinerário pedagógico, vol. I* e *Um itinerário pedagógico – Ensinar é Investigar, vol. II eu e os outros*. Sendo estes os únicos documentos disponíveis acerca deste modelo, é de acordo com eles que se procede à sua caracterização.

De modo a ser possível construir o modelo curricular/pedagógico e seu indispensável sistema de referência, foi levantada a seguinte hipótese de investigação: *“A capacidade para construir conceitos por processamento da informação depende do nível das aprendizagens do sujeito nos domínios das operações lógicas e das linguagens – icónica e simbólica”* (Leitão, 1994a: 13). Tendo iniciado a sua primeira fase de implementação com seis professores do 1º ciclo do Ensino Básico (que se assumiam como coinvestigadores), três elementos da equipa investigadora e uma amostra de sessenta alunos, catorze anos mais tarde este grupo tinha aumentado exponencialmente para um conjunto de seiscentos professores do 1º ciclo e aproximadamente dez mil alunos em regiões como Minho, Grande Porto, Grande Lisboa, Alto Alentejo e Setúbal. Nesta segunda fase de implementação do projeto, a hipótese de investigação era outra: *“A competência para a prática de uma pedagogia científica evoluir com a competência para equacionar e resolver problemas educativos, em termos investigativos”* (idem: 13).

Provada a hipótese inicial e desenvolvido o Modelo Pedagógico, a segunda fase do projeto constituiu, basicamente, na disseminação em grande escala do mesmo. Para isso foram constituídos três grupos: ao primeiro, formado por quatro professores com formação superior em Ciências, Matemática, Língua Portuguesa e Expressões, cabia o papel de organizar e coordenar o desenvolvimento do processo educativo; ao segundo grupo, constituído pelos professores que integraram a primeira fase, cabia a tarefa de apoiar diretamente e de forma sistematizada, os professores do 1º ciclo que integravam o terceiro grupo e se encontravam divididos por núcleos constituídos geograficamente. Estes, tendo aderido voluntariamente, contavam com uma motivação intrínseca de grande valor para o desenvolvimento do projeto. Os professores destes núcleos tinham que concretizar as propostas dos dois grupos anteriores, integradas no modelo testado e desenvolvido na primeira fase, participando, igualmente, como coinvestigadores. Do grupo de investigadores saíam documentos de apoio para as outras equipas, que contavam, igualmente com seminários (anuais) e encontros semanais ou quinzenais. Trimestralmente, o grupo de investigadores reunia com a equipa de professores do segundo grupo, com o propósito de refletir sobre problemas detetados, que levava a uma reconsideração e/ou mudança das propostas, contribuindo para o melhoramento do modelo (ibidem).

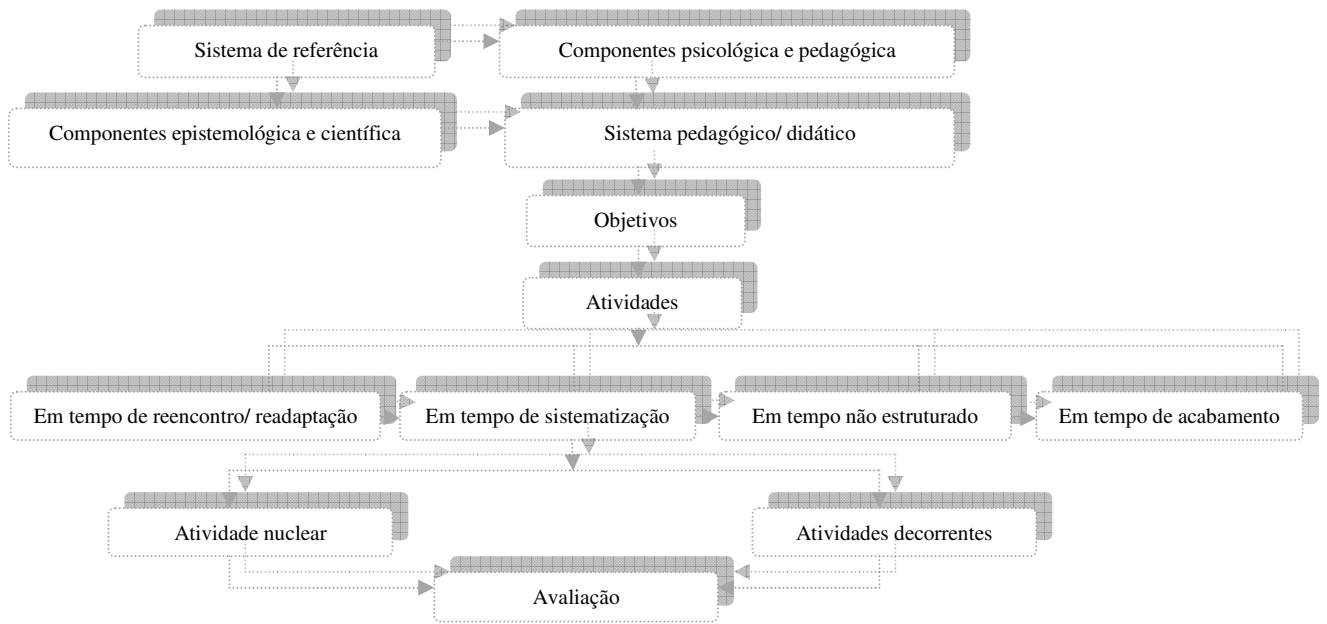
Leandro de Almeida, docente na Universidade do Minho, redigiu em 1990 o Relatório de Avaliação Externa da primeira fase do projeto. Nas suas observações, citadas por Leitão

(1994:15), refere que as aulas dos professores que integravam o projeto eram mais dinâmicas e considerou especialmente interessante que as atividades nucleares de Estudo do Meio, que promoviam o trabalho de Língua Portuguesa, Matemática e Expressões, estavam a ser mais procuradas pelos professores, constituindo uma pequena mudança educativa, que em conjunto com outras verificadas foram dando indicações sobre o caminho a seguir.

Maria da Luz Leitão, revelando uma visão abrangente da dimensão do projeto, afirma que o modelo pedagógico surge como necessidade de sistematizar as conclusões da primeira fase de implementação, definindo-o como “uma estrutura hipotético-dedutiva sustentada em dois grandes pilares: um quadro teórico organizado com base em ciências (...) e um conjunto de propostas pedagógico-didáticas, construídas em função dos princípios teóricos selecionados” (Leitão, 1994a: 17).

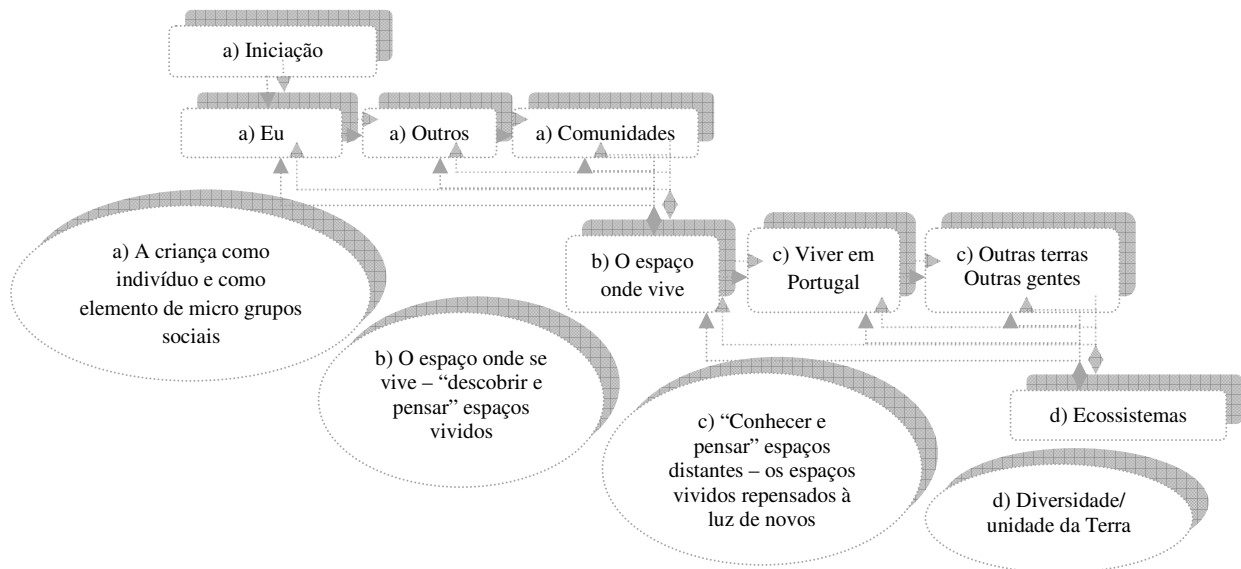
No primeiro volume das referidas publicações, a autora tenta explicar, em breves palavras, arriscando-se a ser redutora na sua descrição, em que consiste o modelo pedagógico desenvolvido. Descreve-o em componentes, nomeadamente: a) epistemológica – baseia-se na interação do sujeito com o seu próprio mundo, conduzindo-o a uma mudança conceptual através do conflito cognitivo; b) psicológica – considerando que o sujeito existencial é o resultado da interação equilibrada de quatro sujeitos: biológico, social, psicológico e epistemológico, dando particular importância às teorias do desenvolvimento de Jerome Bruner; c) científica – a filosofia das ciências influencia a prática docente por promover a compreensão dos saberes; d) pedagógica – assume uma postura construtivista e metacognitiva, apelando à construção crítica e autónoma dos conhecimentos ao mesmo tempo que promove o pensamento na e sobre a ação.

O modelo organiza-se por objetivos (pedagogia por objetivos), atividades (oposto de ato, centro e fundamento da ação educativa, organizada no espaço e no tempo onde se entrecruzam esquemas motores e intelectuais) e avaliação (formativa e sumativa para fornecer dados para reflexão de docentes e alunos).



**Figura 4** - Sistema pedagógico-didático do modelo pedagógico Ensinar é Investigar (retirado de Leitão, 1994b: 15).

Partindo do que é familiar à criança, o projeto não esquece a necessidade de alargar horizontes à criança, ao interpolar temas familiares com outros que a criança não conhece. Assim, de forma a tornar mais fácil a compreensão do modelo, os temas foram organizados da seguinte forma:



**Figura 5** - Sequência de temas e sua integração nos quatro blocos temáticos (adaptado de Leitão, 1994a).

Os conteúdos, os mesmos do programa do 1º ciclo, são então estruturados em dois eixos: “atividade nuclear e atividades decorrentes. O primeiro abarca de uma forma privilegiada a área de Estudo do Meio (...) enquanto o segundo engloba as áreas de Língua Portuguesa e da

Matemática” (Leitão, 1994b: 20). De uma forma equilibrada e genuinamente intencionada, o modelo pedagógico apresenta uma verdadeira articulação entre as diferentes áreas curriculares,

“comportando (...) uma pluralidade de métodos particularizados, definidos em íntima relação com os fins educativos ou com a própria natureza dos objetos disciplinares, todos eles, no entanto, derivam de uma epistemologia construtivista” (idem: 21).

## **O projeto PROCUR**

O Projeto PROCUR nasce na década de 90 da problematização feita, a partir da análise das práticas dos docentes do 1º ciclo, por uma equipa de docentes da Universidade do Minho coordenada por Luísa Alonso, que, em contexto de formação inicial, contínua e especializada de professores, se foram apercebendo de que, apesar dos investimentos em formação inicial e contínua, as práticas pedagógicas não tinham sofrido, efetivamente, as mudanças desejadas. Da constatação de que a *reforma decreto* era objeto de resistência por parte dos professores, que a filtravam e mediavam de acordo com a sua cultura, nasceram as seguintes questões: “Como passar do nível da Reforma para o nível da produção de inovações nas escolas? Como mudam os professores e as escolas e quais os contextos, condições e dispositivos mais favoráveis para que isso aconteça? Como podem as escolas, os professores e os alunos participar e influenciar a direção das mudanças educativas?” (Alonso, 1999: 142).

Partindo da constatação do insucesso da Reforma Educativa, por manter a dissociação entre o currículo, a organização da escola, formação e a mudança nas práticas, o que este projeto pretendia era perceber “como se pode desenvolver esta *perspetiva relacional* da mudança ligando a formação de professores com a melhoria das práticas curriculares nos contextos sociais das escolas” (Alonso, 2004: 67). O objetivo central do projeto seria “alterar a conceção tecnicista predominante da inovação e da formação, optando por uma abordagem *cultural, institucional e construtivista* que coloca a tónica nos processos de desenvolvimento curricular centrados nos contextos organizacionais e culturais das escolas, contemplados simultaneamente como processos de formação e de mudança” (idem: 67).

Este objetivo nuclear concretizava-se noutros mais específicos:

– Dinamizar e apoiar *Equipas de Desenvolvimento Curricular* nas escolas, numa perspetiva de investigação-ação colaborativa, capazes de elaborar, desenvolver e avaliar

"Projetos Curriculares Integrados" adequados às necessidades dos diferentes contextos educativos.

– Desenvolver, nos participantes, atitudes de *investigação, reflexão crítica e troca de experiências* sobre as suas práticas educativas, de forma a melhorar a consciência, a autonomia e a satisfação profissional e pessoal.

– Possibilitar a melhoria da *qualidade do Ensino Básico (sucesso educativo para todos)* através da adequação e recriação do currículo e da intervenção educativa, à diversidade de necessidades e capacidades dos alunos.

– Promover, nas escolas, uma atitude de *autoavaliação* do seu nível de qualidade, através da utilização de metodologias e processos apropriados.

– Contribuir para melhorar as *condições organizativas* das escolas, de forma a possibilitar um trabalho mais participado e articulado.

– *Trocar experiências* entre as diferentes escolas da rede e outras, através da organização de encontros, debates, exposições, etc., de forma a promover a ideia de uma comunidade educativa alargada.

– Criar um *Centro de Investigação e Desenvolvimento Curricular* com a função fundamental de produzir e divulgar conhecimento e materiais curriculares alternativos, que possam ser consultados e utilizados pelos professores.

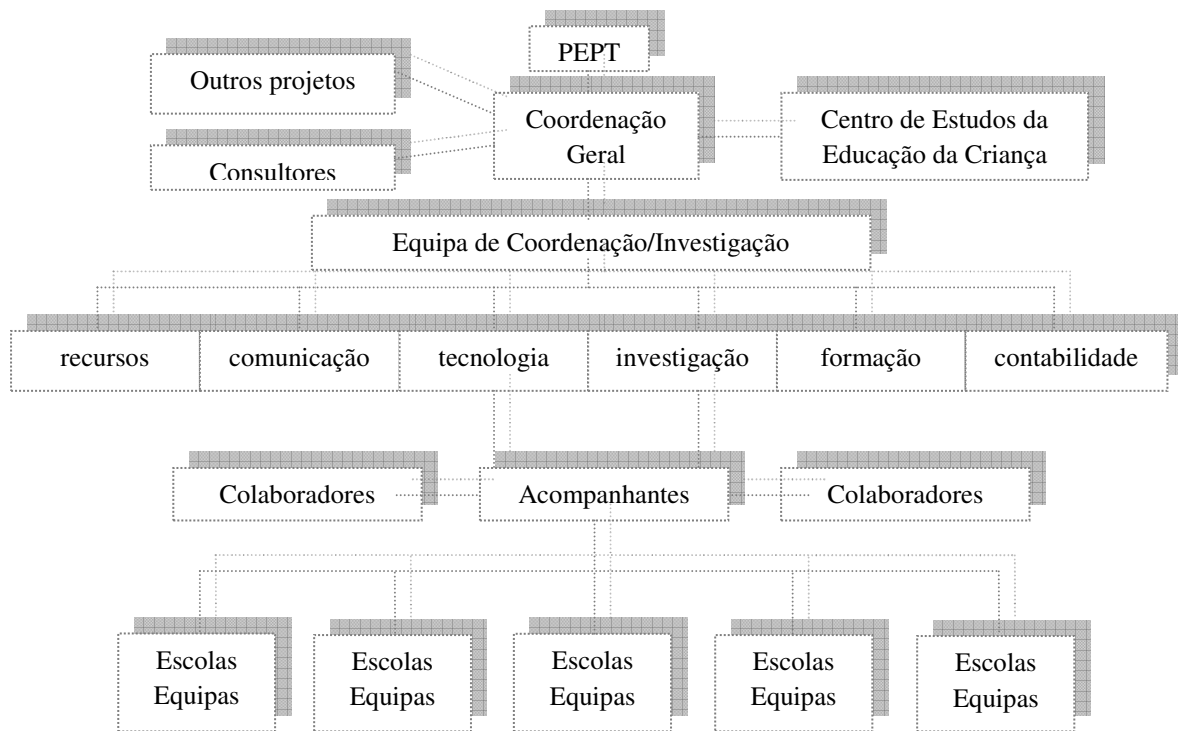
Lançado o mote e reunidos alguns dispositivos facilitadores imprescindíveis para produzir a inovação, como defende Fullan (1993) referido em Alonso (2004), (tais como, o assessoramento externo, a formação continuada, o recurso à investigação-ação, os encontros periódicos, o centro de recursos e a avaliação continuada), o trabalho de formação inicial e contínua de professores deu origem, em 1994, à criação de uma rede heterogénea de escolas, de modo a constituir uma amostra representativa da realidade. Recorrendo a “professores que tinham realizado ou se encontravam a realizar um CESE na Universidade do Minho, conseguiu-se a constituição inicial de uma rede de 7 escolas” (p. 69), nomeadamente: S. Lázaro, Caxinas, Bom Sucesso, Lemenhe, Cachada, Carandá e S. João do Souto. Foi com estas escolas do 1º ciclo que, durante três anos se desenvolveu o projeto PROCUR, em articulação com a Prática Pedagógica da formação inicial de professores do 1º Ciclo do Ensino Básico do Instituto de Estudos da Criança (IEC) da Universidade do Minho, alargando posteriormente a rede a outras escolas e agrupamentos.



Para melhor desenvolver o projeto, potencializando tudo o que as considerações teóricas teriam para oferecer em termos de inovação, foram promovidas inúmeras ações de formação, no âmbito das necessidades das escolas envolvidas. Estas foram realizadas por formadores do próprio projeto, ou então, no caso de não existir tal recurso, por formadores externos. Mensalmente, era editado um boletim informativo – Folha Informativa PROCUR, redigido pela equipa de coordenação, com a colaboração das equipas de escola envolvidas no projeto, e que servia como elo entre as mesmas, tanto a nível da discussão teórica como da difusão de atividades e matérias curriculares e de eventos organizados pelo projeto. Além dessas publicações, os cadernos PEPT-2000 funcionaram como veículo de comunicação e disseminação do projeto, sendo que o financiamento do PROCUR foi concedido, precisamente, pelo projeto PEPT. Paralelamente, houve a realização de Encontros periódicos para debate de temas relevantes, onde a participação de convidados externos se tornou uma constante, promovendo a discussão interna e a abertura ao meio, ao mesmo tempo que, tratando-se de uma investigação-ação, as equipas apresentavam os seus projetos e se ia fazendo a avaliação continuada, tanto a nível do projeto como um todo como a nível das escolas da rede.

De forma esquemática, no caderno PEPT 2000, nº 11 é-nos apresentado o sistema organizativo do projeto. A coordenação do projeto é realizada por uma equipa coordenadora de carácter interdisciplinar, sediada no IEC, da qual faziam parte investigadores da universidade e professores dos diferentes níveis do ensino básico, e por um sistema de coordenação interna dentro de cada escola e equipa, conforme as características diferenciadas de cada uma. Os acompanhantes funcionam como elo entre a equipa coordenadora central e a coordenação das escolas.

Esta rede organizativa, viva e interativa, pretendia apoiar e enriquecer todo o processo de investigação-ação que foi a marca distintiva do projeto PROCUR.



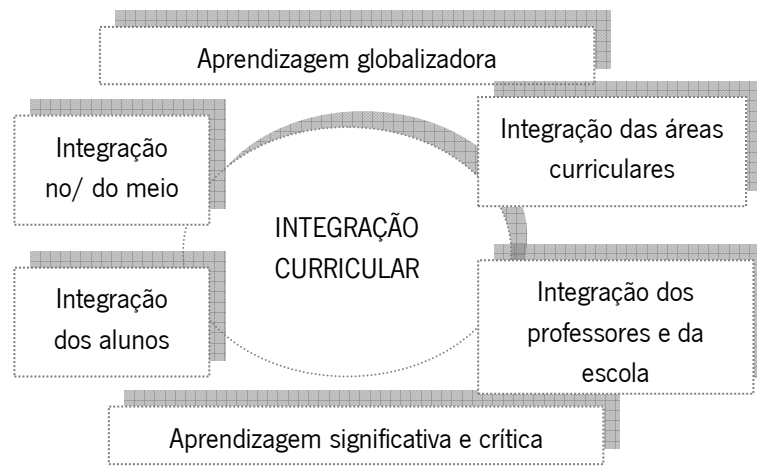
**Figura 6** - Organigrama do sistema Organizativo do PROCUR

Como reforça Alonso (2000:6)

No que respeita à metodologia de inovação/formação, a abordagem utilizada tem sido a "investigação-ação colaborativa" (Kemmis e McTaggart, 1988; Blandez, 1996) em que, entendida como unidade básica de mudança, a escola foi organizada em *equipas educativas* trabalhando em *ciclos continuados* de análise de necessidades, planificação, intervenção, avaliação/reflexão, à volta do desenvolvimento dos Projetos Curriculares. As estratégias investigativas transformam-se simultaneamente em estratégias formativas com o recurso permanente à reflexão, teorização e registo da prática e das suas consequências. Estas equipas, nas escolas do 1º Ciclo são organizadas de maneira a abranger professores e alunos de diferentes anos de escolaridade, e na escola EB2,3 são organizadas por agrupamentos educativos os quais incluem professores, alunos e funcionários de um ano de escolaridade.

No que respeita ao modelo curricular, que assume uma abordagem integrada e integradora (Fig. 7) através da elaboração de Projetos Curriculares Integrados, Luísa Alonso explicita:

"Foi, para isso, construído um *modelo curricular aberto*, centrado no conceito de *"integração"* (das áreas curriculares, dos alunos na sua diversidade e do meio) que pressupõe dos professores e alunos uma postura de investigação e pesquisa de interesses e conceções, problemas e saberes; de criação e experimentação de metodologias e materiais diversificados; de partilha de saberes e experiências e de reflexão e avaliação permanentes, numa perspetiva de currículo negociado." (Alonso, 2000:6).



**Figura 7** - Dimensões da Integração Curricular (Alonso, 2002b:74).

Este modelo curricular tem como eixo a concepção de *Projeto Curricular Integrado*, concretizado nas *Atividades Integradoras* a ser desenvolvido por todos os membros da equipa de professores de uma escola. Importa definir as principais características do PCI, de modo a poder compreendê-lo e trabalhá-lo: a) baseia-se num desenho progressivo e aberto (flexível); b) apresenta coerência interna (teoria-prática); c) é planificado e gerido de forma participada (trabalho colaborativo); d) é enraizado no meio envolvente através da abertura ao meio (abertura e contextualização); e) é orientado por princípios e finalidades que dão sentido e coerência às opções tomadas (princípios); f) é baseado no diagnóstico das necessidades da comunidade educativa e na avaliação dos recursos e condições organizacionais (fatores condicionantes); g) é articulado em torno de problemas socialmente relevantes (núcleo globalizador e questões geradoras); h) possui estruturação curricular equilibrada, tanto vertical como horizontalmente (mapa de conteúdos e competências transversais); i) é organizado em torno da planificação, desenvolvimento e avaliação de atividades integradoras; j) é acompanhado por um sistema de avaliação contínua e formativa sobre os processos e os resultados (avaliação iluminativa). (Alonso, 2002b:71-72).

O trabalho de desenho e construção do Projeto Curricular propõe uma série de *questões* sobre as quais as equipas têm que refletir conjuntamente, de modo a poder encontrar soluções criativas, criteriosas e relevantes, no processo de desenvolvimento e gestão curricular necessários para adequar/recriar o currículo nacional a um contexto escolar específico: *Quem somos? Quais as nossas prioridades de ação? O que pretendemos? Como e quando o vamos conseguir? Como nos organizamos? Como saberemos o quê e como o estamos a conseguir?*

*Como saberemos o que conseguimos? Como e quando vamos partilhar e comunicar o nosso trabalho à comunidade educativa?*

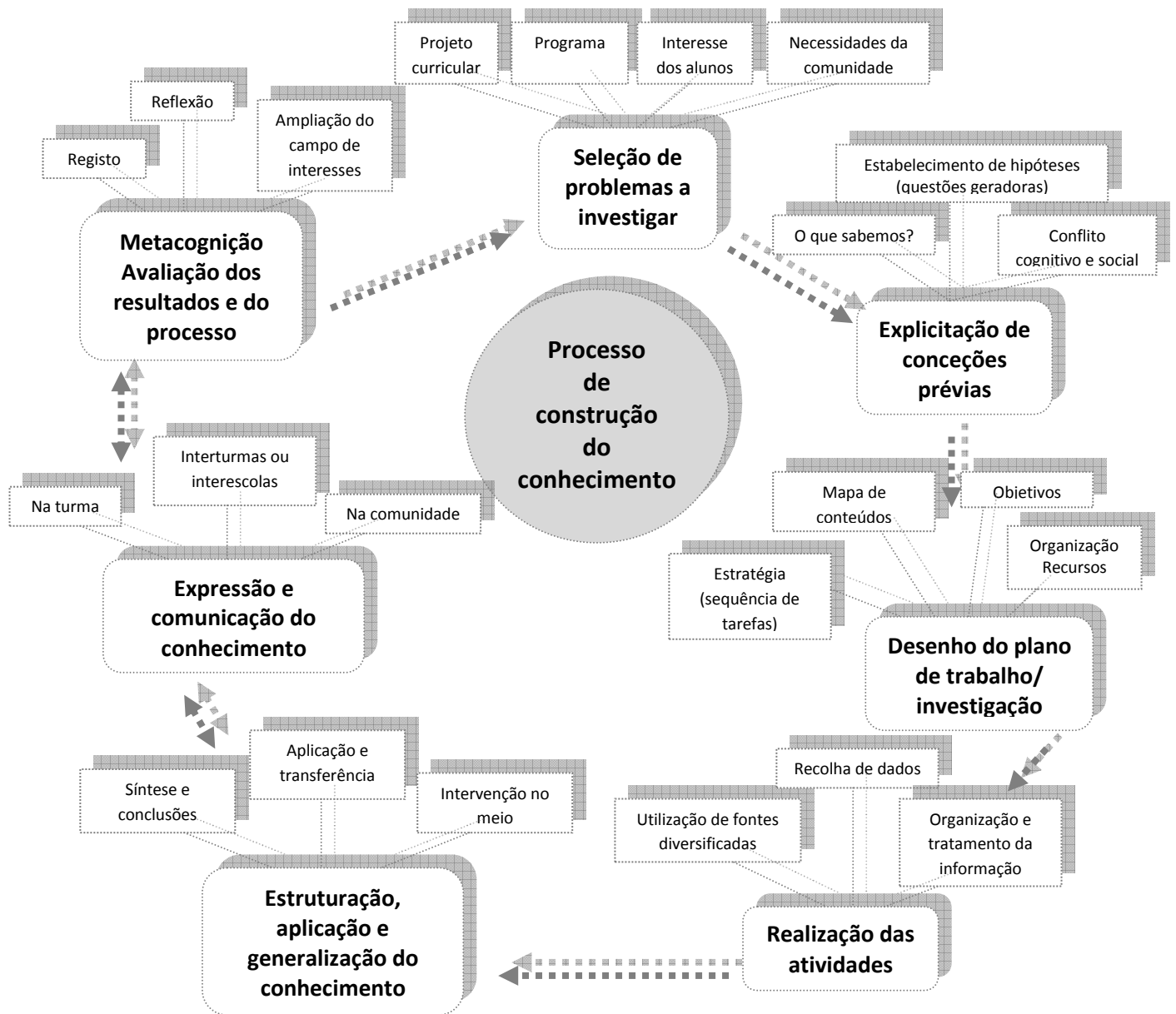
Estas questões permitem aos professores, em conjunto com os seus alunos, colocar-se numa postura de investigação e reflexão perante o currículo, de maneira a permitir a adequação das orientações curriculares de âmbito nacional às necessidades do seu contexto específico, através de propostas globais e articuladas de intervenção pedagógico-didática, partilhadas por toda a equipa docente, no Projeto Curricular de Escola, e concretizadas, no Projeto Curricular de Ano e de Turma, em propostas mais específicas e adequadas a cada realidade.

Neste processo de questionamento e de pesquisa reflexiva, as equipas podem recorrer ao Centro de Recursos do projeto que contem uma variedade de materiais de apoio e exemplificações de projetos elaborados numa diversidade de contextos educativos. Ressaltamos, especialmente, o banco de dados sobre *desenhos globais de projetos* e sobre *mapas de conteúdo*, dispositivos que desempenham um papel importante nas opções metodológicas a realizar ao longo do projeto, nas diferentes atividades integradoras.

A concretização do desenho dos projetos curriculares traduz-se no que se designa por "atividades integradoras" que, estruturadas em torno de problemas sócio-naturais significativos (questão geradora), desencadeiam todo um percurso de atividades interligadas e articuladas, tanto vertical como horizontal e lateralmente, no sentido de procurar respostas adequadas, utilizando para isso os diferentes instrumentos conceptuais e metodológicos das áreas ou disciplinas e outros existentes no meio envolvente. Assim, professores e alunos assumem um papel de *investigadores*, ao mesmo tempo que trabalham os conteúdos do Programa de forma interrelacionada, organizados de forma a serem apreendidos com significado e sentido pessoal e coletivo. A mudança de atitudes e valores perante o saber e a aprendizagem, perante as relações com as pessoas e o mundo é algo que, forçosamente, acontece. Como nos diz Alonso (2004) ao aprender desta maneira, está-se a ligar duas atitudes que raramente se casam na escola: o rigor e a fundamentação teórica com o prazer e a espontaneidade da prática.

No esquema seguinte podemos compreender todo o processo de construção de conhecimento subjacente ao PCI pela operacionalização de Atividades Integradoras, e o nível de articulação que a escola assume com o meio, tornando possível a concretização de aprendizagens significativas onde o aluno questiona, investiga e aprende em interação com o ambiente que o rodeia. Assim, pode afirmar-se que as atividades integradoras:

“estruturadas em torno de problemas sócio-naturais significativos (questão geradora), desencadeiam todo um percurso de atividades interligadas e articuladas, tanto vertical como horizontal e lateralmente, no sentido de procurar respostas adequadas, utilizando para isso os diferentes instrumentos conceptuais e metodológicos das áreas ou disciplinas e outros existentes no meio envolvente. (Alonso, 2000:6).



**Figura 8** - A metodologia investigativa nas atividades integradoras (Alonso, 1998).

Em síntese, de entre as dimensões que, através de alguns estudos (Alonso, 2008 e Alonso, L.; Magalhães, M<sup>a</sup> J.; Portela, I. e Lourenço, G. (2002a), se evidenciaram como mudanças essenciais no PROCUR, poderemos salientar as seguintes: a) A melhoria substancial da *cultura colaborativa*, ao nível das equipas de professores e alunos, bem como a nível da

comunidade envolvente e da equipa de coordenação; b) a *integração curricular*, sentindo-se, progressivamente, os professores capacitados para serem *construtores críticos de currículo* (em alternativa aos manuais), criando ou adequando aquele às características e necessidades dos contextos; c) o *desenvolvimento pessoal e profissional dos professores*, aumentando em competência, autoconhecimento, capacidade de reflexão sobre a prática, sentimento de identidade e satisfação, de autonomia e de poder sobre a sua atividade profissional; d) a melhoria da qualidade da educação, beneficiando o *sucesso educativo dos alunos* através do incremento dos níveis de *interesse e motivação* pela escola, assim como da *significatividade das aprendizagens*, tanto cognitivas como atitudinais, da reflexão e capacidade crítica, da participação e do domínio dos instrumentos de pesquisa e de resolução de problemas; e) o desenvolvimento profissional da equipa de coordenação e dos próprios acompanhantes, alterando substancialmente o seu *posicionamento perante a formação de professores e a inovação*; e finalmente f) as *relações* entre a universidade e as escolas, entre investigadores académicos e investigadores práticos, entre a teoria e a prática, entre professores e alunos, entre a escola e o meio, passando a estabelecer-se relações dialéticas e complementares que vieram enriquecer ambos os pólos, numa diversidade de sinergias, capaz de resultar em ganhos de formação e desenvolvimento a vários níveis.

É importante referir aqui, que a formação inicial de professores do 1º ciclo do Ensino Básico na Universidade do Minho continua a trabalhar este modelo curricular, contando com muitas histórias de sucesso educativo e considerando que o atual quadro legislativo (Dec. Lei 6/2001) em muito se assemelha, a nível das opções curriculares, ao que o modelo preconiza, embora não se possa afirmar o mesmo da sua concretização prática, como se evidencia no estudo realizado sobre mudanças na Reorganização Curricular do Ensino Básico (Projeto PIIC - Alonso, Peralta e Alaiz, 2006).

#### **4.1.2. Quadro interpretativo dos projetos/modelos curriculares**

Uma vez realizada a caracterização geral de cada um dos modelos em estudo, revelou-se importante sistematizá-la numa tabela que permitisse uma leitura transversal, simples mas, simultaneamente rica, dos quatro modelos pedagógicos, organizada por categorias selecionadas a partir dos registos documentais estudados. Foi construído um esquema de análise (quadro 4)

onde se distinguem pontos de partida para a construção dos modelos, questões que os acompanham, problemas, princípios, objetivos e uma breve apresentação da forma como o modelo se desenvolveu. As categorias de análise para cada modelo são as *questões* que se levantaram e levaram ao surgimento do modelo, *princípios e valores* pelos quais orientam as suas linhas de trabalho, os *objetivos* educacionais do modelo na sua essência, a *organização curricular* que caracteriza cada um dos modelos, a descrição das *condições e dispositivos organizacionais e de formação* de que dispunham, a *avaliação*, as *mudanças* e as *dificuldades* que os atores dos modelos sentiram na sua implementação. Estas categorias surgem com a leitura de documentos referentes ao PROCUR que, sendo o mais recente é um dos modelos que conta com mais documentação e cuja estrutura de registo melhor se enquadra com este estudo.

O trabalho de investigação e análise documental presente nesta dissertação permitiu a construção de um quadro referencial onde se pretende apresentar uma leitura acessível, transversal e clarificadora dos quatro modelos em estudo, mediante categorias de análise. É esse trabalho que se apresenta na tabela que se segue:

Categories	<b>Movimento Escola Moderna</b>	<b>Escola da Ponte</b>	<b>Ensinar é Investigar</b>	<b>PROCUR</b>
<b>Questões</b>	Como desenvolver a profissionalidade promovendo o sucesso educativo e profissional através da formação cooperativa e ensino democrático?	Porquê continuar a trabalhar um modelo pedagógico, com quase 150 anos quando este já apresentou falhas e não se foi adequando à realidade social? Porquê perpetuar práticas castradoras da iniciativa individual, quando a sociedade pede cidadãos ativos e interventivos?	Que valores será necessário esquecer, criar ou desenvolver, para que seja possível constituir um elo da cadeia cultural que é o processo de educação?	Quais as relações teoria-prática em educação? Como passar do nível da reforma para o nível da inovação nas escolas? Como mudar os professores e as escolas e quais os contextos, condições e dispositivos mais favoráveis para que isso aconteça? Como podem as escolas, os professores e os alunos participar e influenciar na direção das mudanças educativas?
<b>Princípios e valores</b>	Assenta na comunicação, cooperação e participação democrática: a formação democrática e o desenvolvimento sócio-moral dos alunos, plena participação dos alunos na gestão do currículo escolar, trabalho cooperativo, comunicação dos trabalhos produzidos através de circuitos internos de comunicação como validação das aprendizagens; exercício da cidadania democrática ativa, determinação ativa contra a exclusão e a defesa inabalável “ <i>da orientação inclusiva das escolas</i> ”; encara a diferenciação pedagógica como uma mais-valia no processo de aprendizagem; perspetiva do desenvolvimento das aprendizagens por interação sociocentrada, inspirada nos contributos de Vigotsky e de Jerome Bruner;	Extinção da separação dos alunos por anos de escolaridade; liberdade de movimentação entre os diferentes espaços do edifício mediante o reconhecimento individual das necessidades de cada aluno; a tipologia do edifício e os espaços físicos da escola são potenciadores de aprendizagens com intencionalidade pedagógica; projeto eclético por adotar contributos de diferentes origens, modelos, autores, correntes – pedagogia rizomática <sup>2</sup> de Deleuze <sup>3</sup> escorado numa permanente interrogação das suas práticas; tentativa de escapar a fundamentalismos pedagógicos, alterar a organização da escola, interrogar práticas educativas dominantes; poder de seleção do corpo docente; vários professores lecionam vários alunos, sem o ensino simultâneo; a diferenciação pedagógica enforma todo o modelo; inclusão, solidariedade, responsabilidade, cooperação, construção do conhecimento, honestidade, liberdade, interajuda, participação ativa e envolvimento direto da comunidade.	Espírito e processo investigativo; ensino e investigação estreitamente ligados para a compreensão de processos de aprendizagem e das dimensões técnico-metodológica e reflexiva da profissão docente; Epistemologicamente baseado na interação sujeito-meio, promovendo a construção de conhecimento através do conflito cognitivo; psicologicamente assente na ideia de equilíbrio entre sujeito biológico, social, psicológico e epistemológico; cientificamente orientado para a compreensão dos conteúdos, promovendo uma mudança das práticas; pedagogicamente marcado pelo construtivismo e apelando à metacognição do aluno.	Assume-se como projeto de investigação e intervenção e surge da necessidade de apoiar, nas escolas, equipas de professores capazes de desenvolver o currículo de forma integrada e adequada às características e necessidades dos diferentes contextos educativos, possibilitando o sucesso de todos os alunos. Assenta no modelo curricular e pedagógico centrado na abordagem de Projeto Curricular Integrado, cujos fundamentos remetem para um paradigma construtivista, ecológico e crítico de currículo, concretizado através da utilização de metodologias de ensino-aprendizagem investigativas, reflexivas e colaborativas.
<b>Objetivos</b>	Combater a exclusão; promover o desenvolvimento de cidadãos democráticos e participativos na vida da sociedade; promover a melhoria da qualidade da oferta educativa através da formação cooperativa e espírito de colaboração, promovendo o sucesso de todos os docentes na sua tarefa,	Concretizar uma efetiva diversificação das aprendizagens tendo por referência uma política de direitos humanos que garanta as mesmas oportunidades educacionais e de realização pessoal para todos; promover a autonomia e a solidariedade; intensificar a cooperação.	Adaptar as práticas pedagógicas e consequente forma de aquisição de conhecimento e desenvolvimento dos alunos às necessidades e solicitações que a sociedade faz à escola. Promover aprendizagens gerais e específicas a partir de atividades definidas e outras variações das mesmas, partindo do concreto para o abstrato, fazendo com que estas se afigurem significativas para os alunos.	Dinamizar e apoiar equipas de desenvolvimento curricular nas escolas; desenvolver e avaliar “projetos curriculares integrados” adequados às necessidades dos diferentes contextos educativos; desenvolver atitudes de investigação, reflexão crítica e troca de experiências para melhorar a consciência, a autonomia e a satisfação profissional e pessoal; possibilitar a melhoria da qualidade do Ensino Básico através da adequação e recriação do currículo e da intervenção educativa à diversidade de necessidades e capacidades dos alunos; promover atitudes de autoavaliação nas

<sup>2</sup> Rizomática, que vem de rizoma, caracteriza o modo como ela compreende o conhecimento: ele não é hierarquizado ou hierarquizável, mas é complexamente inter cruzado.

<sup>3</sup> <http://cev.org.br/biblioteca/pedagogica-rizomatica-escola-ponte-algumas-contribuicoes-ao-debate-sobre-educacao> Pedagogia Rizomática e Escola da Ponte: Algumas Contribuições Ao Debate Sobre Educação, Por: Murilo Mariano Vilaça, X EnFEFE - Encontro Fluminense de Educação Física Escolar.



				escolas; melhorar as condições organizativas nas escolas; promover uma consciência de comunidade educativa alargada entre as escolas da rede; criar um Centro de Investigação e Desenvolvimento Curricular para produzir e divulgar conhecimentos e materiais curriculares alternativos.
<b>Organização curricular</b>	<p>Construção de projetos em pequenos grupos, à volta dos quais se desenvolvem competências e adquirem conhecimentos em todas as áreas curriculares; valorização do espaço educativo da sala de aula, que deverá ser organizado com intencionalidade pedagógica em áreas de trabalho; utilização de dispositivos facilitadores do processo de aprendizagem e de socialização, onde os alunos se autorregulam desenvolvendo atitudes de consciência coletiva, tendo o seu ponto alto no conselho semanal de cooperação; planificação e avaliação como componentes imprescindíveis em todos os momentos de aprendizagem.</p>	<p>Organização por núcleos de aprendizagem, onde os alunos transitam, independentemente da idade e dos anos de frequência em cada núcleo, tendo em consideração o Perfil do Aluno apresentado no Projeto Educativo; transversalmente aos 3 núcleos, há a organização dos diferentes professores da escola por Dimensões: Linguística, Lógico-Matemática, Naturalista, Identitária, Artística, tecnológica e Físico-Motora e outras Valências Curriculares e Funcionais; gestão negociada do currículo onde o trabalho de grupo assume particular relevância; utilização dos diferentes dispositivos pedagógicos que apresentam a dupla função de autorregulação do aluno e de desenvolvimento de competências; participação democrática dos alunos na vida da escola atingindo o seu ponto alto na assembleia, eleita anualmente e realizada todas as sextas-feiras;</p>	<p>Organização letiva por objetivos que orientam a concretização de atividades nucleares (principais) e decorrentes (que surgem das nucleares) onde as diferentes áreas curriculares se cruzam e apoiam mutuamente promovendo uma aprendizagem mais abrangente e globalizadora; avaliação como elemento regulador, presente em todas as fases do desenvolvimento das atividades; atividades prescritivas e/ou orientadoras para a concretização de outras semelhantes; parte do mundo da criança alargando o âmbito dos conteúdos à medida que os conteúdos são assimilados.</p>	<p>Construção de Projetos Curriculares Integrados, adequados às características e necessidades dos alunos, a partir de um modelo curricular aberto centrado no conceito de integração, que pressupõe uma postura de investigação, colaboração e avaliação. Traduz-se na concretização de Atividades Integradoras - vertical, horizontal e lateralmente articuladas - estruturadas em torno de problemas sócio-naturais significativos. Concebe o currículo como dinâmico e reconstruível e as aulas como espaços de construção partilhada do saber. As Atividades Integradoras desenvolvem-se através da Metodologia de Investigação de Problemas, enquanto processo interativo de construção de conhecimento pelos alunos sob a mediação do professor. O contacto direto com o meio é fundamental neste processo de investigação/aprendizagem.</p>
<b>Condições e dispositivos organizacionais e de formação</b>	<p>Organização em rede de 18 Núcleos Regionais de autoformação cooperada, integrados no Conselho de Coordenação Pedagógica que integra a Direção, as Comissões Coordenadoras dos Núcleos e Comissões Permanentes. Isomorfismo pedagógico como forma de desenvolvimento teórico-prático, a partir da dialética entre práticas educativas e formativas, que leva ao aperfeiçoamento do modelo.</p>	<p>O projeto da Ponte existe apenas em uma escola, apesar de estar disseminado, um pouco por todo o país, e também no Brasil, o ideal que este projeto persegue; existem parcerias muito próximas com agentes da comunidade local, verifica-se uma real autonomia pedagógica em relação ao Ministério da Educação, conseguida através da celebração de um contrato de autonomia; a gestão é feita por coordenadores com igual poder; a escola seleciona os seus docentes mediante um perfil previamente definido; a formação é informal e entre pares, ligada à intervenção e reflexão sobre os processos de gestão curricular que integram o projeto.</p>	<p>Contou com o apoio de Instituto Nacional de Investigação Científica, Direção Geral do Ensino Básico e Secundário, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, Secretaria de Estado da Reforma Educativa e Instituto de Inovação Educativa Organização inicial muito simples: três investigadores/coordenadores, seis professores do 1º ciclo do EB e sessenta alunos. Esta constituiu a amostra da primeira fase do projeto; 14 anos depois, na segunda fase, o número de professores passou para seiscentos, dez mil alunos e uma equipa de 4 investigadores e 12 coordenadores em campo em estreita e sistemática colaboração com os professores coinvestigadores e implementadores. Seminários gerais anuais, reuniões dos coordenadores com os professores do 1º ciclo semanal ou quinzenalmente e reunião trimestral da equipa de investigadores com os 12 coordenadores de</p>	<p>Apoio do Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho, do PEPT-2000, do Instituto de Inovação Educativa e da DREN. Dispositivos facilitadores: organização de escolas e equipas em rede, metodologia de investigação-ação colaborativa, criação e disponibilização de um centro de recursos, equipa de coordenação e investigação, sistema de acompanhamento especializado regular às equipas; programa de formação sistemática (em cursos, autoformação, em equipa, com os acompanhantes e interescolas); Folha Informativa PROCUR; Encontros periódicos e anuais para partilha e avaliação contínua do projeto. Divulgação do projeto em congressos, através de publicações em revistas e livros e de formação em outros contextos, feita pelos próprios participantes.</p>

<b>Avaliação</b>	A avaliação das práticas de intervenção escolar é feita quando todos os formandos atingem os objetivos a que se propuseram, pois dentro de cada grupo de autoformação, os objetivos de cada um representam os objetivos de todos.	Este projeto sofre avaliações frequentes do próprio Ministério da Educação devido ao facto de existir um contrato de autonomia que é necessário validar com alguma frequência.	campo. Reavaliação e reformulação científico-pedagógica das propostas que constituíam o modelo, mediante análise de problemas detetados. Relatório de avaliação externa do projeto (1990) por Leandro de Almeida (Universidade do Minho). Análise de conteúdo de notas de campo, questionários e relatórios de núcleo.	Equipa de investigação e avaliação participante que recolhe dados e oferece um <i>feed back</i> sistemático para ajudar ao crescimento do projeto. Professores fazem levantamento de necessidades e conceções, planificação, prática curricular e registo reflexivo continuado, nos dossiers dos projetos curriculares. Avaliação interequipas dos dossiers de projeto no encontro anual de final do ano. Existem vários relatórios globais do projeto.
<b>Mudanças</b>	Na cultura colaborativa de professores, enquanto suportes na formação profissional de outros, comunicando aos pares as suas produções, as suas inovações. Nos alunos, a democratização do processo de ensino-aprendizagem, validando as suas aprendizagens ao comunicá-las. Melhoria da qualidade educativa pela constante transformação a que o isomorfismo pedagógico obriga.	Na cultura colaborativa entre professores, alunos e comunidade; no desenvolvimento dos alunos através do ensino democrático e autorresponsável; verdadeira inclusão e integração; melhoria da qualidade educativa.	Maior busca do Estudo do Meio para atividade nuclear, trabalhando, a partir daí, as outras áreas curriculares; ensino visto como postura de sistematização e facilitação, em que o aluno aprende por si e reconhece e corrige os próprios erros, é mais desperto e motivado; aprendizagem como integração sucessiva de conhecimentos; menor desvio-padrão nos resultados obtidos pelos alunos aquando das avaliações (mais homogéneos).	Na cultura colaborativa entre professores, alunos, comunidade e acompanhantes. Na articulação e integração curricular (professores críticos e construtores do currículo). No desenvolvimento pessoal e profissional dos professores. Na melhoria da qualidade educativa aumentando o sucesso educativo dos alunos através da construção ativa e partilhada do conhecimento.
<b>Dificuldades</b>	<u>Pessoais</u> : desequilíbrio ou conflito cognitivo entre o que se aprendeu, o que se sabe e o que se faz; mudança de conceções. <u>Sociais</u> : resistência (ativa e passiva). <u>Organizacionais</u> : aceitação dos alunos provenientes deste modelo, uma vez que se apresentam mais críticos, mais ativos e interventivos.	<u>Pessoais</u> : desequilíbrio ou conflito cognitivo entre o que se aprendeu, o que se sabe e o que se faz; mudança de conceções. <u>Sociais</u> : resistência (ativa e passiva). <u>Organizacionais</u> : integração dos alunos provenientes deste projeto em outras escolas regulares. <u>Recursos e materiais</u> : ultrapassados através do estabelecimento de parcerias com instituições da comunidade local.	<u>Pessoais</u> : desequilíbrio ou conflito cognitivo entre o que se faz e o que se pretende conseguir através da ação. <u>Sociais</u> : resistência (ativa e passiva). <u>Investigativas</u> : análise de registos e documentos.	<u>Pessoais</u> : desequilíbrio ou conflitos cognitivos entre perceções e práticas, entre o que já existe e o que se pretende. <u>Sociais</u> : resistência (ativa e passiva). <u>Organizacionais</u> : ausência de Projeto Educativo claro onde sustentar e articular o PCI, gestão de tempos e espaços, intensificação da carga de trabalho. <u>Investigação-ação</u> : registos dos professores. <u>Recursos e materiais</u> : ultrapassadas, em larga escala, pelo financiamento do PEPT.

**Quadro 4** - Referencial de análise dos quatro Projetos/Modelos Curriculares em estudo (da autora).

Mediante a construção do quadro anterior é fácil rever nele o modelo integrado de inovação curricular (Alonso, 2006) (Figura 1), onde se analisam as interações que as dimensões do desenvolvimento curricular, do desenvolvimento organizacional, do desenvolvimento profissional e da melhoria das aprendizagens dos alunos manifestam entre si, na construção de um modelo curricular.

Procedendo a uma leitura transversal do que se apresenta no quadro, verifica-se que a génese de todos os Projetos prende-se com *questionamentos* de ordem prática. Colocando em causa o que se faz, como e porquê, buscam-se novas formas de melhorar as práticas através da conceção de novas metodologias baseadas em diferentes pressupostos pedagógico-didáticos, procurando conduzir a escola à colmatação das necessidades evidenciadas para dar resposta às demandas sociais.

Os quatro modelos assentam numa variedade de *princípios* que, sendo específicos de cada um, acabam por se assemelhar muito. Todos eles, embora com maior ou menor incidência, assumem as perspetivas construtivistas, ecológicas e sócio-críticas. Prendem-se com a construção de uma escola de qualidade, onde todos os alunos possam ter sucesso, através da adequação/reconstrução do currículo à diversidade, para o qual propõem formas diferentes de organizar a escola e as aulas, defendendo o trabalho colaborativo a vários níveis, promovendo a construção de noção de cidadania pelo seu exercício permanente, incentivando o questionamento e a capacidade de iniciativa através do incentivo à autonomia e participação ativa dos alunos na construção do seu quadro de saberes.

Os *objetivos*, sendo diversificados, confluem na intenção de combater a exclusão e o abandono escolar através da integração e diferenciação curricular que promova a igualdade de oportunidades na escola e o desenvolvimento da cidadania democrática e participativa. Há em todos eles a preocupação de apoiar os docentes no desenvolvimento curricular e na construção de materiais curriculares alternativos, incentivando uma cultura de colaboração e autoavaliação das escolas, sempre com vista à melhoria da qualidade da educação.

É na *organização curricular e metodologias de trabalho* que se identificam as diferenças. No MEM, o currículo organiza-se e desenvolve-se em torno de “projetos” que vão sendo construídos e comunicados pelos alunos, sendo que o espaço de sala de aula, com “áreas específicas de trabalho” é de uma grande importância, assim como a planificação e avaliação do trabalho desenvolvido. Na Escola da Ponte o trabalho está organizado por “núcleos de aprendizagem” (ao invés de anos de escolaridade) e as progressões são efetivas a partir do perfil

do aluno definido no Projeto Educativo. Tal como no MEM, existe a negociação do currículo a partir da planificação e avaliação do trabalho, mas o espaço privilegiado para o desenvolvimento curricular é a “escola de área aberta”. Promove-se a mobilidade dos alunos pelos diferentes espaços apelando sempre à prática da cidadania e ao questionamento das realidades, pela sua autorregulação e desenvolvimento de competências. No Ensinar é Investigar, a sala de aula volta a assumir um papel importantíssimo, chegando a ser caracterizada como um livro em construção. O desenvolvimento curricular dá-se a partir da concretização de “atividades nucleares” (nas diferentes áreas) que se desmembram em “atividades decorrentes” (que vão abranger as restantes áreas curriculares) promovendo uma aprendizagem globalizadora, onde a avaliação surge como elemento regulador da qualidade das aprendizagens. No PROCUR o currículo desenvolve-se em torno da construção, desenvolvimento e avaliação de “Projetos Curriculares Integrados” através da realização de “Atividades Integradoras”, visíveis nos “desenhos curriculares integrados” e nos característicos “mapas de conteúdo intregados” (conceptuais, procedimentais e atitudinais). A metodologia baseia-se na “investigação de problemas” significativos, negociados com os alunos, e na importância dos registos de reflexão/avaliação, privilegiando o contacto direto com a realidade envolvente e utilização de espaços de aprendizagem diversificados. Deste modo, concebe um currículo dinâmico onde as aulas se apresentam como espaços de partilha de saber, de caráter ecológico e construtivista.

Quanto aos *dispositivos organizacionais e de formação*, o MEM caracteriza-se pela sua expansão no território nacional. Está organizado em dezoito núcleos regionais de autoformação cooperada que trabalham de acordo com a perspetiva de que o isomorfismo pedagógico é uma forma de investigação e desenvolvimento teórico-prático, buscando sempre a melhoria do modelo. O MEM trabalha a nível de professores mais ou menos isolados e não a nível da escola-comunidade educativa. A Ponte, caracterizada, nesta categoria, pela sua singularidade e exclusividade, beneficia de parcerias locais fundamentais para a concretização do seu Projeto Educativo. Simultaneamente, goza de uma autonomia pedagógica conquistada recentemente através da assinatura do contrato de autonomia com o Ministério da Educação, que lhe permite a seleção e recrutamento do seu corpo docente mediante um perfil definido no Projeto Educativo, facilitando a coerência e continuidade do projeto. O Ensinar é Investigar contou com o apoio do Instituto Nacional de Investigação Científica, Direção Geral do Ensino Básico, Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação Luso-Americana para o Desenvolvimento, Secretaria de Estado da Reforma Educativa e Instituto de Inovação Educacional. A organização e desenvolvimento do

projeto sustentava-se nas equipas de professores coordenadores de campo, abrangendo diferentes zonas do país, e que foram crescendo, à medida que o projeto foi sendo implementado e, conseqüentemente, conhecido pela população docente interessada em melhorar as suas práticas. O PROCUR, apoiado e financiado pelo CESC, da Universidade do Minho, PEPT-2000 e IIE, desenvolveu-se em rede, contando com um centro de recursos, uma equipa de coordenação e investigação, um acompanhamento sistemático às escolas e equipas de projeto, um programa de formação sistemática e baseado na metodologia de investigação-ação, em que se vai buscando sempre a melhoria dos resultados através da análise sistemática do desenvolvimento dos projetos. O seu objetivo era envolver progressivamente a escola como um todo entorno do seu projeto educativo/curricular, de forma a constituir o que se denominou como “comunidade PROCUR”.

Quanto à *avaliação do projeto/modelo*, no MEM é feita no final do processo de autoformação cooperada dos docentes que integram o movimento, por núcleo regional, uma vez que neste modelo os objetivos de cada um dentro do grupo de autoformação confluem com objetivos de todos. Também é feita a avaliação global nos encontros anuais do Movimento. Na Ponte a avaliação contínua do projeto é muito frequente e atualmente conduzida por equipas do Ministério da Educação, tal como o exige o contrato de autonomia, que necessita de validação periódica por parte daquela entidade. O Ensinar é Investigar foi sofrendo avaliações e reformulações científico-pedagógicas das propostas de atuação que o constituíam, mediante a análise de problemas detetados, contando com a compilação de notas de campo, questionários e relatórios. Para além disso, Leandro de Almeida (Universidade do Minho) redigiu um Relatório de Avaliação Externa ao projeto (1990). No PROCUR, enquanto projeto de investigação-ação, a avaliação fazia parte integrante e participada do desenvolvimento do projeto, com momentos mais específicos para este efeito (relatório de equipa e relatório anual do projeto, encontros anuais, participação em encontros de avaliação do PEPT-2000), contou também com uma equipa de avaliação externa que oferecia um feed-back sistemático e com a produção de uma tese de doutoramento que fez o balanço do projeto e do seu modelo curricular.

No MEM e na Ponte *a mudança* verifica-se na cultura colaborativa dos professores, e na democratização do processo de ensino-aprendizagem dos alunos e, conseqüentemente na melhoria da qualidade educativa originada pelo isomorfismo pedagógico, e na relação dialética prática-teoria a que este obriga. No Ensinar é Investigar a grande mudança foi a transformação do papel da área curricular de Estudo do Meio que, de secundária passou a ser a principal base

das atividades nucleares, a partir da qual decorreriam as de Língua Portuguesa e Matemática. Apela à autorregulação dos alunos e à meta-cognição sobre as suas aprendizagens que se constituem em sucessivas integrações de conhecimentos. No âmbito do PROCUR, verificou-se uma melhoria da cultura colaborativa entre professores que trabalhando de forma isolada, dentro da mesma escola, passaram a construir equipas investigação-ação colaborativa, buscando apoios na comunidade, abrindo a escola ao meio. Os professores passam de técnicos executores a construtores críticos do currículo, promovendo a sua formação profissional e, conseqüentemente, aumentando o sucesso educativo dos alunos. Verificou-se, portanto, uma verdadeira mudança de cultura de escola ao nível da organização curricular e pedagógica e das relações com a comunidade envolvente.

As *dificuldades* sentidas nos quatro modelos foram muito semelhantes. Ao nível pessoal dos intervenientes, temos os desequilíbrios ou conflitos cognitivos provocados pelas mudanças pretendidas que provocam uma gradual mudança de conceções e de práticas. Simultaneamente, ao nível social, inerente a qualquer mudança, existe a resistência (ativa ou passiva) das culturas pré-existentes ao desconhecido. Organizacionalmente verifica-se a dificuldade em integrar os alunos destes modelos na escola tradicional quando transitam de ciclo, devido ao choque metodológico que sentem. Especificamente, no PROCUR, surge a dificuldade de articular a filosofia do Projeto Curricular Integrado com a que regia os Projetos Educativos das escolas, o confronto com um significativo aumento da intensificação do trabalho dos professores na 1ª fase, e a gestão de tempos e espaços. No PROCUR e no Ensinar é Investigar também se constata dificuldades de ordem investigativa que se prendem com a necessidade de registar os projetos e as práticas, o que não fazia parte da cultura docente. Os normais problemas de recursos e materiais foram sendo ultrapassados com recurso a parcerias locais, candidaturas a financiamento de projetos ou entidades oficiais.

## **4.2. As entrevistas: O ponto de vista dos professores**

Transcritas as entrevistas<sup>4</sup>, foi construído o quadro de tratamento e análise<sup>5</sup>, cujas categorias são as mesmas do guião, de modo a facilitar a análise da informação e, conseqüentemente a construção de conclusões, nomeadamente: Perfil do entrevistado; Contexto histórico em que surgiu o projeto/ movimento; Razões/ motivações/ circunstâncias de adesão ao projeto; dinâmica do projeto/movimento; Caracterização do modelo curricular e pedagógico; Contributos do projeto para a mudança; Experiências mais ricas que vivencia(ou) no projeto; e os vestígios dessa experiência.

### 4.2.1 Perfil do entrevistado

Analisando o perfil de cada sujeito entrevistado, a primeira característica comum mais evidente é, claramente, o tempo de serviço docente, sendo que três dos quatro casos se situam acima dos vinte anos. Este foi um fator decisivo na seleção da amostra, uma vez que, tal como está anteriormente referido, foi definido como critério de seleção dos sujeitos a sua relevância dentro de cada um dos modelos, de modo a que o seu testemunho fosse o mais rico possível, permitindo uma ótima recolha e mais adequado tratamento da informação obtida. Outro aspeto importante e que também condiciona a idade dos entrevistados é época em que três dos modelos foram implementados. A exceção é o sujeito do MEM, uma vez que este movimento ainda é muito ativo e continua a contar com novos adeptos.

Também é importante referir que, apesar da idade (considerando a exceção do sujeito do MEM), os três entrevistados mais velhos continuam a apresentar um grande dinamismo, sendo que dois são coordenadores de estabelecimento, mantendo o seu trabalho letivo como parte fundamental do seu papel na escola e o terceiro sujeito, apesar de se encontrar reformado, continua a exercer a sua atividade docente num colégio privado.

---

<sup>4</sup> Ver anexo nº 3

<sup>5</sup> Ver anexo nº 2

#### 4.2.2. Contexto histórico em que surgiu o Projeto/Movimento

O modelo curricular mais antigo, dos quatro aqui abordados, é o Movimento da Escola Moderna, que vem de França pela mão de Sérgio Niza.

*“O Movimento de Escola Moderna surgiu com... um dos fundadores foi Sérgio Niza. Não foi o único, mas é o que ainda está no ativo, em 1960... à volta de 60, quando conheceu Freinet, em França, veio para Portugal com aquela vontade toda, portanto, o MEM surgiu com o Freinet. Depois, sendo Movimento, começou a evoluir.”* Considerando que o contexto político que se vivia em Portugal não era o mais recetivo, vivendo-se a Ditadura do Estado Novo dirigida ainda pelo próprio Oliveira Salazar, *“...inicialmente, o movimento era clandestino...”* (...) *“Surgiu, inicialmente, em A-da-Beja, arredores de Lisboa. De arredores de Lisboa para o Alentejo e só depois para o resto do país.”* (E1).

O projeto Ensinar é Investigar surge nos anos 80, numa altura em que a visão da sociedade sobre a Educação e o papel da Escola começava já a mudar: *“... ter nascido em Lisboa, pela mão da Maria da Luz Leitão.”* *“...o projeto surgiu numa altura em que foi muito bem recebido pelos encarregados de educação, porque tenho a impressão que começaram a ver os resultados mais cedo.”* (...) *“...em termos de contexto sócio político, acho que veio em boa hora e foi bem recebido.”* (E2)

A Escola da Ponte surge aproximadamente uma década depois, promovendo a sua mudança a partir de questionamentos direcionados para aspetos de ordem prática e incidindo nas condições físicas do trabalho. *“Aquilo que eu sei que levou a esta mudança na Ponte prende-se com os questionamentos que foram surgindo nas práticas, ou seja, a forma como a escola estava estruturada, que era um modelo comum com outras escolas levantou muitos questionamentos aos professores (...) As instalações também eram de uma pobreza extrema, quer em condições de espaços e materiais mas até das condições sanitárias da escola.”* (...) *“...levou a que as pessoas procurassem algumas respostas, que foram ao longo dos anos encontrando, com parcerias, e essas respostas que foram encontrando foram construindo o que mais tarde viria a dar origem ao projeto “Fazer a Ponte”. Portanto, o projeto não é um documento que foi criado para se aplicar a uma prática educativa, mas foi uma prática educativa que, pelo questionamento foi procurando respostas e que gerou a construção daquilo que é hoje o nosso projeto. Não há um ano histórico, há uma década de construção, que é a década de 70.”* (E3).



O mais recente de todos foi o PROCUR, *“Era um projeto da década de 90, que perdurou, penso que, até aos primeiros anos deste século (...) em novembro de 1997, fui convidado pela Luísa para integrar a Equipa de Coordenação, Investigação e Acompanhamento do Projeto “PROCUR – PROJETO CURRICULAR DE CONSTRUÇÃO SOCIAL” do, na altura, IEC. Aceitei esse convite e permaneci no projeto até 2001, data da extinção do projeto como rede de escolas, (...)”* (E4). Surge numa altura em que se avaliavam políticas educativas e se constataavam insucessos. Buscavam-se outros percursos que se conduzissem a escola ao sucesso, numa sociedade globalizada e globalizadora, apelando à participação e construção do conhecimento.

#### 4.2.3. Razões/motivações/circunstâncias de adesão ao Projeto

Podemos constatar que todos os sujeitos entrevistados apresentam um espírito de inconformismo e insatisfação com a realidade que viviam. Foi esta insatisfação que os levou a procurar outras respostas para os seus problemas, mesmo sem saber o que iriam encontrar no seu caminho:

*“...só sou professora porque sou do movimento...”* (E1)

*“...eu e as minhas colegas estávamos insatisfeitas...”* (E2)

*“...vim parar à Ponte e permaneci porque encontrei um terreno no qual me senti muito bem e que me desafiou.”* (E3)

*“...uma insatisfação com as práticas e com o modelo de formação inicial que tinha com o qual não me sentia identificado...”* (E4)

Devemos considerar, então, as oportunidades apresentadas aos sujeitos, que lhes permitiram concretizar a mudança pretendida. No caso da professora do MEM, tratou-se evidentemente de uma questão de perfil profissional: *“...se não fosse professora do Movimento de Escola Moderna, não era professora.”* (...). *“Eu sou professora do Movimento porque antes de o ser já estava nos genes.”* (E1).

A vontade de encontrar alternativas às práticas predominantes é também o que motivou a professora do Ensinar é Investigar, pelo menos, é essa a impressão que se tem a partir do seu comentário: *“As razões que me levaram a aderir ao projeto foi, simplesmente ter conhecimento dessa metodologia e ver que, naquela altura, talvez ainda se ensinasse como eu aprendi, há 50 anos.”* (E2).

A professora que trabalha na Escola da Ponte iniciou o seu percurso neste projeto quase acidentalmente: *“...vim parar aqui à Ponte de uma forma quase por acaso.” (...). “Estava a trabalhar como formadora e, ao ficar efetiva (...) pedi à direção regional destacamento para continuar os vários módulos de formação (...) e perguntaram-me se eu não gostaria de vir trabalhar para uma escola da Vila das Aves. (...) E aceitei o desafio.” (...). “...foi assim que eu vim parar à Escola da Ponte há 14 anos e daqui nunca mais saí.” (...). “Foi assim que eu vim parar à Ponte e permaneci porque encontrei um terreno no qual me senti muito bem e que me desafiou.” (E3).*

No caso do professor que trabalhou no PROCUR, ele conheceu o projeto numa formação que frequentava no IEC da Universidade do Minho. A sua capacidade para articular conteúdos e integrar saberes pela conceptualização de mapas de conteúdos, chamou a atenção da mentora do projeto, que tomou a iniciativa de o convidar para colaborador: *“ (...) ela apreciou o meu trabalho final de avaliação da formação (que eu tinha feito) de... um trabalho final dessa formação porque aplicava na prática, ainda muito em embrião, alguns dos...princípios que, mais tarde, viria a saber que eram os basilares do PROCUR. Penso que percebeu também que, da mesma maneira que eu achava que me aproximava do PROCUR, também ela viu essas linhas, na mesma direção, apesar de muito basilares e muito empíricas. Faltava-me exatamente a influência do professor especialista, que levasse, que tornasse aquilo mais prático, que levasse a teoria a fazer-me refletir a prática, e por outro lado que justificasse, essa mesma prática, porque, à altura, não estava justificado, era só uma intuição, baseada na experiência,(...)”.* Mais adiante, reforça esta ideia das relações teoria-prática do seguinte modo: *“A Luísa convidou-me para fazer parte do projeto PROCUR, na altura, e eu aceitei (...) a sorver toda a parte teórica que era fundamental para mim, que me faltava um bocadinho, porque não tinha sido educado dentro daquele modelo, daquele paradigma (...) adotei completamente (...) estava ainda numa fase de desequilíbrio em que não me estava a sentir equilibrado com a formação anterior que tinha e o projeto tornou-se atraente por haver essa sintonia entre a parte teórica, que eu desconhecía um pouco, e o que fazia na prática que ia nessa direção.” (E4).*

#### 4.2.4. Dinâmica do Projeto/Movimento

De acordo com a informação obtida, a partir das entrevistas, podemos constatar as diferentes dinâmicas organizativas e estruturais que, independentemente da sua base teórica e da sua especificidade prática, partilham entre si muitos aspetos comuns.

O MEM é um movimento muito disseminado e muito ativo em termos de autoformação e apoio colegial entre docentes. Privilegiam-se momentos de partilha de experiências e conhecimentos, partilham-se sucessos e desventuras. Tudo faz parte da identidade de professor do MEM. *“Temos núcleos em todo o país.” (...)* *“...Porto, Vila Real, Coimbra, Aveiro, Leiria, Lisboa, no Alentejo temos uma série deles e, depois, o núcleo do Algarve, Açores e Madeira.” (...)* *“...fazemos os Sábados Pedagógicos, uma vez por mês, onde um colega partilha connosco as coisas boas e as coisas más.” (...)* *“Temos uma direção a que as coordenadoras de núcleos pertencem, que também reúne uma vez por mês, em Sábados desencontrados, onde abordam os problemas da associação, do conjunto de professores que constituem o movimento. Fazemos o encontro da Páscoa, só para sócios, uma vez por ano. E depois, o grande momento é o congresso que é em julho.”* (E1).

No Ensinar é Investigar a estrutura de comunicação, apoio e formação não difere muito da do MEM e do PROCUR. No entanto, é claro que neste movimento se dava muita importância à partilha de atividades planificadas ao pormenor. *“No início nós reuníamos e partilhávamos as nossas experiências e os nossos dilemas numa reunião semanal e o grupo resolvia ali as questões todas e as dificuldades que sentia.” (...)* *“O papel que desempenhei no projeto foi de colaboradora e implementadora. Tínhamos umas colegas que faziam a ligação, a ponte entre o nosso grupo de trabalho e a sede do projeto, em Lisboa. Encarregava-se de nos contactar, de nos trazer e recolher os materiais.” (...)* *“Os encontros e as reuniões, tal como referi, eram orientados por uma coordenadora que fazia a ponte entre os vários grupos...” (...)* *“...colocávamos as nossas questões e trocávamos impressões sobre os trabalhos dos alunos e davam-nos o feed-back.” (...)* *“Estivemos uma ou duas vezes com a diretora do projeto, a Maria da Luz Leitão, nas Caxinas, e depois era assim: as explicações, o modelo do teste, era tudo enviado.”* (E2).

Na Ponte, onde tudo parece decorrer e desenvolver-se de forma tão simples e fluida, os órgãos e estruturas que compõem este projeto não são mais simples nem redutores que nos outros movimentos. *“...temos um órgão máximo na escola que é o conselho de pais. É o órgão decisor da escola, onde só os pais têm direito a voto e, portanto, as decisões mais fortes, mais significativas que são tomadas cá dentro são tomadas no conselho de pais.” (...)* *“Depois temos o conselho de direção, cujo presidente também é um pai, e que é formado pelo presidente, pelos representantes dos núcleos, portanto: os pais. Os pais são eleitos para representar os núcleos (iniciação, consolidação e aprofundamento, ou seja, essa é a nossa organização*

*pedagógica). Nesse conselho de direção está também o conselho de gestão que é constituído pela gestora, pela coordenadora de projeto, pelos três coordenadores de núcleo (...). Faz parte também, do conselho de direção, o representante do conselho administrativo, o representante da comunidade científica (...) o representante das autarquias, que é o presidente da Junta e o representante das atividades socioeconómicas da Vila das Aves. É um órgão que reúne regularmente...” (...)* “...o conselho administrativo, do qual fazem parte dois elementos do conselho de gestão mais a chefe de secretaria e temos, ainda, o conselho de projeto, de que fazem parte todos os orientadores educativos.” (...) “É uma organização que funciona muito em interação, ou seja, quando as coisas vão ao conselho de docentes já estiveram amplamente discutidas em conselho de projeto, ou conselho de direção...” (...) “Ainda há a associação de pais!” (...) “...há aqui um conjunto de circuitos de informação para a tomada de decisões, fazendo com que estas não sejam arbitrárias nem autocráticas. Têm um cariz muito pedagógico, muito formativo, muito social. Há um espírito colaborativo muito forte dentro da escola.” (...) “Reúnem as dimensões, ou em núcleo ou em equipa. (...) Para além do trabalho que é desenvolvido nas dimensões, os orientadores educativos também estão distribuídos nas atividades de enriquecimento curricular, com exceção dos professores associados ao núcleo de aprofundamento...” (...) “Não há diferença de professores. Trabalhamos todos o mesmo horário. Não há redução de horário para ninguém por razão alguma.” (E3).

De uma forma clara, estruturada e organizada, as equipas de trabalho do PROCUR também desenvolviam o seu trabalho de forma estruturada, podendo solicitar o apoio necessário para qualquer atividade, fornecendo dados para avaliação do trabalho, permitindo a sua reestruturação, reconstrução e efetiva melhoria. “O PROCUR tinha uma equipa de coordenação, na altura em que eu lá estive, formada por 5 elementos. Tinha uma série de escolas agregadas que faziam parte do projeto, as quais nós acompanhávamos na formação dos projetos curriculares integrados (...) e que agora passaram a ser PCT's, e projetos curriculares de agrupamento. Na altura eram chamados projetos curriculares integrados, que já tinham estas características que agora são exigidas pela lei, que se tornaram prescritivas. Naquela altura era voluntariado e nós fazíamos muito apoio. Tínhamos uma reunião, penso que, mensal, já não sei precisar, mas penso que sim, mensal, com as escolas. Tínhamos uma equipa, a equipa dividia-se e acompanhávamos as escolas nas suas reuniões do projeto, (...) em que fazíamos acompanhamento das planificações, do desenho do projeto, das dificuldades, daquilo que era necessário.” (...) “...organizávamos encontros em que trazíamos convidados de outras áreas

*que... ou especificamente para uma área que nos pediam para haver uma intervenção. Na formação era igual, quer dizer, (...) tínhamos a formação dentro do PROCUR que abrangia também a formação específica dentro da Matemática ou da Língua Portuguesa, daqueles aspetos que os professores das escolas achavam que era importante ter...” (...) “Os encontros eram semestrais, penso eu...” “Penso que o que distinguia propriamente o PROCUR era exatamente o seu modelo curricular. O projeto curricular integrado e a metodologia de investigação, que se distinguia principalmente por ser muito democrático. Não era impositivo. As pessoas chegavam, entravam, e adaptavam-se e discutiam e acreditava-se que todas as pessoas eram uma mais-valia, embora tivéssemos uma linha orientadora, fundamental que era a que estava escrita.” (E4).*

#### 4.2.5. Caracterização do Modelo curricular e pedagógico

É aqui, neste ponto de análise, que se diferenciam os modelos, caracterizando-se pelas suas especificidades e influências teórico-filosóficas.

No MEM, onde se privilegia o trabalho de projeto, outra coisa não seria de esperar senão a transdisciplinaridade e a integração curricular. Para além disso, os docentes do MEM colocam à disposição dos alunos dispositivos facilitadores da ação educativa que permitem uma melhor diferenciação pedagógica promotora de sucesso. *“...a nossa filosofia é mesmo a transdisciplinaridade e a articulação de todas as disciplinas, umas com as outras. (...) ...tem cinco fases (...) no momento de trabalho coletivo vê a professora a dinamizar, e o trabalho coletivo, comigo funciona de duas maneiras: ou fazemos projeto coletivo (...) Não parte só da professora expor a teoria, parte também dos alunos dizer “Está aqui uma teoria que eu não percebi”. (...) trabalho autónomo (...) estão todos de pé, fazem barulho porque fazem trabalho a pares, fazem trabalho individual e levantam-se para ir trocar de ficheiros, porque têm que dar resposta num papel, mas o ficheiro tem que ficar sempre na caixinha (...) dou apoio individualizado às crianças (...) momento de comunicação de projetos (...) turma a comunicar assuntos ou projetos que investigaram, para a turma, com a turma a questionar, se foi difícil, se foi fácil. (...) no Ler, Mostrar e Contar, em que eles, em tempo de trabalho autónomo têm uma coisa interessante para mostrar, inscrevem-se e, no dia seguinte de manhã, são chamados pelo responsável do plano do dia para irem ler, mostrar e contar à turma o que têm. (...) o grande momento, que é o conselho de cooperação (...) eles leem e discutimos o diário de turma. O diário de turma tem quatro colunas, na minha sala: o gostei (...), o não gostei (...), os avisos,*

*perguntas e respostas (...) e as propostas (...) depois fazemos a heteroavaliação dos planos individuais de trabalho, porque durante o trabalho autónomo eles têm um guião (...) em que eles têm registadas as atividades que podem fazer no tempo de trabalho autónomo (...) auto avaliam-se e, no conselho de cooperação, ouvem a opinião dos colegas. (...) estamos todos a funcionar em prol da avaliação. Depois faz-se a avaliação e distribuição de tarefas, porque todos têm uma tarefa no grupo e ninguém trabalha para ninguém. E, finalmente, o plano da semana que cumpre, ou se tenta cumprir, o programa do currículo nacional...” (E1).*

O Ensinar é Investigar veio trazer à comunidade docente que trabalhava de forma muito tradicional e que ainda não tinha “bebido” das fontes que inspiraram o MEM e a Ponte, uma perspetiva de trabalho completamente diferente, apesar de não permitir tanta liberdade pedagógica como os dois modelos referidos anteriormente. As suas atividades são prescritas, mas permitem ao aluno a construção do seu conhecimento. *Este é um método que, como é vivido, é sentido, é mais rico. As crianças sabem o que estão a fazer na escola. (...) A própria forma de avaliar era diferente. Havia situações de trabalhos de alunos, que nós não valorizávamos. (...) Havia dez dossiers para os diferentes anos sobre como tratar os diferentes conteúdos até ao 4º ano (...) este método é mais adequado para a aquisição e desenvolvimento inicial da leitura e da escrita, porque nos anos seguintes, já nós temos uma abertura maior e podemos trabalhar vários manuais e materiais. (...) a sala de aulas do Ensinar é Investigar é um livro. As paredes iam-se enchendo (...). Não havia uma estrutura definida do espaço da sala de aula, mas havia uma necessidade de o organizar em função do sucesso educativo que o projeto previa.” (E2).*

A Ponte, que vai buscar a tantas influências o melhor que cada uma tem para dar, valoriza muito o espaço físico, que deverá permitir que o aluno exerça a sua cidadania ativamente, autorregulando a sua aprendizagem que deverá ser feita de forma ativa e autónoma e em direta interação com o meio. *“O edifício é de uma importância muito grande, neste projeto, porque era um modelo muito em voga nos anos 70, que era o modelo P3 que vinha da Dinamarca e que apontava para uma outra forma de estar na educação. (...) é um modelo facilitador de interação, de comunicação e da própria gestão dos alunos no seu dia a dia. (...) Nós continuamos a defender esta necessidade de mobilidade dentro da escola, que é uma característica muito específica da Ponte. Seria muito difícil se fosse de outra forma. Mesmo muito difícil. Muito constrangedor. (...) A nível pedagógico, nós estamos organizados em núcleos (...) que têm a ver com os níveis de aprendizagem... (...). A passagem de núcleo não tem*

*tempo... (...) A progressão dos alunos tem a ver com o desenvolvimento do aluno dentro do projeto. Cada núcleo é composto por um conjunto de professores que estão agrupados em 6 dimensões: linguística, artística, lógico-matemática, identitária, naturalista e pessoal e social. (...) As dimensões reúnem de forma a prever a transversalidade do trabalho. (...) não há um plano rígido pelo qual nos orientemos, mas sim um quadro de referência que na Ponte é fundamental, que é: Porque é que nós nos organizamos em grupo? Porque nós pretendemos que os alunos façam um trabalho cooperativo. Porque é que os grupos são heterogéneos? Porque nós defendemos a ideia que na escola cada um que sabe mais pode ajudar um outro que saiba menos. Porque é que não está um único professor no espaço? Porque há uma estreita ligação entre a gestão da escola e o quadro de referência, que é muito global? Este é um quadro muito estruturante e pouco claramente organizado. O projeto da Ponte aponta para uma análise sistémica e, portanto, há aqui uma interação muito grande entre a gestão curricular, que é feita de uma forma flexível, e os dispositivos que contribuem para que essa gestão seja feita. Portanto, isto funciona muito em teia.” (E3).*

O PROCUR caracteriza-se por ser marcadamente construtivista e sociocrítico, preconiza uma interação significativa com o meio, promotora de aprendizagens escoradas em experiências marcantes e que lhes atribuam significado: *“O modelo curricular pedagógico, era, e continua a ser, apoiado no modelo construtivista (...) e sociocrítico. (...) pela organização e pela gestão da atividade, pela criatividade, pela integração curricular, e estarem sempre pensados esses três aspetos de conteúdos: dos conteúdos conceptuais, atitudinais e procedimentais, que eu continuo a achar fundamental, principalmente os atitudinais, são aqueles que eu acho que são menos valorizados, que ninguém consegue bons resultados e aprendizagem significativa sem... se os alunos não tiverem a atitude certa perante a atividade. (...) O desenvolvimento do projeto curricular integrado e o processo de investigação (...). É o que melhor encaixa, dos que eu conheço. É aquele que dá mais liberdade, porque não tem uma metodologia própria sobre Matemática, o que permite a qualquer professor continuar a trabalhar... só se tem que ter um bocado de imaginação para depois fazer as atividades integradoras ricas.” (E4).*

#### 4.2.6. Contributos do projeto para a mudança

Ao trabalhar em projetos, o MEM pretende desenvolver a autonomia e o sentido crítico das crianças. É agindo como cidadãos na escola que se preparam os cidadãos do futuro. Por isso, a mudança fundamental referida pela docente entrevistada é, precisamente, o

desenvolvimento do espírito crítico e a agudeza de espírito. *“Todos os trabalhos que se desenvolvem com as turmas, neste movimento, são, sem dúvida, enriquecedores. (...) Marca de certeza. São crianças mais críticas, mais recetivas.”* (E1).

Na época de implementação do projeto Ensinar é Investigar, a família não era um elemento presente nem ativo na vida da escola. Este projeto veio implicar os pais, chamá-los a acompanhar mais e melhor os seus filhos. A mudança nas práticas também foi grande, independentemente de ser lenta e cheia de contrariedades. *“Temos atividades muito ricas com base no Ensinar é Investigar porque nós chamávamos os pais à escola. (...) Nós tínhamos 25 anos de práticas e aquilo veio abalar um bocado a nossa forma de trabalhar. (...) Nesse aspeto, o projeto fez-nos crescer e mudar. (...) Os alunos trabalham com muito mais prazer e os esquemas desenvolvidos são superiores.(...) veio abrir as portas das salas de aulas (...). A escola em si também não sofreu grandes mudanças porque, já disse antes, aderia quem quisesse e isso não tinha grande impacto na escola. Em termos de desenvolvimento profissional abriu-me perspectivas porque o trabalho partilhado e colaborativo enriquece, porque a vida de um professor é uma vida de dilemas, independentemente da experiência e dos anos de carreira.”* (E2).

Na Ponte a mudança mais marcante prende-se igualmente com a capacidade de questionar, analisar e construir. Também se verifica uma grande diferença no empenho dos professores que, trabalhando mais horas que nos outros estabelecimentos de ensino público, continuam a fazê-lo por gosto e dedicação, por ser evidente a mudança educativa e o aumento do sucesso educativo dos seus alunos. *“...eu acho que na Ponte o conceito de participação está muito além do seu significado mais corrente. É mesmo uma questão de implicação. (...) há uma formação interna que as pessoas têm que fazer, dentro do projeto. As pessoas quando vêm para a Ponte não têm qualquer formação. As pessoas entram na atividade e é no exercício das suas práticas que a formação é construída. (...) Em termos de investigação, há várias colegas cá a fazer trabalhos sobre a Ponte, desde Licenciaturas até teses de Doutoramento, inclusive há pessoas que vêm do Brasil fazer observação (...). Todos os anos temos tido uma formação online com o Brasil que é o “Aquifólio” e este ano temos também o “Educartis”. São aos milhares de pessoas que estão na formação. (...) até hoje, na escola da Ponte, continuo a ler, a investigar e a refletir e gostaria de fazer muito mais. (...) a Ponte não se esgota no currículo delineado pelo Ministério da Educação. Vai muito mais além, mas a esse nós temos que responder, (...).”* (E3).



O PROCUR mudou a percepção que os docentes tinham de si e das suas capacidades. Potenciou-os a melhorar a escola através de pequenas mudanças, primeiro na cultura individual e depois na de grupo. Ao construir um PCI o docente sente-se mais autónomo, mais crítico, ao mesmo tempo que aprende a trabalhar em parceria, colaborando e recebendo apoio. O trabalho de construção do PCI culmina na concretização de Atividades Integradoras que mobilizam a escola e mesmo a comunidade. “ (...) aprendi, com o projeto PROCUR, a ser mais crítico (...). (...) com a formação dos agrupamentos, em 2001, exigiam que existisse um projeto educativo e um projeto curricular e aí muitas escolas que não faziam parte do PROCUR pediram-nos para nós darmos formação (...). (...) o PROCUR foi bom, porque, além de dar a formação teórica também nos capacitou pela nossa liderança e pela necessidade que tínhamos, depois, dentro do grupo de gerir processos, orientar processos (...) na minha vida o PROCUR teve muita importância. (...) Vinha do PROCUR, que era a autoconfiança e a autoafirmação que o PROCUR fez com que eu tivesse porque me deu fundamentação para eu estar à frente de um processo em que os colegas aceitavam a minha liderança e os colegas do 2º e 3º ciclo respeitavam-me porque tudo o que se fazia era fundamentado (...). (...) Também pelas experiências de formação e de organização que fiz, permitiram-me, depois, não ter problema nenhum em gerir esses processos num ambiente perfeitamente estranho, muitas vezes controverso. Foi um bocadinho dessa autoconfiança e de os nossos modelos de trabalho serem muito apoiados. (...) Quando temos um objetivo em comum tem que ser um objetivo bom para os alunos, e se é bom para os alunos é bom para os professores, se é bom para os professores é bom para comunidade e se é bom para comunidade os parceiros todos têm que colaborar nesse sentido. Isto agora de projeto curricular integrado, que eu acho que é uma mais-valia, porque continuo a achar que trabalhar por atividades integradoras é riquíssimo, penso que é uma mensagem difícil de passar e que os colegas têm muita tendência para disciplinarizar a questão e trabalhar o projeto um bocadinho à margem da... não entender o projeto como um todo! (E4).

#### 4.2.7. Experiências mais ricas que vivencia(ou) no Projeto e os vestígios dessa atividade.

É importante verificar em que medida os projetos marcaram os sujeitos, e o que eles valorizam como experiência mais rica do seu percurso.

Para a professora do MEM, um dos momentos marcantes do seu percurso foi um projeto que surgiu de forma espontânea e do qual nasceu uma comunicação para as jornadas pedagógicas do movimento. “...uma das coisas giras que fizemos foi uma macaca circular. Eles

*pediram-me giz, para fazer uma macaca. Escreveram no diário de turma que queriam giz para desenhar uma macaca no recreio. E eu perguntei-lhes: “De quanto giz é que achas que vais precisar?”. “É só um pauzinho de giz pra desenhar a macaca.” “E se chover?” “Ah! A macaca apaga-se!”. Então saiu dali um projeto. (...) De todos os projetos sai sempre Matemática. Eu acho que ainda não fiz um projeto de onde não saísse Matemática. (...) fui professora de apoio durante dois anos, andava com dicionários ilustrados debaixo do braço, lápis de cor, tesouras, tiras de papel, para depois eles escreverem frases e nós podermos desorganizá-las e voltar a organizá-las. As crianças escreveram um livro, ilustraram o livro e ofereceram-no à biblioteca.” (E1).*

Para a professora que trabalhou no Ensinar é Investigar, o que guarda com mais agrado são as vivências com as famílias e a abertura dos professores e da escola à comunidade. Para além disso valoriza muito o método de iniciação à leitura prescrito nas páginas dos livros que Maria da Luz Leitão publicou, considerando-o ainda muito atual e rico. *“...vivi experiências relacionadas com os encarregados de educação que foi assim uma coisa que, sem sermos melhores que os outros, consegui desenvolver relações mais próximas. Tirando isso, foram experiências de partilha, de mais abertura... acho que até criámos mais amigas. E os pais, acho que participaram muito no processo de ensino-aprendizagem, através de atividades em que os pais estavam direta e ativamente ligados. (...) Continuo a utilizar a metodologia de introdução à leitura e à escrita porque nesta fase acho que se justifica mais.” (E2).*

Na Ponte, um dos momentos mais marcantes aconteceu recentemente, com a introdução das Atividades de Enriquecimento Curricular na criação da Escola a Tempo Inteiro. Tentaram integrar verdadeiramente essas atividades nos diferentes núcleos para que não se diferenciasssem do restante tempo letivo. Era necessário um aprofundamento teórico, de forma a construir uma prática com sentido. *“Nessa altura fizemos muita leitura, muita discussão, muito debate. Estivemos cerca de 4 meses a trabalhar com os miúdos também, mas a trabalhar imenso entre nós, para organizar a dimensão, criar dispositivos dos projetos, articular entre as diferentes artes. Foi um trabalho muito interessante mas foi esgotante! (...) não tenho experiências particularmente mais ricas. É todo um percurso, e é um percurso de muitos altos e baixos. (...) Em termos de experiências do dia a dia, são sempre diferentes. Não há rotinas na Ponte e um dia e sempre diferente do outro, exatamente porque o trabalho se desenvolve a partir dos alunos e, por isso, só pode ser diferente.” (E3).*

No PROCUR, tal como nos anteriores modelos, as experiências a mencionar são inúmeras, mas a título de exemplo surge esta, da construção de uma máquina de medir diâmetros, por constituir um perfeito exemplo de uma atividade plena de construtivismo, “ (...) *estivemos a trabalhar os diâmetros e os planetas e estivemos a construir uma máquina de medir diâmetros, uma maquineta enorme e não sei quê, quando aquilo podia ser feito com uma fita métrica, mas, esse gozo de os alunos construírem uma, um objeto, ali, terem um produto visível daquilo que eles estavam a fazer, fazia com eles estivessem sempre interessados na matemática, de uma maneira que eles nunca mais se esquecem do que é o diâmetro, nem como se pode medir o diâmetro de uma... e alguns até dizem “ai, isto parece uma máquina que o meu pai tem lá pra medir os parafusos” – “pois olha, exatamente”. Isso é que é a tal transferência de conhecimentos pra outras situações. Foi assim que começámos e continuámos durante 5 anos. (...). Enquanto eu achar que o modelo do projeto PROCUR é adequado ao modelo de política educativa vigente, vai ser sempre aquele que eu vou usar.” (...) O modelo do projeto PROCUR, adapta-se, ainda agora... quem quiser desenvolver o projeto curricular integrado, tem todos os requisitos que um PCT deve, em termos legais, apresentar. As mesmas preocupações, a mesma metodologia de investigação, a preocupação com a caracterização da turma, definição de problemas, a identificação das vertentes sociais que precisam de ser adequados nas atividades integradoras.” (E4).*

### **Pequena síntese final: a marca dos projetos**

Torna-se claro, através dos testemunhos destes professores, que nenhum deles ficou indiferente à riqueza que lhes trouxe a experiência da vivência dentro do projeto. Ninguém volta ao que era e, tal como nos diz Calvino, na citação feita na abertura deste trabalho “...o passado do viajante muda de acordo com o itinerário realizado...” e pelo caminho “...o viajante reencontra um passado que não lembrava existir...” e surge a surpresa pelo que se deixa de ser.

Este é o sentimento dos nossos quatro entrevistados que, imbuídos pelo espírito que as novas experiências trouxeram à sua perspetiva de o que é ser professor do 1º ciclo em Portugal, não hesitam em fazer afirmações assertivas nesse sentido:

*“...só sou professora porque sou do movimento...” (E1)*

*“Estou convencido que nunca seria da mesma maneira se não tivesse encontrado o PROCUR, porque teria tido aquelas linhas e poderia ter encostado a qualquer outra coisa que*

*não me desse as soluções certas. Mas se o PROCUR não tivesse existido e continuasse mais teórico, só com os livros da Luísa Alonso, sem ter havido aquele movimento prático... prático, talvez tivesse encostado a outro tipo de modelo e não tivesse sido tão enriquecido quer pessoalmente, quer profissionalmente.” (E4).*



## **CONCLUSÕES**

---



Este trabalho de investigação nasce de uma necessidade que muitos professores partilham: a de conhecer para compreender. Como se poderá alguma vez trabalhar uma massa cuja natureza se desconhece, cujo objetivo não saberemos se atingimos ou deturpamos no percurso da sua modelagem? Muitos de nós sentem-se a caminhar sobre areias movediças, divididos entre o instinto de sobrevivência e o receio de optar pelo caminho errado. São estes os sentimentos perante a mudança: medo e dúvida e daí a resistência.

Como compreender melhor a justificação para a mudança? Quais os processos e dispositivos mais adequados para o fazer? Qual o papel da investigação feita pelos profissionais docentes neste processo?

É assim que nasce este estudo de investigação. Nasce da necessidade de conhecer e compreender, para poder reconstruir a realidade. Estudando e analisando o que foi feito por pessoas com coragem suficiente para quebrar as barreiras do conformismo pedagógico que se vivia em Portugal, procura-se encontrar a resposta para um sem número de dúvidas que nos vamos colocando diariamente perante inúmeras solicitações para as quais não existem respostas padrão.

Optou-se pelo estudo de projetos/modelos curriculares inovadores como o Movimento da Escola Moderna, a Escola da Ponte, o Ensinar é Investigar e o Projeto PROCUR, todos anteriores à Reorganização Curricular de 2001 e que tivessem marcadamente “rompido” com a escola tradicional que predominava, apesar dos esforços feitos no âmbito da Reforma Curricular de 1989. Importava saber se estes quatro modelos curriculares inovadores, de sucesso reconhecido no panorama educativo nacional, contribuíram efetivamente para a mudança das práticas no 1º Ciclo do Ensino Básico. Sendo esta uma questão muito aberta, foi necessário desconstruí-la em partes menores, de modo a tornar este estudo exequível.

Assim, procurou-se saber, antes de mais, o que caracterizou estes modelos, e os projetos ou movimentos em que se inserem, como inovadores, em que diferem e confluem, que contributos trouxeram para as práticas docentes no 1º ciclo do Ensino Básico e, finalmente, o que pensam os professores envolvidos, confrontando as suas vivências no projeto com os seus percursos e identidades profissionais e praticas atuais.

Sendo este um estudo enquadrado no paradigma qualitativo, numa perspetiva interpretativa, que consiste numa análise meta-reflexiva dos modelos de inovação curricular, onde se recorre à Análise Documental e à Entrevista a informantes-chave, foi construído um Referencial de análise transversal dos quatro projetos/modelos curriculares e analisadas as



entrevistas. A partir daí, identificaram-se os questionamentos que originaram o surgimento de cada um deles. O confronto direto com os constrangimentos que a realidade da escola tradicional oferecia ao exercício da prática docente deu mote à necessidade de mudança. Todos os projetos nasceram da insatisfação dos seus mentores, que viram nos professores potenciais agentes da mudança, desde que lhes fossem fornecidas as “armas” adequadas. Todos os modelos encaram o professor como construtor crítico do currículo, agente ativo de mudança educativa, promotor de aprendizagens significativas nos alunos, que através de experiências de aprendizagem ativas e relevantes, tornam-se mais competentes.

Encarando a avaliação de forma positiva e como parte essencial para o sucesso do projeto e dos alunos, esta apresenta-se como elemento *sine qua non* de todos os modelos. É fundamental avaliar para conhecer causas e consequências. No entanto, esta é uma condição da avaliação que continua a ser pouco aplicada por ter sido vítima de muitas falsas interpretações e deturpações que não contribuem para a melhoria das práticas. Pelo contrário, nestes quatro projetos/modelos, a avaliação vem ajudar a identificar falhas, a corrigir erros e a aperfeiçoar práticas, em prol do sucesso educativo, apoiando o professor, ao invés de o amedrontar. Esta é uma mais-valia de cada um destes modelos. Oferecendo condições onde o profissional não tenha receio de solicitar apoio, esclarecer dúvidas e aprender diariamente com os seus pares, as práticas/teorias curriculares e pedagógicas melhoram e, conseqüentemente, o sucesso educativo aumenta.

O principal contributo que a implementação dos projetos trouxe para os docentes do 1º ciclo, foi a abertura de portas. Primeiro dentro da escola, entre pares, que deixaram de se fechar para competir, passando a partilhar para melhorar, e depois, para a comunidade. As famílias começaram a implicar-se na educação dos seus filhos, e isto enriqueceu-a, melhorou-a, e contribuiu para que compreendessem e valorizassem o papel da escola na sociedade. Esta deixou de ser encarada como um local onde se coloca às crianças, para aprender a ler, escrever e contar, para ser vista como um “contexto de vida e de aprendizagem” (Alonso, 2000) onde as crianças desenvolvem todas as suas capacidades através da realização de múltiplas aprendizagens, estruturantes para o seu percurso educativo. Aumentaram-se as expectativas para os filhos, que deveriam procurar, através da escola, uma vida melhor do que a de seus pais. Outro contributo importante foi a valorização profissional do professor que, deixando de ser técnico executor das normas ministeriais e do currículo formal, desenvolve um espírito crítico e investigativo que lhe permite gerir o desenvolvimento do currículo adequado aos os seus alunos.

Este poder que a escola tradicional negava, deu ao professor a capacidade de articular conteúdos e integrar saberes, promovendo o “aprender a ser e a fazer” e o “aprender a aprender”, potenciando o exercício da democracia, e tornando os alunos mais rigorosos, críticos, responsáveis e mais participativos.

Estas experiências inovadoras foram de tal modo ricas para os professores envolvidos que no seu discurso é possível identificar uma práxis plena dos conceitos identitários de cada modelo. A sua profissionalidade funde-se com o *corpus* de cada projeto. Descrevem-se a si mesmos tendo como ponto de referência o momento da vivência inovadora: o “antes” e o “depois”. Em todos os casos, a experiência do modelo marca um ponto de viragem nas suas vidas. Nunca mais se volta ao que se era antes, independentemente das dificuldades que tenham que ultrapassar diariamente para concretizar na escola e na sala de aula os seus ideais e formas de estar e agir. E assim, discretamente, estes modelos curriculares alternativos e inovadores, vão sendo disseminados pelas nossas escolas, através da partilha que estes profissionais aprenderam a fazer, levando outros a querer exercer a sua profissão com a mesma segurança, o mesmo sentimento de poder e a mesma satisfação em relação ao sucesso dos seus alunos.

Por todo o país é possível observar professores a trabalhar à semelhança destes modelos. Porque aprenderam com alguém que os viveu plenamente, porque os experimentaram por um período, valorizando as suas potencialidades ou, tal como acontece com uma professora entrevistada para este trabalho, porque *“foi amor à primeira vista”* (E4).

Conclui-se que estas experiências foram verdadeiramente ricas, porque mudaram as perspetivas profissionais dos docentes que, atuando no terreno, souberam identificar as vantagens de cada modelo, avaliando-o e melhorando-o de acordo com as suas vivências e com o seu poder crítico face ao que lhes era apresentado. Foram experiências promotoras de crescimento profissional e pessoal e de sucesso educativo. São projetos que, independentemente de terem ou não desaparecido oficialmente, se perpetuam nas práticas dos professores, que não os deixam desaparecer. Esta é a maior prova de que contribuíram verdadeiramente para a mudança das práticas educativas no 1º CEB. Esta é a prova de que quando os professores compreendem e se apropriam da mudança, isto torna-se essencial para que esta se dissemine e tenha, efetivamente sucesso.

Em suma, é possível afirmar, após a realização deste estudo meta reflexivo, que estes projetos de inovação e seus respetivos modelos curriculares contribuíram para uma efetiva

mudança das práticas no 1º ciclo, uma vez que todos produziram mudança e essa aponta para uma efetiva melhoria do sucesso educativo dos alunos. No entanto, a sua influência abrange também a profissionalidade docente e a perspetiva dos professores sobre o meio. Exercendo uma ação positiva sobre a comunidade, esta foi desenvolvendo uma nova visão da escola, envolvendo-se ativamente na sua ação educativa. Pode afirmar-se que estes projetos conseguiram uma mudança holística na educação, promovendo uma melhoria significativa, de forma equilibrada.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

---



- Alonso, L. (1996). *Desenvolvimento curricular e metodologia de ensino*. Manual de apoio ao desenvolvimento de projetos curriculares integrados. IEC, Universidade do Minho. Texto policopiado, (57 pp).
- Alonso, L. (coord.) Magalhães, M. J. & Silva, O. (1996). "Inovação curricular e mudança escolar: o contributo do projeto PROCUR". *Cadernos PEPT 2000*, nº 11. Lisboa: Ministério da Educação /Programa Educação para Todos.
- Alonso, L. et al. (1997). *Dossier de Projeto Curricular*. Braga. IEC. Universidade do Minho. (texto policopiado).
- Alonso, L. (1998). *Inovação Curricular, formação de professores e melhoria da escola*. Dissertação de doutoramento, Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (1999). *Projeto "PROCUR": um percurso de inovação curricular*. In Ministério da Educação (Ed.). *Fórum: Escola, Diversidade e Currículo*. Lisboa: Ministério da Educação – DEB/IEE (pp.141-159).
- Alonso, L. (2000). "Desenvolvimento curricular, profissional e organizacional: uma perspetiva integradora da mudança". *Território Educativo*, 7 ( pp. 33-42).
- Alonso, L (Coord.), Peralta, H. E Alaiz, V. (2001). *Parecer sobre o Projeto de "Gestão flexível do Currículo"*. Recuperado em 2009, setembro 14, [www.aph.pt/aph/download/avaliacao\\_GFC.rtf](http://www.aph.pt/aph/download/avaliacao_GFC.rtf)
- Alonso, L.; Magalhães, Mª J.; Portela, I. e Lourenço, G. (2002a). *Projeto PROCUR. Contributo para a mudança nas escolas*. Braga: Centro de Estudos da Criança, coleção infans – Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2002b). *Para uma teoria compreensiva sobre investigação curricular – o contributo do Projeto PROCUR*. In *Infância e Educação: Investigação e Práticas*, nº 5. (pp. 62-88). GEDEI.
- Alonso, L. (2004). Inovação Curricular e desenvolvimento profissional: uma romagem meta-reflexiva a tempos de formação e mudança. In *Currículo, situações educativas e formação de professores – Estudos em homenagem a Albano Estrela*. (pp. 65-94). Educa. Lisboa.
- Alonso, L. (2004 b). *Reorganização Curricular do Ensino Básico: potencialidades e implicações de uma abordagem por competências*. In 1º Encontro de Professores do Pré-Escolar e Primeiro Ciclo do Ensino Básico. Porto. Atas do Encontro. Areal Editores.

- Alonso, L. (2005). *Desenvolvimento profissional dos professores e mudança educativa: uma perspetiva de formação ao longo da vida*. Universidade do Minho. Braga. (Texto policopiado, 27 pp).
- Alonso, L e Silva, C. (2005). Questões críticas acerca da construção de um currículo formativo integrado. In Alonso, L. e Roldão, Mª C. (2005). (Coord.). *Ser professor do 1º ciclo construindo a profissão*. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Coimbra. Almedina.
- Alonso, L (Coord.), Peralta, H. E Alaiz, V. (2006). *Relatório Global. Projeto PIIC - O Currículo e a Inovação das Práticas: um estudo sobre tendências das mudanças curriculares no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico*. Braga: Universidade do Minho, Texto policopiado (62 pp).
- Alonso, L. et al.(2006). (Coord.). *O currículo e a Inovação das Práticas: Um estudo sobre as tendências das mudanças curriculares no contexto da Reorganização Curricular do Ensino Básico. Relatório Global*. Braga, Universidade do Minho. (Texto policopiado, 62 pp).
- Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Borg, W., Gall, M. (2003). *Educational Research – an introduction*. Nova York e Londres. Longman.
- Calado, S., Ferreira, S. (2005). *Análise de documentos: método de recolha e análise de dados*. Universidade de Lisboa. (Texto policop., 13 pp.).
- Calvino, I. (2003). *As Cidades Invisíveis*. Biblioteca Folha. São Paulo.
- Cardoso, A. (2007). *Educação e Inovação*. Millenium - Revista do ISPV, n.º 35. Recuperado em 2009, outubro 22, de [http://www.ipv.pt/millenium/pce6\\_apc.htm](http://www.ipv.pt/millenium/pce6_apc.htm)
- Cohen, L. & Manion, L. (1990). *Métodos de Investigation Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Cosme, A. (2006). *Ser professor numa escola e num tempo de incertezas: desafios, exigências e dilemas profissionais*. Dissertação de doutoramento. Porto. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto.
- Da Silva, T. (1999). Quem escondeu o currículo oculto. In *Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte. Autêntica.
- Escola da Ponte, (2003). *Projeto Educativo de Escola*. Vila das Aves. Recuperado em 2009, novembro 16, de <http://www.escoladaponte.com.pt/documen/projeto.pdf>

- Escudero, J., M., e Bolivar, A. (1994). Inovação e formação centrada na escola. Uma perspetiva da realidade espanhola. *In* Amiguinho, A. E Canário, R. (Org.), *Escolas e Mudança: o papel dos centros de formação*. Lisboa: Educa, pp. 97 – 155.
- Estêvão, C., V. (1994). *Inovação e mudança nas organizações educativas públicas e privadas*. Revista Portuguesa de Educação, 7 (1 e 2). (pp. 95 - 111). I.E.: Universidade do Minho.
- Estrevinha, P., S. e Menória, L., M. (s/d). *Influência da liderança na cultura organizacional do ensino superior: estudo do caso de uma instituição de ensino superior português*. Recuperado em 2010, janeiro 30, de [dialnet.unirioja.es/servlet/fichero\\_articulo?codigo=2234869](http://dialnet.unirioja.es/servlet/fichero_articulo?codigo=2234869)
- Fernandes, A., M. (2006). *Projeto SER MAIS – educação para a sexualidade online*. Tese de Mestrado. Faculdade de Ciências. Porto. Universidade do Porto. Recuperado em 2009, fevereiro 18, de [http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE\\_Armenio/TESE\\_Armenio/\\_vti\\_cnf/T\\_ESE\\_Armenio\\_web/](http://nautilus.fis.uc.pt/cec/teses/armenio/TESE_Armenio/TESE_Armenio/_vti_cnf/T_ESE_Armenio_web/)
- Flores, M., A, e Flores, M. (1998). O professor – agente de inovação curricular. *In “Reflexão e Inovação Curricular : atas do Colóquio sobre Questões Curriculares, 3, Braga, 1998”*. Braga : Centro de Estudos em Educação e Psicologia da Universidade do Minho.
- Flores, M. (2007). Nota de abertura. *In Profissionalismo docente em transição: as identidades dos professores em tempos de Mudança*. Cadernos CIED. Braga. Universidade do Minho.
- Guerra, I. (2008). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Cascais. Principia.
- Grave-Resendes, L., Soares, J. (2002). *Diferenciação Pedagógica*. Universidade Aberta.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudança: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Itaú Cultural (2005). *Escola da Ponte*. Recuperado em 2010, novembro 25, de [http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd\\_pagina=2132&cd\\_materia=1123](http://www.itaucultural.org.br/index.cfm?cd_pagina=2132&cd_materia=1123)
- Jornal Preto no Branco (2005). *Maria da Luz Leitão*. Recuperado em 2010, janeiro 10, de [http://o-maior-espectaculo-do-mundo.weblog.com.pt/arquivo/2005\\_01.html](http://o-maior-espectaculo-do-mundo.weblog.com.pt/arquivo/2005_01.html)
- Leitão, M<sup>a</sup>. L. *et al.* (1994a). *Um itinerário pedagógico: ensinar é investigar - Da criança ao aluno*. Vol I. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- Leitão, M<sup>a</sup>. L. *et al.* (1994b). *Um itinerário pedagógico: ensinar é investigar – Eu e os outros*. Vol II. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.



- Fernandes, P. (2005). Da reforma curricular do ensino básico dos finais dos anos 80 à reorganização curricular nos finais dos anos 90: uma análise focalizada dos discursos. *In* Leite, C. (2005). (Org.). *Mudanças Curriculares em Portugal – Transição para o século XXI*. Porto. Porto Editora.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (1994). *Investigação qualitativa - fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores – para uma mudança educativa*. Porto. Porto Editora.
- Niza, S. (1998b). A Organização Social do Trabalho de Aprendizagem no 1º Ciclo do Ensino Básico. *Inovação*, 11. (pp. 77 - 98).
- Niza, S. (s/d). *A formação no Movimento da Escola Moderna: Contextos cooperativos e aprendizagem profissional*. Recuperado em 2010, abril 6, de [http://www.movimentoescolamoderna.pt/textos\\_referencia/cont\\_teoricos/textos\\_autoformacao\\_coop/formacao\\_mem.pdf](http://www.movimentoescolamoderna.pt/textos_referencia/cont_teoricos/textos_autoformacao_coop/formacao_mem.pdf)
- Niza, S. (2002). Posfácio. *In* Nunes, A. *Freinet: atualidade pedagógica de uma obra*. Porto. Asa.
- Nóvoa, A. (1992). (Coord.). *Os professores e a sua formação*. Temas da Educação. Instituto de Inovação Educacional. Lisboa. D. Quixote.
- Pacheco, J., A. (2000). Uma Escola de “Área-Aberta”. *In* Pacheco, J., A. (2000). (Org.). *Políticas de Integração Curricular*. Porto. Porto Editora.
- Pérez, G., A (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *In Investigación en la Escuela*. Universidade de Málaga. N.º 26, pp. 7 – 23.
- Pimentel, A. (2001). *O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica*. Pernambuco. Departamento de Psicologia Social e Institucional da Universidade Estadual de Londrina. Cadernos de Pesquisa, n. 114, novembro.
- Quaresma, V. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*. Revista Eletrónica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, vol. 2, nº 1 (3), pp. 68 – 80.
- Revista Nova Escola (2004). *José Pacheco e a Escola da Ponte*. Edição 171. Recuperado em 2010, novembro 25, de <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/formacao-inicial/jose-pacheco-escola-ponte479055.shtml>

- Rodríguez Gómez, G.; Gil Flores, J. e García Jiménez, E. (1999). *Metodología de investigación cualitativa* (2.ª Ed.). Málaga: Aljibe.
- Roldão, M. C. (2005). Formação de professores, construção do saber profissional e cultural da profissionalização: que triangulação? In Alonso, L. e Roldão, Mª C. (2005). (Coord.). *Ser professor do 1º ciclo construindo a profissão*. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho. Coimbra. Almedina.
- Roldão, M. C. (2005b). Para um currículo do pensar e do agir: as competências enquanto referencial de ensino e aprendizagem. Suplemento de En Direct de l'APPF. (pp. 9 - 20).
- Santa Rosa, C., S., R. (2008). *Fazer a Ponte para a Escola de Todos (as)*. Dissertação de Doutoramento. Natal. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. UFRN.
- Silva, C. (2001). *Projeto LETHES/Peneda-Gerês*. Vol. I. Dissertação de Mestrado. Braga. Universidade do Minho.
- Spodek, B e Brown, C. (2002). Alternativas Curriculares em Educação de Infância uma perspectiva histórica. In Spodek B (2002). (Org). *Manual de Investigação em Educação e Infância*. Lisboa. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Trindade, R. (2003). Escola e Influência Educativa- O estatuto dos discursos didáticos inovadores no 1º CEB em Portugal. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Porto. Universidade do Porto.
- UNESCO (1999). Os quatro pilares da Educação. In Delors, J., (1999). (Coor.). *Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Cortez Editora, São Paulo. (pp. 89-102).
- Vilaça, M. (s/d). *Pedagógica Rizomática e Escola da Ponte: Algumas Contribuições Ao Debate Sobre Educação*. X EnFEFE - Encontro Fluminense de Educação Física Escolar. Recuperado em 2010, novembro 25, de <http://cev.org.br/biblioteca/pedagogica-rizomatica-escola-ponte-algumas-contribuicoes-ao-debate-sobre-educacao>
- Zanten, A., V. (2004). *Pesquisa qualitativa em educação: pertinência, validade e generalização*. Recuperado em 2010, fevereiro 14, de [http://www.perspetiva.ufsc.br/perspetiva\\_2004\\_01/03\\_artigo\\_zanten.pdf](http://www.perspetiva.ufsc.br/perspetiva_2004_01/03_artigo_zanten.pdf)



## Guião da Entrevista

### **Objetivos para a entrevista:**

- Compreender circunstâncias pessoais, sociais e políticas que levaram à adesão ao projeto/movimento
- Conhecer dinâmicas dos projetos/modelos curriculares inovadores: história, epistemologia, organização, desenvolvimento e difusão
- Caracterização, baseada em vivências, do modelo trabalhado
- Identificar e compreender os contributos destes projetos para a mudança das práticas educativas

### **Temas e tópicos orientadores da entrevista**

**Perfil do entrevistado:** sexo, anos de serviço, situação profissional atual. Anos de permanência no projeto/movimento, papel que desempenha(ou) no projeto...

**Contexto histórico em que surgiu o Projeto/Movimento:** década, contexto de políticas educativas, local de surgimento, mentor/promotor...

**Razões/motivações/circunstâncias de adesão ao Projeto:** experiência anterior em projetos ou práticas inovadoras; aspetos “atraentes” do Projeto/Movimento; dificuldades que teve que superar...

**Dinâmica do Projeto/Movimento:** organização, sistema de coordenação, dispositivos para facilitar a inovação: formação, encontros, investigação, publicações, colaboração, outros...

**Caracterização do Modelo curricular e pedagógico:** epistemologia (Quadro teórico); organização curricular e do ambiente educativo (objetivos, conteúdos, atividades, interações, espaços, tempo, materiais e avaliação); marcas distintivas do modelo.

**Contributos do projeto para a mudança:** mudanças na organização das escolas; nas práticas curriculares e pedagógicas; no desenvolvimento profissional dos professores; nas aprendizagens dos alunos; na relação com a comunidade...

**Experiências mais ricas que vivencia(ou) no Projeto**

**Os vestígios:** o que permanece nas suas práticas, que marcas deixou, o que teve que prescindir/alterar atualmente nas suas práticas por força das políticas...



**Entrevista 1 – Carla Batista, Movimento da Escola Moderna**

Categorias	Registos
<b>Perfil do entrevistado</b>	<p>“...comecei a trabalhar em 1996, na Voz do Operário...”</p> <p>“...tenho 12 anos de serviço. Sou professora do Movimento desde que comecei a trabalhar.”</p> <p>“...desde os meus 14 anos que sou dirigente associativa. Portanto, organizar acampamentos, montar e desmontar tendas, dinamizar atividades para jovens tornou-se um hábito...”</p> <p>“...só sou professora porque sou do movimento...”</p> <p>“Na minha sala é tudo à base de projetos, mais do que, se calhar, noutra sala, mas pra mim, devido ao meu passado, tem todo o sentido, porque a vida é feita de projetos e há que lhes mostrar que desde pequeninos como é que podem dar a volta sem ficarem sentados à espera que a resposta venha.”</p>
<b>Contexto histórico em que surgiu o Projeto/Movimento</b>	<p>“O Movimento de Escola Moderna surgiu com... um dos fundadores foi Sérgio Niza. Não foi o único, mas é o que ainda está no ativo, em 1960... à volta de 60, quando conheceu Freinet, em França, veio para Portugal com aquela vontade toda, portanto, o MEM surgiu com o Freinet. Depois, sendo Movimento, começou a evoluir.”</p> <p>“...inicialmente, o movimento era clandestino...”</p> <p>“Surgiu, inicialmente, em A-da-Beja, arredores de Lisboa. De arredores de Lisboa para o Alentejo e só depois para o resto do país.”</p>
<b>Razões/motivações/ circunstâncias de adesão ao Projeto</b>	<p>“...se não fosse professora do Movimento de Escola Moderna, não era professora.”</p> <p>“Eu sou professora do Movimento porque antes de o ser já estava nos genes.”</p>
<b>Dinâmica do Projeto/Movimento</b>	<p>“Temos núcleos em todo o país.”</p> <p>“...Porto, Vila Real, Coimbra, Aveiro, Leiria, Lisboa, no Alentejo temos uma série deles e, depois, o núcleo do Algarve, Açores e Madeira.”</p> <p>“...fazemos os Sábados Pedagógicos, uma vez por mês, onde um colega partilha connosco as coisas boas e as coisas más.”</p> <p>“Temos uma direção a que as coordenadoras de núcleos pertencem, que também reúne uma vez por mês, em Sábados desencontrados, onde abordam os problemas da associação, do conjunto de professores que constituem o movimento. Fazemos o encontro da Páscoa, só para sócios, uma vez por ano. E depois, o grande momento é o congresso que é em julho.”</p> <p>“Também abrimos a comunicação a não sócios, àquelas pessoas que estão na dúvida, que ainda não fizeram a Oficina, ainda não sabem muito bem, mas até querem partilhar.”</p>
<b>Caracterização do Modelo curricular e</b>	<p>“...como eu trabalho com projetos, quando os projetos passam para as mãos das crianças eu não posso desistir dos projetos. Aprendi isto no primeiro ano de trabalho.”</p> <p>“...a nossa filosofia é mesmo a transdisciplinaridade e a articulação de todas as disciplinas, umas com as outras.”</p>

<p><b>pedagógico</b></p>	<p>“...tem cinco fases (...) no momento de trabalho coletivo vê a professora a dinamizar, e o trabalho coletivo, comigo funciona de duas maneiras: ou fazemos projeto coletivo (...) Não parte só da professora expor a teoria, parte também dos alunos dizer “Está aqui uma teoria que eu não percebi”.” “...trabalho autónomo (...) estão todos de pé, fazem barulho porque fazem trabalho a pares, fazem trabalho individual e levantam-se para ir trocar de ficheiros, porque têm que dar resposta num papel, mas o ficheiro tem que ficar sempre na caixinha (...) dou apoio individualizado às crianças” “...momento de comunicação de projetos (...) turma a comunicar assuntos ou projetos que investigaram, para a turma, com a turma a questionar, se foi difícil, se foi fácil.” “...no Ler, Mostrar e Contar, em que eles, em tempo de trabalho autónomo têm uma coisa interessante para mostrar, inscrevem-se e, no dia seguinte de manhã, são chamados pelo responsável do plano do dia para irem ler, mostrar e contar à turma o que têm.” “...o grande momento, que é o conselho de cooperação (...) eles leem e discutimos o diário de turma. O diário de turma tem quatro colunas, na minha sala: o gostei (começo pelas coisas positivas), o não gostei (que são as queixinhas), os avisos, perguntas e respostas (e é giro ver que eles conseguem dar a volta ao texto de maneira a transformarem uma queixinha num aviso e que já sabem que o que está na coluna dos avisos, não é discutido porque os avisos têm que ser perceptíveis) e as propostas,” “...depois fazemos a heteroavaliação dos planos individuais de trabalho, porque durante o trabalho autónomo eles têm um guião (...) em que eles têm registadas as atividades que podem fazer no tempo de trabalho autónomo (...) auto avaliam-se e, no conselho de cooperação, ouvem a opinião dos colegas.” “...estamos todos a funcionar em prol da avaliação. Depois faz-se a avaliação e distribuição de tarefas, porque todos têm uma tarefa no grupo e ninguém trabalha pra ninguém. E, finalmente, o plano da semana que cumpre, ou se tenta cumprir, o programa do currículo nacional...”</p>
<p><b>Contributos do projeto para a mudança</b></p>	<p>“Todos os trabalhos que se desenvolvem com as turmas, neste movimento, são, sem dúvida, enriquecedores.”  “Marca de certeza. São crianças mais críticas, mais recetivas.”</p>
<p><b>Experiências mais ricas que vivencia(ou) no Projeto</b></p>	<p>“...uma das coisas giras que fizemos foi uma macaca circular. Eles pediram-me giz, para fazer uma macaca. Escreveram no diário de turma que queriam giz para desenhar uma macaca no recreio. E eu perguntei-lhes: “De quanto giz é que achas que vais precisar?”. “É só um pauzinho de giz pra desenhar a macaca.” “E se chover?” “Ah! A macaca apaga-se!...”. Então saiu dali um projeto.”  “De todos os projetos sai sempre Matemática. Eu acho que ainda não fiz um projeto de onde não saísse Matemática.”  “...fui professora de apoio durante dois anos, andava com dicionários ilustrados debaixo do braço, lápis de cor, tesouras, tiras de papel, para depois eles escreverem frases e nós podermos desorganizá-las e voltar a organizá-las. As crianças escreveram um livro, ilustraram o livro e ofereceram-no à biblioteca.”  “Estes últimos quatro anos serviu, sem dúvida, para um crescimento enorme meu, porque deu pra todos os anos ir inovando em qualquer coisa...”</p>
<p><b>Os vestígios</b></p>	

**Entrevista 2 – Amélia Pereira, Ensinar é Investigar**

Categorias	Registos
<b>Perfil do entrevistado</b>	“...já estou aposentada, mas continuo a exercer num colégio privado daqui de Braga. Tenho 38 anos de serviço.”
<b>Contexto histórico em que surgiu o Projeto/Movimento</b>	<p>“O local onde apareceu, cá em Braga, foi na escola do Carandá, apesar de ter nascido em Lisboa, pela mão da Maria da Luz Leitão. Depois havia um grupo de colegas nas Caxinas e foi lá que reunimos muitas vezes. Havia um grupo de trabalho muito bom, muito inovador!”</p> <p>“...o projeto surgiu numa altura em que foi muito bem recebido pelos encarregados de educação, porque tenho a impressão que começaram a ver os resultados mais cedo.”</p> <p>“...em termos de contexto sócio político, acho que veio em boa hora e foi bem recebido.”</p>
<b>Razões/motivações/circunstâncias de adesão ao Projeto</b>	<p>“Estive no projeto Ensinar é Investigar durante dois ou três anos com a equipa formada a acompanhar e depois acho que a fundadora adoeceu ou faleceu e deixámos de ter acompanhamento por parte da equipa.”</p> <p>“As razões que me levaram a aderir ao projeto foi, simplesmente ter conhecimento dessa metodologia e ver que, naquela altura, talvez ainda se ensinasse como eu aprendi, há 50 anos.”</p> <p>“...eu e as minhas colegas estávamos insatisfeitas e tivemos a oportunidade de conhecer este método, com formação e acompanhamento...”</p>
<b>Dinâmica do Projeto/Movimento</b>	<p>“No início nós reuníamos e partilhávamos as nossas experiências e os nossos dilemas numa reunião semanal e o grupo resolvia ali as questões todas e as dificuldades que sentia.”</p> <p>“O papel que desempenhei no projeto foi de colaboradora e implementadora. Tínhamos umas colegas que faziam a ligação, a ponte entre o nosso grupo de trabalho e a sede do projeto, em Lisboa. Encarregava-se de nos contactar, de nos trazer e recolher os materiais.”</p> <p>“Os encontros e as reuniões, tal como referi, eram orientados por uma coordenadora que fazia a ponte entre os vários grupos...”</p> <p>colocávamos as nossas questões e trocávamos impressões sobre os trabalhos dos alunos e davam-nos o feed-back. “Estivemos uma ou duas vezes com a diretora do projeto, a Maria da Luz Leitão, nas Caxinas, e depois era assim: as explicações, o modelo do teste, era tudo enviado.”</p>
<b>Caracterização do Modelo curricular e pedagógico</b>	<p>“Este é um método que, como é vivido, é sentido, é mais rico. As crianças sabem o que estão a fazer na escola.”</p> <p>“A própria forma de avaliar era diferente. Havia situações de trabalhos de alunos, que nós não valorizávamos.”</p> <p>“Havia dez dossiers para os diferentes anos sobre como tratar os diferentes conteúdos até ao 4º ano...”</p> <p>“...este método é mais adequado para a aquisição e desenvolvimento inicial da leitura e da escrita, porque nos anos seguintes, já nós temos uma abertura maior e podemos trabalhar vários manuais e materiais.”</p> <p>“...a sala de aulas do Ensinar é Investigar é um livro. As paredes iam-se enchendo...”</p> <p>“Não havia uma estrutura definida do espaço da sala de aula, mas havia uma necessidade de o organizar em função do sucesso educativo que o projeto previa.”</p>



<p><b>Contributos do projeto para a mudança</b></p>	<p>“Temos atividades muito ricas com base no Ensinar é Investigar porque nós chamávamos os pais à escola.”</p> <p>“A minha experiência diz-me que é conversando com os pais que o clima se torna saudável.”</p> <p>“Nós tínhamos 25 anos de práticas e aquilo veio abalar um bocado a nossa forma de trabalhar.”</p> <p>“Nesse aspeto, o projeto fez-nos crescer e mudar.”</p> <p>“Os alunos trabalham com muito mais prazer e os esquemas desenvolvidos são superiores.”</p> <p>“Em termos de colaboração entre colegas, é assim, as colegas que queriam, aderiam... as que não queriam não aderiam. Estamos a falar de uma época em que se trabalhava apenas durante as manhãs e tínhamos a tardes livres. (...) As pessoas não estavam para perder tardes com essas reuniões.”</p> <p>“...veio abrir as portas das salas de aulas...”</p> <p>“A escola em si também não sofreu grandes mudanças porque, já disse antes, aderiu quem quisesse e isso não tinha grande impacto na escola. Em termos de desenvolvimento profissional abriu-me perspectivas porque o trabalho partilhado e colaborativo enriquece porque a vida de um professor é uma vida de dilemas, independentemente da experiência e dos anos de carreira.”</p>
<p><b>Experiências mais ricas que vivencia(ou) no Projeto</b></p>	<p>“...vivi experiências relacionadas com os encarregados de educação que foi assim uma coisa que, sem sermos melhores que os outros, consegui desenvolver relações mais próximas. Tirando isso, foram experiências de partilha, de mais abertura... acho que até criámos mais amigas. E os pais, acho que participaram muito no processo de ensino-aprendizagem, através de atividades em que os pais estavam direta e ativamente ligados.”</p>
<p><b>Os vestígios</b></p>	<p>“Continuo a utilizar a metodologia de introdução à leitura e à escrita porque nesta fase acho que se justifica mais.”</p>

### Entrevista 3 – Ana Moreira, Escola da Ponte

Categorias	Registos
<p><b>Perfil do entrevistado</b></p>	<p>“...sou educadora e como educadora tenho uma experiência de 24 anos. Antes trabalhei sempre na área da educação. O meu trajeto começou por eu trabalhar 12 anos no bairro do Aleixo, no Porto. Depois concorri ao ensino público e trabalhei em muitas zonas do interior do país. No tempo em que eu concorri – estamos a falar dos anos 80 – concorri a lugares muito recônditos.”</p> <p>“Eu estive na Escola a coordenar o projeto durante seis anos, quando o José Pacheco começou a trabalhar a nível da formação com outras escolas no exterior e eu comecei a ficar na coordenação do projeto, das atividades como coordenadora pedagógica. Depois, ao fim desses seis anos, o José reformou-se e eu continuei como coordenadora.”</p>

<p><b>Contexto histórico em que surgiu o Projeto/Movimento</b></p>	<p>“Por tudo aquilo que eu vivi e por tudo aquilo que me foram contando, o Zé, que é a alma do projeto (...)Aquilo que eu sei que levou a esta mudança na Ponte prende-se com os questionamentos que foram surgindo nas práticas, ou seja, a forma como a escola estava estruturada, que era um modelo comum com outras escolas levantou muitos questionamentos aos professores (...)As instalações também eram de uma pobreza extrema, quer em condições de espaços e materiais mas até das condições sanitárias da escola.”</p> <p>“...levou a que as pessoas procurassem algumas respostas, que foram ao longo dos anos encontrando, com parcerias, e essas respostas que foram encontrando foram construindo o que mais tarde viria a dar origem ao projeto “Fazer a Ponte”. Portanto, o projeto não é um documento que foi criado para se aplicar a uma prática educativa, mas foi uma prática educativa que, pelo questionamento foi procurando respostas e que gerou a construção daquilo que é hoje o nosso projeto. Não há um ano histórico, há uma década de construção, que é a década de 70.”</p>
<p><b>Razões/motivações/ circunstâncias de adesão ao Projeto</b></p>	<p>“...vim parar aqui à Ponte de uma forma quase por acaso.”</p> <p>“Estava a trabalhar como formadora e, ao ficar efetiva (...) pedi à direção regional destacamento para continuar os vários módulos de formação (...) e perguntaram-me se eu não gostaria de vir trabalhar para uma escola da Vila das Aves. (...) E aceitei o desafio.”</p> <p>“...foi assim que eu vim parar à Escola da Ponte há 14 anos e daqui nunca mais saí.”</p> <p>“Foi assim que eu vim parar à Ponte e permaneci porque encontrei um terreno no qual me senti muito bem e que me desafiou.”</p>
<p><b>Dinâmica do Projeto/Movimento</b></p>	<p>“...temos 5 pessoas do quadro e 33 contratados, portanto há aqui uma “fome” de pessoas no quadro.”</p> <p>“...temos um órgão máximo na escola que é o conselho de pais. É o órgão decisor da escola, onde só os pais têm direito a voto e, portanto, as decisões mais fortes, mais significativas que são tomadas cá dentro são tomadas no conselho de pais.”</p> <p>“Depois temos o conselho de direção, cujo presidente também é um pai, e que é formado pelo presidente, pelos representantes dos núcleos, portanto: os pais. Os pais são eleitos para representar os núcleos (iniciação, consolidação e aprofundamento, ou seja, essa é a nossa organização pedagógica). Nesse conselho de direção está também o conselho de gestão que é constituído pela gestora, pela coordenadora de projeto, pelos três coordenadores de núcleo (...). Faz parte também, do conselho de direção, o representante do conselho administrativo, o representante da comunidade científica (...) o representante das autarquias, que é o presidente da Junta e o representante das atividades socioeconómicas da Vila das Aves. É um órgão que reúne regularmente...”</p> <p>“...o conselho administrativo, do qual fazem parte dois elementos do conselho de gestão mais a chefe de secretaria e temos, ainda, o conselho de projeto, de que fazem parte todos os orientadores educativos.”</p> <p>“É uma organização que funciona muito em interação, ou seja, quando as coisas vão ao conselho de docentes já estiveram amplamente discutidas em conselho de projeto, ou conselho de direção...”</p> <p>“Ainda há a associação de pais!”</p> <p>“...há aqui um conjunto de circuitos de informação para a tomada de decisões, fazendo com que estas não sejam arbitrárias nem autocráticas. Têm um cariz muito pedagógico, muito formativo, muito social. Há um espírito colaborativo muito forte dentro da escola.”</p> <p>“Reúnem as dimensões, ou em núcleo ou em equipa. À quarta-feira da parte da tarde não há atividade letiva e reunimos dessa forma. Para além do trabalho que é desenvolvido nas dimensões, os orientadores educativos também estão distribuídos nas atividades de enriquecimento curricular, com exceção dos professores associados ao núcleo de aprofundamento...”</p>

	<p>“Não há diferença de professores. Trabalhamos todos o mesmo horário. Não há redução de horário para ninguém por razão alguma. As atividades de enriquecimento curricular são feitas em articulação com a Câmara...”</p>
<p><b>Caracterização do Modelo curricular e pedagógico</b></p>	<p>“O edifício é de uma importância muito grande, neste projeto, porque era um modelo muito em voga nos anos 70, que era o modelo P3 que vinha da Dinamarca e que apontava para uma outra forma de estar na educação. (...) é um modelo facilitador de interação, de comunicação e da própria gestão dos alunos no seu dia a dia.”</p> <p>“Nós continuamos a defender esta necessidade de mobilidade dentro da escola, que é uma característica muito específica da Ponte. Seria muito difícil se fosse de outra forma. Mesmo muito difícil. Muito constrangedor.”</p> <p>“A nível pedagógico, nós estamos organizados em núcleos, conforme eu disse, que têm a ver com os níveis de aprendizagem, aquilo que nós consideramos no projeto.”</p> <p>“...uma criança entra está numa fase de iniciação ao projeto. Quando adquire algumas competências que se prendem com o trabalho de grupo, com responsabilidade, com autonomia na planificação, na avaliação, etc, é analisado o perfil de saída do núcleo de iniciação para a consolidação na reunião de núcleo. Cada caso é analisado isoladamente.”</p> <p>“A passagem de núcleo não tem tempo. Pode ser a meio do ano, como pode ser no fim do ano. Tem a ver com o desenvolvimento do aluno na escola.”</p> <p>“A progressão dos alunos tem a ver com o desenvolvimento do aluno dentro do projeto. Cada núcleo é composto por um conjunto de professores que estão agrupados em 6 dimensões: linguística, artística, lógico-matemática, identitária, naturalista e pessoal e social. (...) As dimensões reúnem de forma a prever a transversalidade do trabalho.”</p> <p>“ A Ponte, em matéria de dispositivos tem... neste momento não lhe sei dizer quantos estão inventariados, mas no Natal tínhamos aproximadamente trinta e tal dispositivos que são facilitadores do projeto. Já tivemos mais (...).O que é que nós entendemos por dispositivos? É tudo aquilo que, por um lado dinamiza o projeto mas que, por outro lado, ele próprio gera uma dinâmica ao projeto.”</p> <p>“A questão do quadro de referência, olhe, não temos objetivos, conteúdos nem atividades, porque é assim, e na documentação da página da escola estão lá os princípios e objetivos deste projeto. As atividades surgem a partir das sugestões dos alunos, a partir da planificação quinzenal que agrega dois tipos de atividades: a que agrega toda escola e que surgem das sugestões deles nos dispositivos onde eles podem apontar as sugestões que têm a dar, que têm a ver com os projetos que são transversais a toda a escola, a assembleia, (...)”</p> <p>“...não há um plano de atividades na Escola da Ponte. Não pode haver!”</p> <p>“Fazemos a avaliação diagnóstica das aprendizagens dos alunos e, por outro lado, instalamos todos os dispositivos que vão ser facilitadores da aprendizagem na escola.”</p> <p>“Tudo é instalado no início do ano, sendo que uns dispositivos são instalados mais rapidamente que outros. É o desenrolar das discussões que permite que se aprofunde mais ou menos a exploração de um determinado dispositivo.”</p> <p>“...não há um plano rígido pelo qual nos orientemos, mas sim um quadro de referência que na Ponte é fundamental, que é: Porque é que nós nos organizamos em grupo? Porque nós pretendemos que os alunos façam um trabalho cooperativo. Porque é que os grupos são heterogéneos? Porque nós defendemos a ideia que na escola cada um que sabe mais pode ajudar um outro que saiba menos. Porque é que não está um único</p>

	<p>professor no espaço? Porque há uma estreita ligação entre a gestão da escola e o quadro de referência, que é muito global? Este é um quadro muito estruturante e pouco claramente organizado. O projeto da Ponte aponta para uma análise sistémica e, portanto, há aqui uma interação muito grande entre a gestão curricular, que é feita de uma forma flexível, e os dispositivos que contribuem para que essa gestão seja feita. Portanto, isto funciona muito em teia.”</p>
<p><b>Contributos do projeto para a mudança</b></p>	<p>“...eu acho que na Ponte o conceito de participação está muito além do seu significado mais corrente. É mesmo uma questão de implicação.”          “...há uma formação interna que as pessoas têm que fazer, dentro do projeto. As pessoas quando vêm para a Ponte não têm qualquer formação. As pessoas entram na atividade e é no exercício das suas práticas que a formação é construída.”          “Encontros são muitos, onde nós vamos falar da escola...”          “...recebemos visitas na escola...”          “Em termos de investigação, há várias colegas cá a fazer trabalhos sobre a Ponte, desde Licenciaturas até teses de Doutoramento, inclusive há pessoas que vêm do Brasil fazer observação...”          “Todos os anos temos tido uma formação online com o Brasil que é o “Aquifólio” e este ano temos também o “Educartis”. São aos milhares de pessoas que estão na formação.”          “...até hoje, na escola da Ponte, continuo a ler, a investigar e a refletir e gostaria de fazer muito mais.”          “...a Ponte não se esgota no currículo delineado pelo Ministério da Educação. Vai muito mais além, mas a esse nós temos que responder, (...).”</p>
<p><b>Experiências mais ricas que vivencia(ou) no Projeto</b></p>	<p>“Nessa altura fizemos muita leitura, muita discussão, muito debate. Estivemos cerca de 4 meses a trabalhar com os miúdos também, mas a trabalhar imenso entre nós, para organizar a dimensão, criar dispositivos dos projetos, articular entre as diferentes artes. Foi um trabalho muito interessante mas foi esgotante!”          “...não tenho experiências particularmente mais ricas. É todo um percurso, e é um percurso de muitos altos e baixos.”          “Em termos de experiências do dia a dia, são sempre diferentes. Não há rotinas na Ponte e um dia é sempre diferente do outro, exatamente porque o trabalho se desenvolve a partir dos alunos e, por isso, só pode ser diferente.”</p>
<p><b>Os vestígios</b></p>	

### Entrevista 4 – Álvaro Carneiro, projeto PROCUR

Categorias	Registos
<b>Perfil do entrevistado</b>	<p>“(…) trabalho desde 85, por isso, 23 ou 24 anos de serviço, sou professor do quadro de escola do Agrupamento de Escolas do Vale do Homem, em Terras de Bouro (…).”</p> <p>“(…) terei estado 4 ou 5 anos no projeto e fui desde o princípio da comissão da equipa de coordenação e acompanhamento do projeto, juntamente com a Lita e com outras colegas e com a Luísa Alonso.”</p>
<b>Contexto histórico em que surgiu o Projeto/Movimento</b>	<p>“Era um projeto da década de 90, que perdurou, penso que, até aos primeiros anos deste século (…).”</p> <p>“(…) em novembro de 1997, fui convidado pela Luísa para integrar a Equipa de Coordenação, Investigação e Acompanhamento do Projeto “PROCUR – PROJETO CURRICULAR DE CONSTRUÇÃO SOCIAL” do, na altura, IEC. Aceitei esse convite e permaneci no projeto até 2001, data da extinção do projeto como rede de escolas, (…).”</p>
<b>Razões/motivações/ circunstâncias de adesão ao Projeto</b>	<p>“(…) primeiro de uma insatisfação com as práticas e com o modelo de formação inicial que tinha com o qual não me sentia identificado, certas e determinadas leituras individuais de Freinet e outras, outros autores, uma série de autores espanhóis e tinha uma maneira de planificar que, apesar de não ser... não estar fundamentada, se aproximava muito do modelo do PROCUR através dos mapas de conteúdos e da organização dos conteúdos em categorias, procedimentais, atitudinais e conceptuais e, apesar de não ter uma boa organização conceptual, já era a minha preocupação quando estava a lecionar (…).”</p> <p>“(…) ela apreciou o meu trabalho final de avaliação da formação (que eu tinha feito) de... um trabalho final dessa formação porque aplicava na prática s, ainda muito em embrião, alguns dos...princípios que, mais tarde, viria a saber que eram os basilares do Procur. Penso percebeu também que, da mesma maneira que eu achava que me aproximava do PROCUR, também ela viu essas linhas, na mesma direção, apesar de muito basilares e muito empíricas. Faltava-lhe exatamente a influência do professor especialista, que levasse, que tornasse aquilo mais prático, que levasse a teoria a fazer-me refletir a prática, e por outro lado que justificasse, essa mesma prática, porque, à altura, não estava justificado, era só uma intuição, baseada na experiência,(...)”</p> <p>“A Luísa convidou-me pra fazer parte do projeto PROCUR, na altura, e eu aceitei e trabalhámos juntos, não sei se 4 ou 5 anos, nessa perspetiva. Principalmente, dedicámo-nos, eu e ela, mais na, na... a aproveitar... eu a sorver toda a parte teórica que era fundamental pra mim, que me faltava um bocadinho, porque não tinha sido educado dentro daquele modelo, daquele paradigma, e eu, de certa maneira a dar-lhe já um feed back, de certa maneira, de quem já trabalhava de certa maneira na prática, como é que se podiam organizar certos tipos de planificações, principalmente, onde foi a minha relação principal foi exatamente na planificação de atividades, usando aquele típico modelo de investigação, que, na altura eu também não utilizava mas que, achei... adotei completamente, e que, e que depois, passámos a organizar atividades integradoras dentro dessa organização e que... e era esse modelo que nós, principalmente trabalhávamos, no PROCUR, com as escolas.”</p>

	<p>“Quando entrei a Luísa, apesar das características especiais da minha escola, propões que fosse integrada na rede. Não tanto, quanto me lembro, da escola em si, mas da tentativa que estava a fazer associar as escolas da região a um projeto comum apoiado pelo saber adquirido, coisa que acabou por acontecer.”</p> <p>“(…) estava ainda numa fase de desequilíbrio em que não me estava a sentir equilibrado com a formação anterior que tinha e o projeto tornou-se atraente por haver essa sintonia entre a parte teórica, que eu desconhecia um pouco, e o que fazia na prática que ia nessa direção.”</p>
<p><b>Dinâmica do Projeto/Movimento</b></p>	<p>“Dei formação dentro do PROCUR dentro destes aspetos, criámos textos de apoio, eu e a Luísa, sempre dentro das atividades integradoras e da metodologia de investigação...”</p> <p>“O PROCUR tinha uma equipa de coordenação, na altura em que eu lá estive era formada por 5 elementos. Tinha uma série de escolas associadas, que faziam parte do projeto, no qual nós acompanhávamos a construção dos projetos curriculares integrados, na altura, e que agora passaram a ser PCT’s, e projetos curriculares de Agrupamento. Na altura eram chamados projetos curriculares integrados, e tinham características semelhantes às que agora são exigidas pela lei, de certa maneira, se tornaram prescritivas e burocráticas. Naquela altura era voluntariado e nós fazíamos muito apoio aos diversos professores envolvidos. Tínhamos uma reunião, penso que, mensal, já não sei precisar, mas penso que sim, mensal, com algumas escolas. Tínhamos uma equipa de coordenação, a equipa subdividia-se e acompanhámos, cada equipa, algumas escolas nas suas reuniões do projeto, porque eles tinham, além das reuniões entre eles, uma fase de reunião com as equipas do projeto PROCUR, em que fazíamos acompanhamento das planificações, metodologia, do tema do projeto, necessidade de formação, das dificuldades, daquilo que era necessário.”</p> <p>“(…) organizávamos encontros em que trazíamos convidados de outras áreas que... ou especificamente para uma área que nos pediam para haver uma intervenção, na formação igual, quer dizer, era feita... tínhamos a formação dentro do PROCUR e formação específica dentro da matemática ou da Língua portuguesa, daqueles aspetos que os professores das escolas achavam que era importante ter (...).”</p> <p>“Os encontros eram semestrais, penso eu...”</p> <p>“Penso que foi o décimo quarto encontro. Éramos nós próprios que fazíamos os cadernos, desdobráveis, convites os posters para encontros fora da universidade. Até foi um trabalho colaborativo, em que tudo o que era descoberto dentro das aplicações informáticas era partilhado imediatamente. Chegámos, no tempo em que estive no procur, a estar em Santiago de Compostela, Aveiro, no Algarve (eu não fui neste último, mas elas foram) para expor o projeto. Em Aveiro apresentámos os dossiers dos projetos curriculares integrados das escolas e em Santiago de Compostela, apresentámos um poster sobre o PROCUR.”</p> <p>“(…) nós tivemos aqui também, S. João do Souto, em que era muita gente, mas não eram todos, também, e em Vila do Conde, também, nas Caxinas (...).”</p> <p>“Penso que o que distinguia propriamente o PROCUR era exatamente o seu modelo curricular. O projeto curricular integrado e a metodologia de investigação, que distinguia principalmente, por ser muito democrático. Não era impositivo. As pessoas chegavam, entravam, e adaptavam-se e discutiam e acreditava-se que todas as pessoas eram uma mais-valia, embora tivéssemos uma linha orientadora, fundamental que era a que estava escrita.”</p>

<p><b>Caracterização do Modelo curricular e pedagógico</b></p>	<p>“ (...) o meu laboratório era a minha pequenina escola de Terras do Bouro, que era muito visitada na altura por turmas e ia muitas vezes ali ao IEC (...)apresentar a planificação, organização e avaliação de atividades desenvolvidas na escola, (...)”</p> <p>“ (...) pela organização e pela gestão da atividade, pela criatividade, pela integração curricular, e estarem sempre pensados esses três aspetos de conteúdos: dos conteúdos conceptuais, atitudinais, procedimentais, que eu continuo a achar fundamental, principalmente os atitudinais, são aqueles que eu acho que são menos valorizados, que ninguém consegue bons resultados e aprendizagem significativa sem... se os alunos não tiverem a atitude certa perante a atividade.”</p> <p>“ (...) modelo curricular pedagógico, era, e continua a ser, apoiado no modelo construtivista... (...) e sociocrítico.”</p> <p>“Tem que fazer exercícios práticos, primeiro. Fazer umas fichas (porque eu não tenho nada contra as fichas), até aprender o que é um friso, dar um projeto de friso para a decoração do trabalho dos colegas e, depois, ele próprio ter que resolver o problema da construção. Trabalhou um conteúdo e, muitas vezes, é um conteúdo em que ele de outra forma não interiorizaria. As atividades integradoras, que não têm que ser centradas na Expressão Plástica – eu gosto muito – têm que andar à volta de um problema, que para a sua resolução envolva conteúdos atitudinais, conceptuais e comportamentais.”</p> <p>“ (...) o desenvolvimento do projeto curricular integrado e o processo de investigação (...). É o que melhor encaixa, dos que eu conheço. É aquele que dá mais liberdade, porque não tem uma metodologia própria sobre Matemática, o que permite a qualquer professor continuar a trabalhar... só se tem que ter um bocado de imaginação para depois fazer as atividades integradoras ricas.”</p>
<p><b>Contributos do projeto para a mudança</b></p>	<p>“ (...) com a Luísa aprendi, com o projeto PROCUR, a ser mais crítico, quer dizer, pegar... o que não me interessava pode-me interessar, para obrigar a refletir e a reconstruir certos aspetos que a gente achava que não (...)”</p> <p>“ Depois, o projeto em si, quando a professora Luísa, de certa maneira, se Doutorou, o projeto deixou de existir como organização, mas continuámos a prestar apoio a quem quisesse formação porque depois tornou-se obrigatório os projetos curriculares e os projetos educativos (os projetos educativos já o eram desde 88, mas...)”</p> <p>“ (...) com a formação dos agrupamentos, em 2001, exigiam que existisse um projeto educativo e um projeto curricular e aí muitas escolas que não faziam parte do PROCUR pediram-nos para nós darmos formação (...)”</p> <p>“Foi a altura em que o PROCUR, na minha opinião, esteve mais, “mais famoso”, apesar de já ter fechado as portas, de certa maneira, esteve mais disseminado, numa fase em que havia necessidade, pelo menos das lideranças, dos conselhos executivos, do desenvolvimento de projetos curriculares. foi quando apareceram também os departamentos do 1º ciclo (na altura não eram departamentos, eram conselhos de docentes) em que havia um professor que tinha de organizar a construção de projetos curriculares, era pressionado para que apresentasse, e não sabia como, e então aí, a necessidade tornou-se maior.”</p> <p>“ (...) o PROCUR foi bom, porque, além de dar a formação teórica também nos capacitou pela nossa liderança e pela necessidade que tínhamos, depois, dentro do grupo de gerir processos, orientar processos, também deu outra autonomia que depois, nas nossas escolas, em situações futuras, ter tido esse papel e que acho que faz falta porque a formação inicial não prepara para isso.”</p> <p>“Quando os colegas chegam novos, apresento-lhes um projeto curricular e eles, de uma maneira preguiçosa, aceitam logo. Depois não sabem no que se estão a meter. Depois têm necessidade de esclarecer, de melhorar e tal, e depois acabam por perceber que é útil e que os alunos reagem</p>

	<p>bem, que é, pronto, interessante.”</p> <p>“ (...) na minha vida o PROCUR teve muita importância.”</p> <p>“ (...) vinha do PROCUR, que era a autoconfiança e a autoafirmação que o PROCUR fez com que eu tivesse porque o PROCUR me deu fundamentação para eu estar à frente de um processo em que os colegas aceitavam a minha liderança e os colegas do 2º e 3º ciclo respeitavam-me porque tudo o que se fazia era fundamentado (...).”</p> <p>“ (...) o PROCUR, também pelas experiências de formação e de organização que fiz, permitiram-me, depois, não ter problema nenhum em gerir esses processos depois, num ambiente perfeitamente estranho, muitas vezes controverso. Foi um bocadinho dessa autoconfiança e de os nossos modelos de trabalho serem muito apoiados, única e exclusivamente, no projeto PROCUR.”</p> <p>“Quando temos um objetivo em comum tem que ser um objetivo bom para os alunos, e se é bom para os alunos é bom para os professores, se é bom para os professores é bom pra comunidade e se é bom pra comunidade os parceiros todos têm que colaborar nesse sentido. Isto agora de projeto curricular integrado, que eu acho que é uma mais-valia, porque continuo a achar que trabalhar por atividades integradoras é riquíssimo, penso que é uma mensagem difícil de passar e que os colegas têm muita tendência para disciplinarizar a questão e trabalhar o projeto um bocadinho à margem da... não entender o projeto como um todo!”</p> <p>“Tou convencido que nunca seria da mesma maneira se não tivesse encontrado o PROCUR, porque teria tido aquelas linhas e poderia ter encostado a qualquer outra coisa que não me desse as soluções certas. Mas se o PROCUR não tivesse existido e continuasse mais teórico, só com os livros da Luísa Alonso, sem ter havido aquele movimento prático... prático, talvez tivesse encostado a outro tipo de modelo e não tivesse sido tão enriquecido quer pessoalmente, quer profissionalmente.”</p>
<p><b>Experiências mais ricas que vivencia(ou) no Projeto</b></p>	<p>“ (...) estivemos a trabalhar os diâmetros e os planetas e estivemos a construir uma máquina de medir diâmetros, uma maquina enorme e não sei quê, quando aquilo podia ser feito com uma fita métrica, mas, esse gozo de os alunos construírem uma, um objeto, ali, terem um produto visível daquilo que eles estavam a fazer, fazia com eles estivessem sempre interessados na matemática, de uma maneira que eles nunca mais se esquecem do que é o diâmetro, nem como se pode medir o diâmetro de uma... e alguns até dizem “ai, isto parece uma máquina que o meu pai tem lá pra medir os parafusos” – “pois olha, exatamente”. Isso é que é a tal transferência de conhecimentos pra outras situações. Foi assim que começámos e continuámos durante 5 anos.”</p>
<p><b>Os vestígios</b></p>	<p>“ (...) no ano de 2002 ainda desenvolvemos oficinas de formação de apoio ao decreto lei nº 6 /2001, em dois agrupamentos: um de Amares e outro de Guimarães, num agrupamento na altura denominado horizontal, só do 1º ciclo, em Briteiros.”</p> <p>“ (...) ainda hoje procuro que seja desenvolvida no meu departamento é o trabalho colaborativo, evitar que qualquer colega esteja a trabalhar sozinho, isolado.”</p> <p>“ (...) conheço professores que estiveram no PROCUR e agora trabalham noutras escolas e toda a gente que passa por lá e cai na minha escola diz “ai tu, com essa maneira de falar pareces fulaninho” o que significa que há uma linguagem e espero uma prática que ficou, que só será perceptível se existir trabalho colaborativo.”</p> <p>“ (...) o modelo do projeto PROCUR, adapta-se, ainda agora, quem quiser desenvolver projeto curricular integrado, tem todos os requisitos que um PCT deve, em termos legais, apresentar. As mesma preocupações, a mesma metodologia de investigação, a preocupação com a</p>



caracterização da turma, definição de problemas, a identificação das vertentes sociais que precisam de ser adequados nas atividades integradoras.”

“Enquanto eu achar que o modelo do projeto PROCUR é adequado ao modelo de política educativa vigente, vai ser sempre aquele que eu vou usar.”

“(…) modelo PROCUR, porque acho que tem tido resultados. Foi por causa do PROCUR que a Freguesia da minha escola, não tem um eucalipto, ou pelo menos, não tinha quando eu saí de lá. Devido à vertente de intervenção social e crítica do Procur. E a habitação, que alguns pais forraram outra vez as casas a pedra e eram de tijolo e algumas aldeias estão completamente transformadas, devido a Atividades Integradoras que visavam essa problemática.”

**Carla Batista** - O meu nome é Carla Batista, sexo feminino, **comecei a trabalhar e 1996, na Voz do Operário,** sendo a única IPSS do país que não reconhece todo o tempo de serviço, porque eu comecei a trabalhar antes da formação inicial estar concluída. Portanto, **tenho 12 anos de serviço. Sou professora do Movimento desde que comecei a trabalhar.** Como professora contratada, foi curioso, fui parar a escolas do interior, em Trás-os-Montes, e a dinâmica já estava iniciada e, como professora contratada não cheguei lá e arrumei o início, mas comecei logo a despoletar nos miúdos o interesse por descobrir o que estava à volta: contar folhinhas e flores de pessegueiro, a registar, de forma que, quando estavam a trabalhar o caso de leitura, já sabiam escrevê-lo. **O Movimento de Escola Moderna surgiu com... um dos fundadores foi Sérgio Niza. Não foi o único, mas é o que ainda está no ativo, em 1960... à volta de 60, quando conheceu Freinet, em França, veio para Portugal com aquela vontade toda, portanto, o MEM surgiu com o Freinet. Depois, sendo Movimento, começou a evoluir.** Inicialmente, por exemplo, o último aniversário do Sérgio Niza foi festejado na Casa do Alentejo em Lisboa, porque, **inicialmente, o movimento era clandestino,** não é? Apelando à participação direta e democrática das crianças, à cooperação... no tempo de Salazar isto era muito complicado! Era quase como um partido político. Tinham que andar na sombra e grande parte dos encontros até era na Casa do Alentejo, no meio da comida, pra disfarçar. Foi sobrevivendo e já teve altos e baixos. Agora está numa altura boa. **Surgiu, inicialmente, em A-da-Beja, arredores de Lisboa. De arredores de Lisboa para o Alentejo e só depois para o resto do país.** Ora, porque é que eu sou professora do Movimento de Escola Moderna? Porque **se não fosse professora do Movimento de Escola Moderna, não era professora.** Isto porque, **desde os meus 14 anos que sou dirigente associativa. Portanto, organizar acampamentos, montar e desmontar tendas, dinamizar atividades para jovens tornou-se um hábito,** por assim dizer. Quando comecei a minha formação inicial no Piaget de Almada, em 1992, podíamos escolher o nosso local de estágio. É um bacharelato mas, na altura, era três anos de estágio. Então, eu fui para uma escola, pertinho de minha casa, e escolhi uma sala de apoio educativo porque, na minha perspetiva de aluna, queria saber o que é que ia acontecer às crianças que eu não conseguisse ensinar. Escusado será dizer que, ao fim de um ano, disse aos meus pais “Vou deixar de ser professora. Vou mudar de curso. Aqui tenho a hipótese de mudar para associativismo, portanto vou ser animadora sócio-cultural, ou qualquer

coisa ligado à minha associação...”. Uma prima minha, professora, disse “Não desistas já. Experimenta, antes de decidires, a sala da Maria de Jesus.” E eu fui naquela... bem, é mais uma sala! Foi paixão! Ver o Movimento em funcionamento, sem ser a teoria, porque nós já conhecíamos Freinet, mas nunca tínhamos visto a prática. E ver a prática em funcionamento, e na altura a professora Maria de Jesus ainda usava a imprensa, com eles a usarem o espelho para eles verem se o que estava escrito estava bem. Toda aquela dinâmica dos ficheiros, a participação das crianças, toda a dinâmica na prática, foi paixão! Nunca mais deixei de ser professora do Movimento da Escola Moderna. **Eu sou professora do Movimento porque antes de o ser já estava nos genes.** As dificuldades que tive de superar, isto é assim... quase todos os anos temos de superar dificuldades, porque é a adaptação dos pais: estou com o meu grupo, este grupo, desde o 1º ano, portanto há 3 anos. No primeiro ano fazia reuniões mensais, com atendimento semanal dos pais que sentissem necessidade de vir falar comigo; 2º ano continuei com as reuniões mensais, mas menos pais a virem e, sugeriram eles, este ano fazer só as reuniões de dois em dois meses. Eles próprios reconheceram que já compreendem, já não há tanto problema. Depois, muito dos colegas, não é? Porque, uma coisa que mexe muito com a escola e com os colegas é uma pessoa ser diferente e mexer com as crianças e com os pais das crianças e a insegurança que isso traz aos colegas e, portanto, eu sou, sem querer ou querendo, uma agitadora. Sem querer porque não faço tenção de mudar a mentalidade de ninguém, obrigatoriamente. É evidente que querendo, porque se eu faço o que acredito, é evidente que quero que as pessoas acabem por me seguir. É interessante porque, depois, ao fim de algum tempo, os próprios colegas vêm ter comigo a perguntar se eu acho bem aquilo que eles estão a tentar fazer, mas isto já são 4 anos no mesmo agrupamento. Foi o máximo de tempo que estive numa escola. Porque os colegas, nos conselhos de docentes, fazem a vida negra uns aos outros, não é? É mais fácil, depois se eu estiver sozinha, atacarem o elemento solitário, mas nunca baixei os braços. Até porque não posso, porque, **como eu trabalho com projetos, quando os projetos passam para as mãos das crianças eu não posso desistir dos projetos. Aprendi isto no primeiro ano de trabalho.**

**Entrevistadora** - Como é que se explica a uma criança que o projeto parou?

**Carla Batista** - Exato. Mesmo quando eles percebem. Por exemplo o nosso blog tanto e tão bem que temos pais de Setúbal a comunicarem com os filhos através do blog, isto é

magnífico! Pra funcionar é preciso fazer o trabalho com a internet de casa, porque não temos internet na escola, na sala. Temos na biblioteca, mas como a biblioteca é o centro de recursos da escola toda está sempre ocupada. Portanto tem que ser em casa, fazer as postagens e ver se está tudo bem. E mesmo assim, não consigo desistir do projeto porque é deles. Eles obrigam, quase, a continuar.

O Movimento de Escola Moderna, além de toda esta dinâmica apaixonante, não estamos sozinhos. Temos núcleos em todo o país. Por acaso o Norte está um bocadinho desfalcado. Também tem a ver, se calhar, com o encerramento de escolas e com as Universidades todas que temos aqui à volta em Viana, no Porto. Temos o núcleo do Porto, Vila Real, Coimbra, Aveiro, Leiria, Lisboa, no Alentejo temos uma série deles e, depois, o núcleo do Algarve, Açores e Madeira. Estamos muito bem representados e termos de núcleos. Depois, fazemos os Sábados Pedagógicos, uma vez por mês, onde um colega partilha connosco as coisas boas e as coisas más. Nós não partilhamos só as coisas boas, apesar de ser mais fácil pra quem a trabalhar com o movimento perceber quando se está a dizer que as coisas não correram tão bem. Porque quem não conhecer o movimento, parece que estamos ali a exibirmo-nos, a dizer “Consegui isto!”. Não, consegui isto com muito trabalho, com muita persistência. Temos uma direção a que as coordenadoras de núcleos pertencem, que também reúne uma vez por mês, em Sábados desencontrados, onde abordam os problemas da associação, do conjunto de professores que constituem o movimento. Fazemos o encontro da Páscoa, só para sócios, uma vez por ano. E depois, o grande momento é o congresso que é em julho. Este ano vai ser a 21, 22, 23 e 24 de julho. Com colegas, essencialmente sócios. Também abrimos a comunicação a não sócios, àquelas pessoas que estão na dúvida, que ainda não fizeram a Oficina, ainda não sabem muito bem, mas até querem partilhar. Pronto. Mas é essencialmente para sócios, a comunicação. Mas o público, a participação no congresso é aberta a todos os professores, técnicos (temos muitos psicólogos a frequentarem também os congressos). É o grande momento em que temos esses quatro dias, 90 horas de comunicações de todos os graus de ensino, do pré-escolar ao ensino superior, passando pelo ensino especial, com experiências a nível das AEC's, portanto está tudo ali muito integrado, muito articulado. Aliás, a nossa filosofia é mesmo a transdisciplinaridade e a articulação de todas as disciplinas, umas com as outras. Uma vez é mais fácil, outras vezes é mais difícil.

As marcas distintivas do modelo, é, sem dúvida, a cooperação. Uma das coisas apaixonantes, que entra numa sala do movimento é... tem cinco fases, não é? Se entra no momento de trabalho coletivo vê a professora a dinamizar, e o trabalho coletivo, comigo funciona de duas maneiras: ou fazemos projeto coletivo (e aí estão todos a fazer uma parte do projeto, por exemplo o projeto do boneco ou o projeto da horta), que são momento de trabalho em que estão todos, naquele momento, a trabalhar para aquele projeto. Tem a outra parte do trabalho coletivo, que é: os adjetivos em que tem que ser a professora a explicar os adjetivos. Neste caso, eu funciono muito com os ficheiros que nós temos para o tempo de trabalho autónomo, em que, se lhes surge uma dúvida, eles dizem “Não consegui fazer este ficheiro” e, então, vamos todos, em conjunto, ver o porquê. Não parte só da professora expor a teoria, parte também dos alunos dizer “Está aqui uma teoria que eu não percebi”. Depois, se entra no momento de trabalho autónomo julga que está numa sala da pré ou de ATL, porque eles estão todos de pé, fazem barulho porque fazem trabalho a pares, fazem trabalho individual e levantam-se para ir trocar de ficheiros, porque têm que dar resposta num papel, mas o ficheiro tem que ficar sempre na caixinha. Portanto, há ali uma movimentação maior de alunos, uma movimentação maior. É um momento em que eu dou apoio individualizado às crianças e em que, se há professores de apoio a terem necessidade de trabalhar na sala é durante o tempo de estudo autónomo, porque é o trabalho autónomo da criança com ou sem professor. Se entram num momento de comunicação de projetos veem a turma a comunicar assuntos ou projetos que investigaram, para a turma, com a turma a questionar, se foi difícil, se foi fácil. Também, um outro momento de comunicação funciona no Ler, Mostrar e Contar, em que eles, em tempo de trabalho autónomo têm uma coisa interessante para mostrar, inscrevem-se e, no dia seguinte de manhã, são chamados pelo responsável do plano do dia para irem ler, mostrar e contar à turma o que têm. Também podem fazer trabalho em casa e aí têm que se inscrever, às vezes no próprio dia, para fazer a comunicação, à turma, de um assunto que o preocupa, de um desenho que fez em casa, uma lista de palavras que tenham feito e casa... portanto, eles já transferem o trabalho autónomo da sala para casa. Já conseguem perceber que também podem trabalhar em casa e que o trabalho é valorizado. Num momento de trabalho de projetos é, praticamente o mesmo burburinho que no tempo de estudo autónomo porque são dois a dois a trabalhar em vários projetos, portanto, há o grupo que está a trabalhar o Sol, a Lua e a Terra, há outro grupo que está a trabalhar a

deslocação dos animais, outro que está a trabalhar a segurança nas praias, as bússulas, portanto, uma série de pequenos grupos a funcionar ao mesmo tempo, mas em que não têm que estar todos a fazer o mesmo projeto. E depois, o grande momento, que é o conselho de cooperação.

**Entrevistadora** - Que na tua escola, fazes sozinha.

**Carla Batista** - Sozinha. Sou a única professora do movimento, portanto... sou a única professora do agrupamento que não usa manuais. Esqueci-me de dizer que na minha sala... nós, no movimento não somos obrigados a não usar manuais. Também tem a ver com a segurança e com a abertura que depois o professor encontra depois na escola. Eu, como acredito no que estou a fazer, e só sou professora porque sou do movimento, não tinha sentido pra mim, estar a dizer, “pronto, então abdicó disto porque preciso mesmo de adotar manuais”. Eu já fui professora aqui no agrupamento de Mindelo, na escola de Vila Chã e ia ter um primeiro ano e os manuais estavam escolhidos e eu não podia fazer nada. Pedi aos miúdos para trazerem os manuais e guardei-os no armário e depois chamei os pais. Expliquei que íamos trabalhar de maneira diferente e que no fim do ano eles levariam os manuais para casa pra trabalhar com eles durante as férias. Mas também porque, tenho tido a sorte de encontrar nos agrupamentos professores que conhecem a metodologia do MEM e que sabem que os professores podem escolher a metodologia com que querem trabalhar. É uma grande sorte porque escuso de usar os meus galões todos. No conselho de cooperação eles leem e discutimos o diário de turma. O diário de turma tem quatro colunas, na minha sala: o gostei (começo pelas coisas positivas), o não gostei (que são as queixinhas), os avisos, perguntas e respostas (e é giro ver que eles conseguem dar a volta ao texto de maneira a transformarem uma queixinha num aviso e que já sabem que o que está na coluna dos avisos, não é discutido porque os avisos têm que ser perceptíveis) e as propostas, e aí aparecem-nos as propostas de por exemplo, o menino que trouxe o boneco “Proponho trazer o boneco”. Ninguém percebeu a proposta, então o presidente do conselho dá-lhe a palavra pra ele poder explicar o que é aquela proposta e depois pergunta quem concorda com a proposta deste colega e eles fazem a votação direta. Normalmente há unanimidade... às vezes há ali alguns momentos em que preciso contar bem... depois fazemos a heteroavaliação dos planos individuais de trabalho, porque durante o trabalho autónomo eles têm um guião (já me disseram que não é nenhum guião) em que eles têm registadas

as atividades que podem fazer no tempo de trabalho autónomo: ficheiros de LP, escrita de textos, leitura (nós temos uma biblioteca dentro da sala de aula, composta por livros meus, mas que eles podem usar e abusar, sem abusar!)... eu gosto muito do Penac e um dos direitos do leitor é, exatamente, usar e abusar dos livros! Então, no fim da semana eles auto avaliam-se e, no conselho de cooperação, ouvem a opinião dos colegas. Depois da opinião dos colegas, eu, como professora, dou-lhes a minha opinião e vai para casa, para que os encarregados de educação possam também dar a sua opinião e também tenham conhecimento do trabalho desenvolvido durante aquela semana dos seus educandos. Portanto, estamos todos a funcionar em prol da avaliação. Depois faz-se a avaliação e distribuição de tarefas, porque todos têm uma tarefa no grupo e ninguém trabalha pra ninguém. E, finalmente, o plano da semana que cumpre, ou se tenta cumprir, o programa do currículo nacional e em que eles sabem, por exemplo, à quarta-feira, eles têm que levar o Magalhães (os que ainda os têm), porque se querem fazer um projeto em pequeno grupo em que a comunicação é em Power Point convém levarem o Magalhães porque só temos um computador portátil na sala que normalmente é utilizado para conseguirmos digitalizar as imagens que eles precisam para porem nos trabalhos. Portanto, o plano da semana é feito com eles. Eles têm conhecimento do que vão fazer. Aliás, é muito engraçado vê-los chegar logo de manhã à sala e a primeira coisa que fazem é ir ver o plano da semana ainda antes de saber se há, ou não, alteração no plano do dia, porque, no próprio dia vemos se há ou não, alterações. Na minha sala é tudo à base de projetos, mais do que, se calhar, noutra sala, mas pra mim, devido ao meu passado, tem todo o sentido, porque a vida é feita de projetos e há que lhes mostrar que desde pequeninos como é que podem dar a volta sem ficarem sentados à espera que a resposta venha. Por exemplo, no em que estive aqui em Mindelo, na escola do Carvalhal (só estive cá um ano), uma das coisas giras que fizemos foi uma macaca circular. Eles pediram-me giz, para fazer uma macaca. Escreveram no diário de turma que queriam giz para desenhar uma macaca no recreio. E eu perguntei-lhes: “De quanto giz é que achas que vais precisar?”. “É só um pauzinho de giz pra desenhar a macaca.” “E se chover?” “Ah! A macaca apaga-se!...”. Então saiu dali um projeto. Foram pra casa pensar qual era a macaca que queria desenhar. Então tinha que trazer o desenho e as regras. Ganhou a macaca circular. Nunca tinha visto nenhuma. Estava toda contente a pensar que ia fazer áreas e perímetros de quadrados e retângulos e saiu-me uma macaca circular. Viemos pra rua, pró recreio, medir os pés dos meninos da pré, os pés dos

professores, os pés dos colegas e vemos que figura é que podíamos desenhar para caberem lá os pés, até chegarem à conclusão que tinha que ser um quadrado. Então, a partir daí, construímos a macaca circular... foi muito fácil, mas, eu não desisti do projeto, mesmo não sabendo! Foi muito giro! De todos os projetos sai sempre Matemática. Eu acho que ainda não fiz um projeto de onde não saísse Matemática. Ainda na Voz do Operário trabalhámos a questão da SIDA, da droga, com participação de médicos da Abraço... quando são eles a pedir, as coisas correm muito melhor. Quando fui para o interior, o grande desafio era “Será que eu vou ser professora do Movimento, quando já não são meus alunos? São de outro colega.” No primeiro trabalhei como contratada, era para trabalhar na mesma sala com outro professor, levei a biblioteca, levei muita novidade às crianças. No segundo ano, ainda no interior, tinha os quatro níveis de ensino... tinha nove alunos, foi quando surgiu o euro, em 99. O desfile de Carnaval era sobre o nascimento do euro e uma colega minha ia fazer o funeral do escudo e eu fiz o nascimento do euro. Portanto, fomos desde os republicanos até... foi um projeto coletivo do agrupamento. Mas a turma pesquisou sobre o euro e depois, íamos comunicar a quem? Fui à Câmara de Murça pedir uma carrinha e fomos comunicar a uma escola na freguesia vizinha, que também era do Movimento, por incrível que pareça. Quando cheguei cá abaixo, ao Porto, fui professora de apoio durante dois anos, andava com dicionários ilustrados debaixo do braço, lápis de cor, tesouras, tiras de papel, para depois eles escreverem frases e nós podermos desorganizá-las e voltar a organizá-las. As crianças escreveram um livro, ilustraram o livro e ofereceram-no à biblioteca. Como professora foi muito mais enriquecedor, não é? O primeiro ano que tive foi o de Vila Chã, em que tive que me adaptar novamente à turma. Aí, lembro-me perfeitamente do grupo porque conseguimos descobrir dificuldades auditivas de crianças, deficiências visuais, porque depois, todo o trabalho implica leitura que não está logo ali. Implica ouvirmo-nos uns aos outros e depois, quem não ouve, nota-se logo. Estes últimos quatro anos serviu, sem dúvida, para um crescimento enorme meu, porque deu pra todos os anos ir inovando em qualquer coisa: chamar os pais à escola para ouvir os filhos tocar flauta, pôr a turma (um das mais mal comportadas da escola), a ler, desde o pré-escolar ao quarto ano, mas a serem eles a ler aos colegas e a dinamizarem a hora da leitura. Todos os trabalhos que se desenvolvem com as turmas, neste movimento, são, sem dúvida, enriquecedores. Só pra lhe dar um exemplo, na Voz do Operário fui professora em 96 e depois em 96/97. Em 99, já os



meus alunos estavam no segundo ou terceiro ciclo, ouve uma manifestação por Timor Leste, em setembro, e eu, tinha que ir tomar posse em Sintra, aproveitei e fui no dia da manifestação. Grande parte dos meus amigos estavam lá. Surpresa, das surpresas, encontrei os meus alunos da Voz do Operário. Estavam lá. Porque nós, durante o 4º ano trabalhámos a semana de Timor, por iniciativa deles. **Marca de certeza. São crianças mais críticas, mais recetivas.** Uma das crianças deste ano, a mãe mostrava-se muito aflita porque era uma criança muito difícil. A frustração dela... ela amuava, ala chorava, ela resistia muito e, neste momento é das crianças que mais evoluiu. Às vezes, eu ponho-me a pensar “Não... isto não pode ser do meu trabalho!”, mas é de todos.

## Entrevista a Amélia Pereira – Ensinar é Investigar

**Amélia Pereira** - O meu nome é Amélia Pereira. Agora já estou aposentada, mas continuo a exercer num colégio privado daqui de Braga. Tenho 38 anos de serviço. Estive no projeto Ensinar é Investigar durante dois ou três anos com a equipa formada a acompanhar e depois acho que a fundadora adoeceu ou faleceu e deixámos de ter acompanhamento por parte da equipa. No início nós reuníamos e partilhávamos as nossas experiências e os nossos dilemas numa reunião semanal e o grupo resolvia ali as questões todas e as dificuldades que sentia. O que aprendemos ficou por ali e foi o que trouxemos até agora. Não temos ninguém que nos oriente e foi a nossa experiência que nos foi enriquecendo. O papel que desempenhei no projeto foi de colaboradora e implementadora. Tínhamos umas colegas que faziam a ligação, a ponte entre o nosso grupo de trabalho e a sede do projeto, em Lisboa. Encarregava-se de nos contactar, de nos trazer e recolher os materiais. O local onde apareceu, cá em Braga, foi na escola do Carandá, apesar de ter nascido em Lisboa, pela mão da Maria da Luz Leitão. Depois havia um grupo de colegas nas Caxinas e foi lá que reunimos muitas vezes. Havia um grupo de trabalho muito bom, muito inovador! Só a partir de uma determinada altura é que os encontros passaram a ser no Carandá. Relativamente ao contexto político da altura, o projeto surgiu numa altura em que foi muito bem recebido pelos encarregados de educação, porque tenho a impressão que começaram a ver os resultados mais cedo. Por exemplo, eu tenho alunos no D. Diogo (colégio onde exerço agora), que no Natal já lia tudo... com os valores todos, todos os casos de leitura. Supostamente, no outro método, só neste momento é que isso iria acontecer. Na Páscoa tivemos uma aluna transferida de outra instituição e tivemos que lhe fazer um teste diagnóstico. É claro que os seus resultados foram muito baixos em relação à turma, mas tivemos que explicar que isso não se deveu às dificuldades da aluna, mas sim ao método de trabalho a que esteve exposta. Este é um método que, como é vivido, é sentido, é mais rico. As crianças sabem o que estão a fazer na escola. Eu acho que o outro método é muito repetitivo e neste contexto atual, em que todos os alunos têm pré, acho que não é tão adequado, embora os manuais estejam todos construídos nesse sentido. Aquelas páginas cheias de iii e cheia de ooo, são cansativas. Portanto, em termos de contexto sócio político, acho que veio em boa hora e foi bem recebido. Até porque pouco depois chegou o PROCUR e envolveu muito a Associação de Pais. Fizemos um trabalho bastante partilhado. Temos atividades muito ricas com base no Ensinar é Investigar

porque nós chamávamos os pais à escola. Todos os períodos fazíamos uma atividade integradora da qual os pais faziam parte, juntamente com os filhos. Antigamente a escola era mais fechada. A minha experiência diz-me que é conversando com os pais que o clima se torna saudável. Eu expliquei que quando estou a corrigir um trabalho é natural eu deixar passar alguma coisa, porque somos humanos. Assim, quando isso acontece, os pais já sabem e isso deixa de constituir um problema. As razões que me levaram a aderir ao projeto foi, simplesmente ter conhecimento dessa metodologia e ver que, naquela altura, talvez ainda se ensinasse como eu aprendi, há 50 anos. Eu tenho 57 anos e eu e as minhas colegas estávamos insatisfeitas e tivemos a oportunidade de conhecer este método, com formação e acompanhamento (porque, fazer uma coisa sem estar consciente do que se está a fazer, mais vale não fazer nada). Depois de ler toda a literatura achámos que era muito enriquecedor e foi isso que nos levou a entrar e permanecer enquanto foi possível. A própria forma de avaliar era diferente. Havia situações de trabalhos de alunos, que nós não valorizávamos. Naquela altura o trabalho dos alunos era muito orientado por nós. Houve uma situação engraçada. Na altura nós trabalhávamos muito bem o modelo Ensinar é Investigar. Corrigíamos os trabalhos e enviávamos para Lisboa. A certa altura, pediram-nos trabalhos dos alunos para uma exposição no Porto. Nós olhámos para os trabalhos e escolhemos aqueles que achámos que fariam “melhor figura” na exposição. Quando lá chegámos e vimos os trabalhos que lá estavam ficámos muito arrependidas de ter deixado muitos outros trabalhos na escola. Portanto, não valorizávamos o que o aluno fazia. Nós tínhamos 25 anos de práticas e aquilo veio abalar um bocado a nossa forma de trabalhar. Era uma forma de trabalhar muito modelada, muito orientada. Nesse aspeto, o projeto fez-nos crescer e mudar. Por exemplo, o que hoje se faz na Matemática, que é pedir a representação icónica e a comunicação matemática, promovendo o pensamento matemático, já se fazia nessa altura com o projeto. Os alunos trabalham com muito mais prazer e os esquemas desenvolvidos são superiores. As dificuldades que tive que superar... é assim, nós, no início, tínhamos as reuniões e inventávamos alguns pretextos para não ir. Porque, fazer as coisas tal e qual como nos pediam era difícil, porque sentíamos insegurança. O facto de passar de uma metodologia muito enraizada para algo muito novo e inovador, embora mantivéssemos sempre grupos de estágio e as coisas nunca tivessem estagnado. Os encontros e as reuniões, tal como referi, eram orientados por uma coordenadora que fazia a ponte entre os vários grupos (vários que eram poucos; aqui em Braga havia duas

ou três escolas: Carandá, duas ou três colegas de Real, e pouco mais). Nessas reuniões colocávamos as nossas questões e trocávamos impressões sobre os trabalhos dos alunos e davam-nos o feed-back. Estivemos uma ou duas vezes com a diretora do projeto, a Maria da Luz Leitão, nas Caxinas, e depois era assim: as explicações, o modelo do teste, era tudo enviado. Havia dez dossiers para os diferentes anos sobre como tratar os diferentes conteúdos até ao 4º ano (a Língua Portuguesa, o Estudo do Meio e a Matemática, além da parte teórica), mas sempre com alguma liberdade, até porque depois, este método é mais adequado para a aquisição e desenvolvimento inicial da leitura e da escrita, porque nos anos seguintes, já nós temos uma abertura maior e podemos trabalhar vários manuais e materiais. É aqui que ele se desvirtua. Ele serve para a iniciação da leitura e da escrita, só! Tem sugestões engraçadas e formas diferentes de abordar as situações, mas não é o suficiente para se dizer que estamos a seguir o modelo. A partir do 2º ano, a filosofia do PROCUR faz mais sentido: a construção de projetos, as atividades para todos, tudo interligado. Faz mais sentido o PROCUR do que este.

**Entrevistadora** - Investigação e publicações, não havia muito...

**Amélia Pereira** - Não. Era os volumes que foram publicados pelo IIE e os volumes que orientavam os dez módulos. Em termos de colaboração entre colegas, é assim, as colegas que queriam, aderiam... as que não queriam não aderiam. Estamos a falar de uma época em que se trabalhava apenas durante as manhãs e tínhamos as tardes livres. Trabalhei 14 anos só de manhã. As pessoas não estavam para perder tardes com essas reuniões. Hoje o panorama é muito diferente. A realidade inverteu-se. Inclusivamente, as que aderiam ao projeto chegavam a ser apontadas como mais exibicionistas, enfim... o que já se sabe! Mas veio abrir as portas das salas de aulas e depois, o PROCUR veio trazer outra visibilidade ao que nós fazíamos mas não guardávamos. Na nossa altura nos não tínhamos que escrever nada e o que não se registou, perdeu-se!

**Entrevistadora** - Quadro teórico do projeto. Autores de referência...

**Amélia Pereira** - Nós... os autores, guiávamo-nos muito pela literatura que os livros publicados traziam. Piaget, Bruner, Vigostsky... porque depois líamos as propostas de atividades e éramos remetidas para essa literatura e andávamos à volta disto. No que diz respeito ao espaço, a sala de aulas do Ensinar é Investigar é um livro. As paredes iam-se

enchendo e tínhamos até um papel cenário que íamos desenrolando à medida que se ia registrando lá palavras e frases novas. Eles desenrolavam aquilo e iam escrevendo. Então aquilo era quase um livro. A nível da Matemática havia umas caixinhas para eles trabalharem com as dezenas. Também havia caixinhas com quadros silábicos. Tínhamos que trabalhar muito bem os quadros silábicos. Não havia uma estrutura definida do espaço da sala de aula, mas havia uma necessidade de o organizar em função do sucesso educativo que o projeto previa. Por exemplo, as frases tinham que estar bem visíveis para todos, porque era a partir dali que tudo o resto se iria construir. A primeira frase que nós dávamos era “Eu vi com as mãos”. Fazemos o jogo da cabra cega, desenvolvemos um diálogo e direcionamos para a frase que queremos explorar, que é essa. Os alunos representam, escrevem no quadro e nos cadernos, em manuscrito, e eles tentam copiar da melhor forma possível. Depois propomos-lhe a tira de papel com as frases trabalhadas. Se reparar, na frase inicial já estão as vogais todas. Eles colocam as tiras de papel com as frases à frente deles, em manuscrito ou imprensa e começam a escrever. Depois há uma fase em que eles já conseguem escrever as frases sem ajuda do modelo e segmentam as palavras das frases para compor novas frases. Para a iniciação da leitura e da escrita é uma coisa fenomenal, porque a partir das palavras trabalhadas eles aumentam o seu repertório por dedução!

**Entrevistadora** - Marcas distintivas deste modelo...

**Amélia Pereira** - Talvez se assemelhe um pouco ao MEM, mas essa parte mais científica eu não domino muito... não estou muito por dentro dessa temática e por isso não tenho bem referências sobre elas. A escola em si também não sofreu grandes mudanças porque, já disse antes, aderiu quem quisesse e isso não tinha grande impacto na escola. Em termos de desenvolvimento profissional abriu-me perspectivas porque o trabalho partilhado e colaborativo enriquece porque a vida de um professor é uma vida de dilemas, independentemente da experiência e dos anos de carreira. Se falarmos com alguém, os problemas partilhados parecem menores e mais fáceis de resolver, atenuando, de certo modo, os nossos dilemas e angústias.

**Entrevistadora** - Experiências mais ricas no Ensinar é Investigar.

**Amélia Pereira** - Ora, experiências mais ricas... foram várias. Olhe, vivi experiências relacionadas com os encarregados de educação que foi assim uma coisa que, sem

sermos melhores que os outros, consegui desenvolver relações mais próximas. Tirando isso, foram experiências de partilha, de mais abertura... acho que até criámos mais amigas. E os pais, acho que participaram muito no processo de ensino-aprendizagem, através de atividades em que os pais estavam direta e ativamente ligados. Penso que isso deu ao modelo, naquela altura, algum cariz inovador.

**Entrevistadora** - Vestígios das práticas.

**Amélia Pereira** - Continuo a utilizar a metodologia de introdução à leitura e à escrita porque nesta fase acho que se justifica mais. Num quarto ano há muito mais que se pode fazer e que seja igualmente ou mais rico ainda, contando com as novas tecnologias. Daí eu achar que se desvirtua um pouco nos anos mais avançados, apesar de achar que se adequa perfeitamente a um 1º ano, mesmo cientificamente.

## Entrevista a Ana Moreira da Escola da Ponte

**Ana Moreira** - Eu sou educadora e como educadora tenho uma experiência de 24 anos. Antes trabalhei sempre na área da educação. O meu trajeto começou por eu trabalhar 12 anos no bairro do Aleixo, no Porto. Depois concorri ao ensino público e trabalhei em muitas zonas do interior do país. No tempo em que eu concorri – estamos a falar dos anos 80 – concorri a lugares muito recônditos. Eu tenho por hábito dizer que corri as serras de Portugal. Fiquei nessas aldeias e tenho um percurso que se enriqueceu muito com o interior e com essa vida e essa vida das pessoas. Posteriormente vim parar aqui à Ponte de uma forma quase por acaso. Ou seja, quando eu me efetivei em Mondim de Basto, uma aldeia da serra do Bilhó, nessa altura eu também estava a trabalhar como formadora no Porto. Formação de professores. Porque depois de fazer o curso de educadora fiz Ciências da Educação na Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação do Porto. Estava a trabalhar como formadora e, ao ficar efetiva numa aldeinha, fiquei sem possibilidade de continuar a formação. Foi quando eu pedi à direção regional destacamento para continuar os vários módulos de formação com os quais eu estava a trabalhar. Na altura, da DREN chamaram-me e perguntaram-me se eu tinha alguma escola em vista. Eu disse que não. O que me interessava era poder estar perto para continuar a formação, tendo em conta que eram formações financiadas pelo PRODEP e, portanto, havia aquele problema de interromper a formação e, em conversa, na altura perguntaram-me qual teria sido a minha experiência e perguntaram-me se eu não gostaria de vir trabalhar para uma escola da Vila das Aves. Quando andei na Faculdade ouvi, levemente, falar na escola. Levemente... algumas referências ainda muito pouco fundamentadas. E aceitei o desafio. Disse “Porque não?”. E foi assim que eu vim parar à Escola da Ponte há 14 anos e daqui nunca mais saí. Fui concorrendo sempre para me aproximar – eu vivo em Matosinhos – estive efetiva num jardim de infância a 2Km de casa e continuei destacada na Escola da Ponte. Foi assim que eu vim parar à Ponte e permaneci porque encontrei um terreno no qual me senti muito bem e que me desafiou. Eu que sou uma mulher de desafios fui-me embrenhando, cada vez mais, neste projeto e é por isso que continuo, sempre dizendo que a idade começa a pesar, que as viagens começam a ser difíceis... neste momento estou mesmo no quadro da Ponte. O ano passado, para o concurso de titular, abriram lugares na Ponte, eu concorri, portanto, neste momento estou mesmo no quadro. Eu fiz um percurso de educadora um pouco

diferente do que é habitual. As pessoas tendem a aproximar-se da sua residência e eu fiz um percurso com tendência a afastar-me. **Eu estive na Escola a coordenar o projeto durante seis anos, quando o José Pacheco começou a trabalhar a nível da formação com outras escolas no exterior e eu comecei a ficar na coordenação do projeto, das atividades como coordenadora pedagógica. Depois, ao fim desses seis anos, o José reformou-se e eu continuei como coordenadora.** Ao fim desses seis anos achei que os mais novos teriam que agarrar este projeto e que o prosseguir. Estavam as coisas muito bem entregues, não fosse a questão administrativa, ou seja, na gestão da escola tem que haver pessoas do quadro e não contratados, que é a grande maioria desta equipa. **Nós temos 5 pessoas do quadro e 33 contratados, portanto há aqui uma “fome” de pessoas no quadro.** Isto pra mim é pouco significativo porque, com a experiência que eu tenho em termos de trabalho com as pessoas do quadro e com as pessoas contratadas, não vejo qualquer diferença, mesmo quando se fala na questão da experiência. Acho que há muitas variantes que influenciam o desempenho de cada um. Então, tendo em conta essa contingência a administração questionou a Ponte, no sentido de haver pessoas do quadro na gestão. Aquilo que nós conseguimos negociar foi que a maioria fosse do quadro, as que também houvesse pessoas contratadas. Neste momento estamos três pessoas do quadro e duas contratadas. Muito também da vontade dos pais que ao longo destes anos todos me foram conhecendo, e com a pressão que fizeram junto de mim e da equipa, eu acabei por voltar à coordenação. Este ano estou, e estarei mais três anos, se Deus quiser, ou seja, durante quatro anos, pelo menos, estou aqui sentada na coordenação com uma equipa fantástica e que acho que estamos a conseguir iniciar um trabalho interessante aqui no projeto. Mais...

**Entrevistadora** - Contexto histórico em que surge o movimento...

**Ana Moreira** - Eu não sou a melhor pessoa para falar sobre a Ponte no contexto histórico. **Por tudo aquilo que eu vivi e por tudo aquilo que me foram contando, o Zé, que é a alma do projeto** – ele não gosta que digam que é o fundador e eu compreendo-o claramente porque não á fundadores no projeto; houve sim, alguém que liderou a mudança – ele foi um líder e continua a ser uma presença muito forte na escola, apesar de já não estar sempre connosco, mas está de vez em quando e mantém-se connosco sempre. **Aquilo que eu sei que levou a esta mudança na Ponte prende-se com os**



questionamentos que foram surgindo nas práticas, ou seja, a forma como a escola estava estruturada, que era um modelo comum com outras escolas levantou muitos questionamentos aos professores: como é que eu posso ajudar alunos que têm tantas dificuldades quando tenho 30 e 35? (as turmas eram muito grandes); como é que poderei trabalhar com os miúdos que têm (naquela altura chamavam-lhes deficiências) necessidades educativas, quando eu não consigo chegar a todos? Portanto, havia todo um conjunto de questionamentos.

**Entrevistadora** - As infraestruturas também era uma questão...

**Ana Moreira** - As instalações também eram de uma pobreza extrema, quer em condições de espaços e materiais mas até das condições sanitárias da escola. Foi todo este questionamento que levou a que as pessoas procurassem algumas respostas, que foram ao longo dos anos encontrando, com parcerias, e essas respostas que foram encontrando foram construindo o que mais tarde viria a dar origem ao projeto “Fazer a Ponte”. Portanto, o projeto não é um documento que foi criado para se aplicar a uma prática educativa, mas foi uma prática educativa que, pelo questionamento foi procurando respostas e que gerou a construção daquilo que é hoje o nosso projeto. Não há um ano histórico, há uma década de construção, que é a década de 70. O que o Zé dizia é que em 73 já muitos questionamentos se levantavam na Ponte. Em 76 começaram já a criar-se algumas condições. O edifício é de uma importância muito grande, neste projeto, porque era um modelo muito em voga nos anos 70, que era o modelo P3 que vinha da Dinamarca e que apontava para uma outra forma de estar na educação. Infelizmente, penso que hoje, esta será uma das poucas que ainda se mantém com os espaços abertos, porque é um modelo facilitador de interação, de comunicação e da própria gestão dos alunos no seu dia a dia. Para além disso, os pavilhões que foram anexos com a vinda do 2º ciclo, também procurámos que fossem abertos porque eram pavilhões divididos, como são nas outras escolas. Os contentores que estão lá em baixo no espaço do núcleo de aprofundamento estão em *open space*, portanto também não estão divididos. Nós continuamos a defender esta necessidade de mobilidade dentro da escola, que é uma característica muito específica da Ponte. Seria muito difícil se fosse de outra forma. Mesmo muito difícil. Muito constrangedor.

**Entrevistadora** - Dinâmica do projeto: organização, cooperação... já me disse que é uma das coordenadoras...

**Ana Moreira** - Como é que nós estamos organizados na ponte... neste momento nós temos um órgão máximo na escola que é o conselho de pais. É o órgão decisor da escola, onde só os pais têm direito a voto e, portanto, as decisões mais fortes, mais significativas que são tomadas cá dentro são tomadas no conselho de pais. Reuniu-se quando foi a aprovação do contrato de autonomia (reunimo-nos muitas vezes, mas tomou decisões importantes...), reuniu-se também para decidir sobre as novas instalações. Portanto, esse é o órgão máximo. Depois temos o conselho de direção, cujo presidente também é um pai, e que é formado pelo presidente, pelos representantes dos núcleos, portanto: os pais. Os pais são eleitos para representar os núcleos (iniciação, consolidação e aprofundamento, ou seja, essa é a nossa organização pedagógica). Nesse conselho de direção está também o conselho de gestão que é constituído pela gestora, pela coordenadora de projeto, pelos três coordenadores de núcleo (cada núcleo tem um coordenador pedagógico). Faz parte também, do conselho de direção, o representante do conselho administrativo, o representante da comunidade científica (que é da Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade do Porto), o representante das autarquias, que é o presidente da Junta e o representante das atividades socioeconómicas da Vila das Aves. É um órgão que reúne regularmente, tem tomado muitas decisões. Depois, temos o conselho administrativo, do qual fazem parte dois elementos do conselho de gestão mais a chefe de secretaria e temos, ainda, o conselho de projeto, de que fazem parte todos os orientadores educativos. Esta questão desta organização não é, propriamente uma organização burocrática e administrativa que as escolas têm. É uma organização que funciona muito em interação, ou seja, quando as coisas vão ao conselho de docentes já estiveram amplamente discutidas em conselho de projeto, ou conselho de direção... ah! Ainda há a associação de pais! O conselho de direção, a partir da associação, ouve os pais. Há sempre aqui uma comunicação interna muito grande. Quando nós reunimos o conselho de direção é exatamente a mesma coisa: já os pais da associação foram ouvidos, já os orientadores educativos foram ouvidos. Portanto, há aqui um conjunto de circuitos de informação para a tomada de decisões, fazendo com que estas não sejam arbitrárias nem autocráticas. Têm um cariz muito pedagógico, muito formativo, muito social. Há um espírito colaborativo muito forte dentro da escola. Eu tenho a certeza que este projeto nunca teria avançado, mesmo em

momentos muito difíceis, como foi a assinatura do contacto de autonomia, mesmo nesses momentos, nunca teria sido possível fazer avançar se os pais não se tivessem implicado. Eu não digo que não participassem, porque eu acho que na Ponte o conceito de participação está muito além do seu significado mais corrente. É mesmo uma questão de implicação. É evidente que nem todos os pais estão implicados da mesma forma, mas há um grupo dinâmico muito forte e esse grupo é, efetivamente, o motor perante os outros. A nível pedagógico, nós estamos organizados em núcleos, conforme eu disse, que têm a ver com os níveis de aprendizagem, aquilo que nós consideramos no projeto. Portanto, quando uma criança entra está numa fase de iniciação ao projeto. Quando adquire algumas competências que se prendem com o trabalho de grupo, com responsabilidade, com autonomia na planificação, na avaliação, etc, é analisado o perfil de saída do núcleo de iniciação para a consolidação na reunião de núcleo. Cada caso é analisado isoladamente. Essa é uma questão fundamental na Escola da Ponte. O que se diz de cada aluno é único e irrepetível, é um facto, é verdade, é assim que nós trabalhamos no dia a dia e é assim que nós fazemos a avaliação dos nossos alunos, com eles e sem eles. Não se fazem comparações entre alunos. O trajeto de cada aluno dentro da escola é o que vai determinar a sua evolução. A passagem de núcleo não tem tempo. Pode ser a meio do ano, como pode ser no fim do ano. Tem a ver com o desenvolvimento do aluno na escola. Os anos de escolaridade, aqui, jogam conforme os casos. Nós poderemos encontrar no núcleo da consolidação alunos que estão na escola pela terceira vez, portanto, 3º ano, e alunos que estão na escola pelo 6º. E poderemos encontrar no aprofundamento alunos que estão pelo 9º e alunos que estão pelo 6º. A progressão dos alunos tem a ver com o desenvolvimento do aluno dentro do projeto. Cada núcleo é composto por um conjunto de professores que estão agrupados em 6 dimensões: linguística, artística, lógico-matemática, identitária, naturalista e pessoal e social. Os professores estão agrupados dentro dessas dimensões com várias e diversificadas valências. As dimensões reúnem de forma a prever a transversalidade do trabalho, de construir essa transversalidade (ainda estamos nos primórdios). Reúnem as dimensões, ou em núcleo ou em equipa. À quarta-feira da parte da tarde não há atividade letiva e reunimos dessa forma. Para além do trabalho que é desenvolvido nas dimensões, os orientadores educativos também estão distribuídos nas atividades de enriquecimento curricular, com exceção dos professores associados ao núcleo de aprofundamento porque o horário do aprofundamento é mais tardio. Em termos de horas

de trabalho todos os professores trabalham as mesmas horas. Não há diferença de professores. Trabalhamos todos o mesmo horário. Não há redução de horário para ninguém por razão alguma. As atividades de enriquecimento curricular são feitas em articulação com a Câmara que disponibilizou, este ano, três professores. As atividades que a Ponte desenvolve são um pouquinho diferentes do que acontece nas outras escolas. Temos fotografia, ilustração, ioga, reiki, jogos populares, oficina de reciclagem. Depois há um conjunto de atividades que vai variando ao longo do ano, de forma a que sejam momentos diferentes daqueles que eles já têm no resto do dia. Aquilo que nós pretendíamos, se tivéssemos instalações, seriam umas piscinas, uns pavilhões, mas isso... não temos pavilhão para o dia a dia, também não teremos para o resto. A Ponte, em matéria de dispositivos tem... neste momento não lhe sei dizer quantos estão inventariados, mas no Natal tínhamos aproximadamente trinta e tal dispositivos que são facilitadores do projeto. Já tivemos mais, já tivemos à volta de 60 e neste momento devemos ter à volta de 40 e tal, perto de 50. O que é que nós entendemos por dispositivos? É tudo aquilo que, por um lado dinamiza o projeto mas que, por outro lado, ele próprio gera uma dinâmica ao projeto. Ou seja, quando eu falo, por exemplo, na assembleia, que é um dispositivo; a reunião de pais é um dispositivo, a equipa de orientadores educativos que são dispositivos. Mas também lhe posso falar de coisas mais miudinhas como é o “Eu já sei”, “Eu preciso de ajuda”, o “Acho bem” e o “Acho mal”, que são eles geradores do próprio trabalho. Em termos de formação externa, aquilo que nós temos na Ponte é o Centro de Formação e o Plano de Formação que está estipulado para as escolas, que é o PTE 2010 onde as pessoas tiveram que se inscrever. Paralelamente a isto, há uma formação interna que as pessoas têm que fazer, dentro do projeto. As pessoas quando vêm para a Ponte não têm qualquer formação. As pessoas entram na atividade e é no exercício das suas práticas que a formação é construída. Aquilo que nós fazemos é aconselhar as pessoas e distribuir algum material de leitura e criar momentos de discussão, mas, formação estruturada, dentro do projeto, não temos. Construímos um plano de formação que gostaríamos de desenvolver, enviámos para o Centro de Formação, mas são eles que determinam o plano final e, por isso, muito fica por fazer. Em termos de encontros, publicações e investigação, há várias coisas feitas. Encontros são muitos, onde nós vamos falar da escola e vamos sempre em parceria (um mais experiente e um mais novo, tal como quando recebemos visitas na escola, os guias são também um dos alunos mais novos e um dos mais velhos). Em termos de

investigação, há várias colegas cá a fazer trabalhos sobre a Ponte, desde Licenciaturas até teses de Doutoramento, inclusive há pessoas que vêm do Brasil fazer observação... são imensos! Visitas nem se fala. Só no mês de novembro tivemos cá cerca de 300 pessoas. Isto é muito difícil de gerir, porque depois querem falar sobre a Escola com alguém e quem normalmente faz isso somos nós, os coordenadores e estamos aí tantas vezes até tarde porque as pessoas têm muitas perguntas... é complicado. Em relação a publicações, há publicações da Ponte. Tem que procurar, porque uma das coisas que nós estamos a fazer com esta equipa e organizar toda a documentação da Ponte e neste momento não temos nada. Aconselho a ver as revistas que eram do IIE, onde pode encontrar alguns artigos lá publicados. Há imensos artigos publicados na net. Também temos uma publicação da Porto Editora que é sobre a cidadania da Escola da Ponte, atas de encontros. Todos os anos temos tido uma formação online com o Brasil que é o “Aquifólio” e este ano temos também o “Educartis”. São aos milhares de pessoas que estão na formação. O quadro teórico da Ponte é aquilo que vai encontrar em grandes frases no nosso projeto em termos de uma oferta educativa igual para todos, sem qualquer discriminação de uma intervenção ecológica, da participação da comunidade educativa. A questão do quadro de referência, olhe, não temos objetivos, conteúdos nem atividades, porque é assim, e na documentação da página da escola estão lá os princípios e objetivos deste projeto. As atividades surgem a partir das sugestões dos alunos, a partir da planificação quinzenal que agrega dois tipos de atividades: a que agrega toda escola e que surgem das sugestões deles nos dispositivos onde eles podem apontar as sugestões que têm a dar, que têm a ver com os projetos que são transversais a toda a escola, a assembleia, atividades como esta do dia 1 de junho; depois tem, também, aquilo que ele quer aprender individualmente, que tem mais a ver com os conteúdos das didáticas. É a partir dessas atividades que são sugeridas por eles que tudo se vai organizando, ou seja, não há um plano de atividades na Escola da Ponte. Não pode haver! No início do ano, nós, professores é que inventamos que vamos fazer isto, isto, isto... aqui, quando começamos em setembro, a escola começa no zero. Aliás, a nossa escola nunca se embeleza pra receber nada porque está tudo em branco e, no mês de setembro, durante cerca de três semanas, instalamos a escola, com os alunos. Como? São duas tarefas que fazemos em paralelo. Fazemos a avaliação diagnóstica das aprendizagens dos alunos e, por outro lado, instalamos todos os dispositivos que vão ser facilitadores da aprendizagem na escola. Por exemplo, juntamos em núcleos e fazemos

pequenos debates do tipo: Como é que trabalhamos? Trabalhamos em grupo. O que é um grupo? Porque é que temos que trabalhar em grupo? Porque é que não trabalho sozinho? Isto vai ficando tudo registado nos quadros até que é possível instalar o grupo. Quando chegam à conclusão que trabalham mas não percebem, pedem ajuda no “Preciso de ajuda”, que é onde os pedidos se registam. O início do ano é fundamental. Tudo é instalado no início do ano, sendo que uns dispositivos são instalados mais rapidamente que outros. É o desenrolar das discussões que permite que se aprofunde mais ou menos a exploração de um determinado dispositivo. Por exemplo, apesar de o plano da quinzena ser construído pelos alunos, nós professores, enquanto agentes educativos, vamos verificar o plano quinzenal de forma a assegurar que nele constem aspetos que são fundamentais. Portanto, não há um plano rígido pelo qual nos orientemos, mas sim um quadro de referência que na Ponte é fundamental, que é: Porque é que nós nos organizamos em grupo? Porque nós pretendemos que os alunos façam um trabalho cooperativo. Porque é que os grupos são heterogéneos? Porque nós defendemos a ideia que na escola cada um que sabe mais pode ajudar um outro que saiba menos. Porque é que não está um único professor no espaço? Porque há uma estreita ligação entre a gestão da escola e o quadro de referência, que é muito global? Este é um quadro muito estruturante e pouco claramente organizado. O projeto da Ponte aponta para uma análise sistémica e, portanto, há aqui uma interação muito grande entre a gestão curricular, que é feita de uma forma flexível, e os dispositivos que contribuem para que essa gestão seja feita. Portanto, isto funciona muito em teia. Eu gostava muito, e digo isto desde que vim para aqui... eu vim para a Ponte e o Zé Pacheco, com quem me encontrei no Porto, antes de vir ter à escola. A primeira coisa que me perguntou foi se eu vinha para a Ponte por ser a escola mais perto que eu tinha para resolver a questão da formação. Eu disse que não, porque na Direção Regional disseram-me que era uma escola diferente, que poderia ter muito a ver com o meu trajeto, tal como tínhamos conversado, e, portanto, para mim era um desafio. Quando ele me confirmou que a escola era diferente e que não havia um professor por sala é que comecei a ficar preocupada. Pensei que não estaria à altura da escola. Respondeu-me que estaria, porque toda a gente está. Quando eu cheguei (isto era ainda uma escola do 1º ciclo) ele disse-me que eu ia cheirar a escola, por todos os espaços da escola, e apontando todas as dúvidas que me fossem surgindo. Fiquei completamente siderada e no final do dia tinha algumas dúvidas para lhe colocar. A cada pergunta que lhe fazia, o Zé foi-me mandando

pesquisar. No dia seguinte, quando cheguei a escola, o Zé apresenta-me uma folha. Disse-me que era o material para eu poder pesquisar. Olhei. Era uma lista de autores com Dewey, Freinet, Bruner, Patrick, Pestalozzi, Carl Rogers, Vigotsky,... o facto é que, até hoje, na escola da Ponte, continuo a ler, a investigar e a refletir e gostaria de fazer muito mais. Este aspeto, por exemplo da questão do projeto ser um projeto que se toca em muitos aspetos, gostaria muito de debruçar-me sobre isto, gostaria de conseguir sistematizar. Há muitas coisas, na Ponte, sobre as quais gostaria de me debruçar, mas para isso eu teria que estar afastada das práticas, e isso eu não posso fazer. Por exemplo, eu tive ali um hiato entre o tempo em que estive a coordenar e o presente, e que estive na instalação artística (a escola sempre trabalhou as artes, mas quando se instalou o 2º ciclo entraram professores de EVT, de Música e foi necessário organizarmo-nos, aqui, em termos de oferta artística e foi quando nós decidimos que seria interessante trabalhar em projetos as dimensões artísticas. Nessa altura fizemos muita leitura, muita discussão, muito debate. Estivemos cerca de 4 meses a trabalhar com os miúdos também, mas a trabalhar imenso entre nós, para organizar a dimensão, criar dispositivos dos projetos, articular entre as diferentes artes. Foi um trabalho muito interessante mas foi esgotante! Porque depois, as pessoas que entraram vinham com o modelo de escola que conheciam e preocupavam-se imenso com o programa. Era importante que não o programa, mas sim o currículo, porque a Ponte não se esgota no currículo delineado pelo Ministério da Educação. Vai muito mais além, mas a esse nós temos que responder, é o Norte, mas não é o único. Há mais. Portanto, nessa altura foi preciso desconstruir muito essas práticas, muito esses conceitos, ler muitas coisas em paralelo para construir tudo de novo. Tenho tentado manter, com a equipa, manter este espírito, mas é natural que não consiga com todos. Esta equipa, também, é muito jovem e tem pouca experiência no projeto porque tem havido uma oscilação muito grande na equipa, não há um grupo confortável fixo, devido ao elevado número de contratados. Quanto às experiências mais ricas, não tenho experiências particularmente mais ricas. É todo um percurso, e é um percurso de muitos altos e baixos. Por exemplo, quando a equipa antiga se foi reformando foi muito duro pra mim, porque já vinha trabalhando com elas há muito tempo. Outro momento difícil foi o da assinatura do contrato de autonomia porque recusámos o destacamento como medida de reforço ao movimento porque foram quase três semanas em que estivemos a funcionar com dois ou três professores do quadro, pais, ex alunos, alunos da ESE do Porto e do IEC da Universidade do Minho que nos

vieram ajudar. Foi um período muito duro! Em termos de experiências do dia a dia, são sempre diferentes. Não há rotinas na Ponte e um dia é sempre diferente do outro, exatamente porque o trabalho se desenvolve a partir dos alunos e, por isso, só pode ser diferente.



## Entrevista a Álvaro Carneiro 24-05-2010

**Entrevistadora** - Vou começar a gravar e depois pode começar a falar.

**Álvaro Carneiro** - Muito bem, chamo-me Álvaro Carneiro, sou do sexo masculino, obviamente, trabalho desde 85, por isso, 23 ou 24 anos de serviço, sou professor do quadro de escola do Agrupamento de Escolas do Vale do Homem, em Terras de Bouro, os anos de permanência do projeto PROCUR, não fui da equipa inicial, por isso entrei já numa fase em que o projeto estava em desenvolvimento, em novembro de 1997, fui convidado pela Luísa para integrar a Equipa de Coordenação, Investigação e Acompanhamento do Projeto “PROCUR – PROJETO CURRICULAR DE CONSTRUÇÃO SOCIAL” do, na altura, IEC. Aceitei esse convite e permaneci no projeto até 2001, data da extinção do projeto como rede de escolas, penso. Recordo-me que, no entanto, no ano de 2002 ainda desenvolvemos oficinas de formação de apoio ao decreto lei nº 6 /2001, em dois agrupamentos: um de Amares e outro de Guimarães, num agrupamento na altura denominado horizontal, só do 1º ciclo, em Briteiros.

terei estado 4 ou 5 anos no projeto e fui desde o princípio da comissão da equipa de coordenação e acompanhamento do projeto, juntamente com a Lita e com outras colegas e com a Luísa Alonso. Era um projeto da década de 90, que perdurou, penso que, até aos primeiros anos deste século, mas não sei precisar a data em que deixámos de... porque inicialmente o projeto deixou de funcionar mais ainda demos formação no PROCUR uns anos a seguir à... mas não sei dizer ao certo... eu posso depois mandar-lhe estes dados por...

**Entrevistadora** - Com certeza, eu agradeço...

**Álvaro Carneiro** - Tá bem? Eu isto consigo sistematizar tudo, pôr direitinho porque tenho declarações até para a avaliação da progressão de carreira e tudo, tenho esses dados. Mas isso depois posso mandar-lhe uma... por escrito estes pequenos pormenores, que não sei. No contexto de políticas educativas, muito bem, como é que eu entrei, de certa maneira no Procur, resulta do... primeiro de uma insatisfação com as práticas e com o modelo de formação inicial que tinha com o qual não me sentia

identificado, certas e determinadas leituras individuais de Freinet e de outros autores, uma série de autores espanhóis. Tinha uma maneira de planificar que, apesar de não ser... não estar fundamentada, se aproximava muito do modelo do PROCUR através dos mapas de conteúdos, em que procurava integrar os conteúdos de várias áreas em atividades, que na altura não chamava integradoras, e da organização dos conteúdos em categorias, que se aproximavam das basilares do PROCUR: procedimentais, atitudinais e conceptuais e, apesar de não ter uma organização conceptual fundamentada, já era a minha preocupação quando estava a lecionar. Em relação à... no CESE, quando fiz esse CESE, a professora Luísa Alonso foi minha professora, numa das cadeiras de currículo, e aí e deu-se uma aproximação. Conheci a Luísa Alonso numa formação para formadores, anterior, foi aí que nós nos conhecemos, numa ação de formação de formadores, e depois continuei com... aí conhecemo-nos, ela apreciou o meu trabalho final de avaliação da formação (que eu tinha feito) de... um trabalho final dessa formação porque aplicava na prática s, ainda muito em embrião, alguns dos...princípios que, mais tarde, viria a saber que eram os basilares do Procur. Penso percebeu também que, da mesma maneira que eu achava que me aproximava do PROCUR, também ela viu essas linhas, na mesma direção, apesar de muito basilares e muito empíricas. Faltava-lhe exatamente a influência do professor especialista, que levasse, que tornasse aquilo mais prático, que levasse a teoria a fazer-me refletir a prática, e por outro lado que justificasse, essa mesma prática, porque, à altura, não estava justificado, era só uma intuição, baseada na experiência. Conhecemo-nos nessa formação, foi lá eu fiz o primeiro mapa de conteúdos mais estruturado. Anteriormente, sem saber que havia mapas de conteúdos, a organização que eu já utilizava para representar a “empiração curricular” que eu chamava uma rede, que era a maneira em que podia interligar, o que agora chamam tópicos, na altura eram os blocos de conteúdos, interligar os conteúdos, representando como é que eles se tocavam, de modo a fazer uma rede, o que depois aprendi que se chamava integração curricular. Desse modo, aí conhecemo-nos e achámos que tínhamos coisas em comum. A Luísa convidou-me pra fazer parte do projeto PROCUR, na altura, e eu aceitei e trabalhamos juntos, não sei se 4 ou 5 anos, nessa perspectiva. Principalmente, eu a sorver toda a parte teórica que era fundamental pra mim, que me faltava um bocadinho, porque não tinha sido educado dentro daquele modelo, daquele paradigma. Aplicava na minha escola, de forma cada vez mais fundamentada, dando, de certo modo, um feed back, de certa forma, de quem já

trabalhava na prática, como é que se podiam organizar certos tipos de planificações das atividades integradoras. A minha relação principal foi exatamente na planificação de atividades, usando aquele típico modelo de investigação, que, antes não utilizava mas que, achei... adotei completamente. O modelo de desenvolvimento das atividades integradoras, dentro dessa organização, era a metodologia de investigação de problemas que, principalmente trabalhávamos, no PROCUR, com as escolas. Estive sempre ligado à construção de projetos curriculares, na parte da planificação e organização e desenvolvimento das atividades integradoras, porque, na prática, sempre tentei trabalhar em projeto, em que uma atividade tivesse as várias áreas curriculares ao seu serviço, que trabalhasse em simultâneo, que houvesse ali uma quebra de... um esbatimento de, pelo menos, das fronteiras entre as várias áreas disciplinares. Como gostava de dizer aos formandos que tive, que era preciso trabalhar os conteúdos menos agradáveis introduzindo-os numa atividade que para os alunos fosse interessante, de uma maneira em que eles sentissem necessidade dos conteúdos, porque, por exemplo, nós estivemos agora nesta última, para não falar do projeto das orquídeas também, nessa altura como eram poucos alunos também era um pouco mais fácil, mais recentemente, num projeto da minha atual escola, estivemos a trabalhar os diâmetros relacionado com os planetas para uma apresentação aos pais, após um inquérito em que uma percentagem significativa, de avós, principalmente, pensava que o sol rodava à volta da Terra. Para a construção à escala estivemos a construir uma máquina de medir diâmetros, uma maquineta enorme e não sei quê, toda misteriosa, quando aquilo podia ser feito com uma fita métrica, e com a aplicação de uma fórmula. Mas, esse gozo de os alunos construírem uma, um objeto, ali, terem um produto visível daquilo que eles estavam a fazer, fazia com eles estivessem sempre interessados na matemática, de uma maneira que eles nunca mais se esquecem do que é o diâmetro, nem como se pode medir o diâmetro de uma... e alguns até dizem “ai, isto parece uma máquina que o meu pai tem lá pra medir os parafusos” – “pois olha, exatamente”. Isso é que é a tal transferência de conhecimentos pra outras situações e até para a fita métrica e para a fórmula. Esta construção baseada em questões problematizadoras, questões geradoras, era o que nos unia quando que começámos e continuámos durante 5 anos. Dei formação dentro do PROCUR, juntamente com outros elementos do PROCUR, dentro destes aspetos, criámos textos de apoio, com apoio da Luísa, sempre dentro das atividades integradoras e da metodologia de investigação... e pronto, foi um trabalho com as escolas

associadas, e mais tarde com alguns agrupamentos que nos convidaram: O meu laboratório era a minha pequenina escola de Terras do Bouro, que era muito visitada na altura por turmas. Fui muitas vezes ali ao IEC, (ainda ele se chamava CEFOPE, depois IEC, mas... ainda não me lembro se cheguei a ir no tempo do IEC, mas penso que sim) apresentar a planificação, organização e avaliação de atividades desenvolvidas na escola, aos terceiros anos geralmente, que era o ano final, ou o 4º ano de finalistas, já não me recordo, e apresentava sempre uma série de atividades integradoras, representativas do meu projeto curricular que desenvolvia na altura, muito imaginativas, sempre novas, sempre agradáveis, para mim...

**Entrevistadora** - E para eles...

**Álvaro Carneiro** - Eles... penso que a Luísa gostava muito das minhas atividades, sempre gostou, pela organização e pela gestão da atividade, pela criatividade, pela integração curricular, e estarem sempre pensados esses três aspetos de conteúdos: dos conteúdos conceptuais, atitudinais, procedimentais, que eu continuo a achar fundamental, principalmente os atitudinais, são aqueles que eu acho que são menos valorizados, que ninguém consegue bons resultados e aprendizagem significativa sem... se os alunos não tiverem a atitude certa perante a atividade. Devendo esta ser, também, planificada. Em relação à experiência anterior, eu não tinha. Como já disse, eu estava ainda numa fase de desequilíbrio em que não me estava a sentir equilibrado com a formação anterior que tinha e o projeto tornou-se atraente por haver essa sintonia entre a parte teórica, que eu desconhecia um pouco, e o que fazia na prática que ia nessa direção. Muito mal apoiado, muito mal suportado, na altura, apenas algumas leituras das quais eu quase retirava o que me interessava e o que não interessava não aproveitava. A Luísa também, com a Luísa aprendi, com o projeto PROCUR, a ser mais crítico, quer dizer, pegar... o que não me interessava pode-me interessar, para obrigar a refletir e a reconstruir certos aspetos que achava que não, pronto... “esta parte não interessa muito, aquela parte é boa, encaixa, aquela não, então desta uso só umas citações”, nas citações a gente procura citar apenas o que nos interessa e afastar-se do que não interessa. Dinâmica do projeto e movimento... ora bem, não sei bem o que...

**Entrevistadora** - Organização do PROCUR, sistema de coordenação...

**Álvaro Carneiro** - Sim. O PROCUR tinha uma equipa de coordenação, na altura em que eu lá estive era formada por 5 elementos. Tinha uma série de escolas associadas, que faziam parte do projeto, no qual nós acompanhávamos a construção dos projetos curriculares integrados, na altura, e que agora passaram a ser PCT's, e projetos curriculares de Agrupamento. Na altura eram chamados projetos curriculares integrados, e tinham características semelhantes às que agora são exigidas pela lei, de certa maneira, se tornaram prescritivas e burocráticas. Naquela altura era voluntariado e nós fazíamos muito apoio aos diversos professores envolvidos. Tínhamos uma reunião, penso que, mensal, já não sei precisar, mas penso que sim, mensal, com algumas escolas. Tínhamos uma equipa de coordenação, a equipa subdividia-se e acompanhámos, cada equipa, algumas escolas nas suas reuniões do projeto, porque eles tinham, além das reuniões entre eles, uma fase de reunião com as equipas do projeto PROCUR, em que fazíamos acompanhamento das planificações, metodologia, do tema do projeto, necessidade de formação, das dificuldades, daquilo que era necessário. Organizamos também formação, na qual eu dei muita formação, demos bastante formação do PROCUR, principalmente gratuita, não era paga, e organizávamos encontros em que trazíamos convidados de outras áreas que... ou especificamente para uma área que nos pediam para haver uma intervenção, ou seja, tínhamos a formação dentro do modelo PROCUR e formação específica dentro da matemática ou da Língua portuguesa, daqueles aspetos que os professores das escolas achavam que era importante ter. A nossa ação mais visível como elementos da coordenação, a formação que dávamos e o trabalho que fazíamos era, essencialmente, em relação ao projeto. Fazíamos esse trabalho de base, depois por trás: organizávamos os encontros, as formações e tal. Fazíamos esse trabalho, orientados pela professora Luísa, é claro, e fizemos (já não sei dizer ao certo), mas se calhar fiz 3 ou 4 cursos de formação. Depois, o projeto em si, quando a professora Luísa, de certa maneira, se Doutorou, o projeto deixou de existir como organização, mas continuámos a prestar apoio a quem quisesse formação porque depois tornou-se obrigatório os projetos curriculares e os projetos educativos (os projetos educativos já o eram desde 88, mas...)

**Entrevistadora** - Mas tinham outro nome, não era?

Álvaro Carneiro - Sim... e nessa altura a maioria dos professores não valorizava muito, mas depois há uma altura, que eu não sei precisar, mas que, com a formação dos agrupamentos, em 2001, exigiam que existisse um projeto educativo e um projeto curricular e aí muitas escolas que não faziam parte do PROCUR pediram-nos para nós darmos formação e eu lembro-me que organizei, em parceria com a Lita, (elemento da equipa de coordenação) pelo menos duas formações, que já referi, uma em Amares e outra em Guimarães. Não gostei. E nunca mais trabalhei como formador. Essas foram pagas, como formador, mas não gostei, apesar de serem bem pagas e compensar economicamente, não era a mesma coisa. Uma coisa é darmos formação dentro de um grupo que está interessado, e que as pessoas estão lá e sabemos todos do que estamos a falar e outra é dar a um grupo em que o diretor (que não era diretor, mas foi o presidente do conselho executivo que) “obrigou” os professores a irem formar-se, chegámos lá e tal, são só dificuldades, depois faltam mas não se pode marcar falta porque senão não há mais dinheiro para a formação e tal e começa a ser uma pescadinha de rabo na boca que... eu não trabalho assim. Então desisti, apesar de desistir quando podia ter tido uma “carreira áurea” porque não me faltavam, na altura, solicitações. Foi a altura em que o PROCUR, na minha opinião, esteve mais, “mais famoso”, apesar de já ter fechado as portas, de certa maneira, esteve mais disseminado, numa fase em que havia necessidade, pelo menos das lideranças, dos conselhos executivos, do desenvolvimento de projetos curriculares, foi quando apareceram também os departamentos do 1º ciclo (na altura não eram departamentos, eram conselhos de docentes) em que havia um professor que tinha de organizar a construção de projetos curriculares, era pressionado para que apresentasse, e não sabia como, e então aí, a necessidade tornou-se maior. Mas nem, de certo modo, as bases dos professores não tinham essa necessidade. Houve ali, e ainda acho que há, uma parte significativa dos professores ainda não sente necessidade de mudar as práticas, acha que, que...o trabalho de sala de aula fechada é o que conta. Até professores novos, até, que é o que me surpreende. Tenho lá professores novos, de 30 e 31, e está na altura de eu ser substituído, que eu tenho 47 anos. Antes de mim, naquele Agrupamento havia outro, que era o professor Américo, que vinha de uma linha diferente, mas também, quando eu cheguei, ele continuou sempre a apoiar-me, mas deixou-me entrar. Agora estava a precisar que aparecesse outra pessoa para eu também fazer o mesmo, pra eu, lentamente, passar-lhe a pasta, apoiá-lo, mas pronto, o professor Américo já estava a reformar-se e agora as nossas reformas são um bocado mais tardias.

Mas aparentemente, os professores não parecem interessados em mais nada que não sejam as suas aulas, penso que já estivemos melhor em termos de trabalho colaborativo. Talvez os novos horários não ajudem.

**Entrevistadora** - Pode ser que apareça alguém, entretanto.

**Álvaro Carneiro** - Difícil, tou achar muito estranho. Nesse aspeto, para mim, o PROCUR foi bom, porque, além de dar a formação teórica também nos capacitou pela nossa liderança e pela necessidade que tínhamos, depois, dentro do grupo de gerir processos, orientar processos, também deu outra autonomia que depois, nas nossas escolas, em situações futuras, transportar esse papel, que acho que faz falta porque a formação inicial, a julgar pela minha experiência, não prepara para isso.

**Entrevistadora** - Se bem que, a formação inicial aqui no Minho, eu acho que é muito boa, precisamente por causa da presença da professora Luísa Alonso.

**Álvaro Carneiro** - Sim, ela tem muita experiência, é uma pessoa... como já disse, durante muito tempo, foi a minha mentora espiritual, continua a ser, de certo modo, porque eu não mudei a minha maneira de trabalhar muito, em relação ao projeto PROCUR. Tenho tentado adaptá-la a diferentes contextos, principalmente políticos, em que introduzem aspetos que tornam difícil o desenvolvimento de projetos, como as horas, como trabalhar por horas, ter que marcar faltas aos alunos a Português, a Matemática e a não sei quê. Isso faz com que as pessoas não acrediteme caiam no mais fácil, que é disciplinarizar o horário, de... de... começar a dar Língua Portuguesa porque tem que marcar Língua Portuguesa porque tem que marcar falta a um aluno a Língua Portuguesa. Porque nós temos que prever, pelo menos no meu agrupamento, dizer quantas são as horas previstas, não sei se vocês também. Não?

**Entrevistadora** - Ainda não. Ainda não chegámos a essa...

**Álvaro Carneiro** - Mas a lei diz...

**Entrevistadora** - Estamos só com dias, aulas... de uma maneira geral. Aulas previstas...

**Álvaro Carneiro** - Nós temos as aulas previstas a LP e a Matemática. Automaticamente, voltámos um bocadinho ao passado, esta divisã ajuda a que o professor trabalhe por segmentos e que volte a disciplinarizar o ensino em vez de tentarmos caminhar na direção integração. Chegam os inspetores e querem integração. E tem sido a minha guerra com eles. Todos os inspetores que entram lá saem de lá com os cabelos em pé porque levam tanta coça naquela cabeça porque, não têm hipótese nenhuma. Quer dizer, eles vêm dizer uma coisa e “não, a lei não indica nessa direção” e é muito difícil discutir comigo e os inspetores acabam, de certa maneira, por deixar tudo como está. Nós temos um livro de sumários por horas, também, em que há Lp e tal, tal, tal. Por isso, automaticamente, se eu faço uma integração curricular em que trabalho simultaneamente estudo do Meio (e só duas disciplinas, porque numa atividade integradora podem entrar mais) e um aluno falta a essa hora, marca falta a quê? Da maneira como obrigam a contar as aulas previstas, dadas e assitidas... e pronto... **são as tais políticas, que vão contra até, as orientações pedagógicas, e que não são facilitadoras do modelo nem da...**

**Entrevistadora** - Temos uma legislação que nos diz que deve haver integração e que, ao mesmo tempo, há outra que...

**Álvaro Carneiro** - Que é um corte. E se formos a ver, não temos **horas suficientes num horário para trabalhar tudo da maneira como pretendem** têm: as 8 horas de português, as 7 de matemática... não há intervalos nem nada. Fora depois TIC, que dizem “isso pode ser dado de forma transversal”. Pode ou não pode? Pode ou é? Se é, porque é que estas podem ser transversais e a LP não pode ser transversal? Há sempre indicações que são contraditórias ao carácter integrador do PCT. De maneira que, o PCT cada vez mais é um instrumento para gerir horas e tempos e menos um instrumento para gerir a turma. Cada vez é mais um horário do que propriamente... o que poderia ser: fazer uma gestão criativa do currículo, criativa, construtiva e adaptada a todos os alunos que temos na sala de aulas, em vez de estarmos preocupados com esses pormenores, mas isso são contas de outro rosário. A investigação era constante, as publicações que fizemos, **faltou**



, tanto quanto sei, uma grande publicação que chegou a estar quase preparada, que era quase a história do projeto PROCUR, mas que, penso que não se chegou a fazer. Talvez um dia se faça, ainda.

**Entrevistadora** - A professora Luísa tem imensos materiais...

**Álvaro Carneiro** - Tem ela, tenho eu, tenho planificações, registos dos alunos, etc... ela chegou a fazer uma seleção dos meus trabalhos para essa, para essa publicação, mas entretanto o PROCUR acabou e ficou um bocadinho no vazio, mas temos muitos textos publicados...

**Entrevistadora** - Havia a folha informativa, havia os encontros, os cadernos PEPT...

**Álvaro Carneiro** - Sim, sim. Os encontros eram semestrais, penso eu... eu já não me lembro de muita coisa, mas agora que me está a falar lembro-me de ter participado na organização alguns deles, penso que o último foi em 2001, março, penso eu e estive relacionado com a Reorganização Curricular do Ensino Básico, tendo estado presentes ilustres convidados, sendo o painel, característica do procur, composto por elementos das escolas associados e elementos relevantes externos. Penso que foi o décimo quarto encontro. Éramos nós próprios que fazíamos os cadernos, desdobráveis, convites os posters para encontros fora da universidade. Até foi um trabalho colaborativo, em que tudo o que era descoberto dentro das aplicações informáticas era partilhado imediatamente. Chegámos, no tempo em que estive no procur, a estar em Santiago de Compostela, Aveiro, no Algarve (eu não fui neste último, mas elas foram) para expor o projeto. Em Aveiro apresentámos os dossiers dos projetos curriculares integrados das escolas e em Santiago de Compostela, apresentámos um poster sobre o PROCUR. Possivelmente existiram muitos mais encontros antes da minha adesão. Em relação à caracterização do modelo curricular pedagógico, era, e continua a ser, apoiado no modelo construtivista...

**Entrevistadora** - Ecológico...

**Álvaro Carneiro** - Sim, e sociocrítico. Na altura também. Organização curricular e ambiente educativo, penso que, nós organizávamo-nos com... eu tinha dois papéis, porque eu era a única pessoa do PROCUR, na altura, da equipa, de coordenação, que lecionava no primeiro ciclo. Os outros elementos da equipa de coordenação estavam destacadas com exceção da Luísa . De maneira que eu tinha a minha escola que era simultaneamente...

**Entrevistadora** - Era campo de experiências.

**Álvaro Carneiro** - Era. Quando entrei a Luísa, apesar das características especiais da minha escola, propões que fosse integrada na rede. Não tanto, quanto me lembro, da escola em si, mas da tentativa que estava a fazer associar as escolas da região a um projeto comum apoiado pelo saber adquirido, coisa que acabou por acontecer. Era o único que estava na equipa de coordenação e acompanhamento que tinha esses dois papéis, por isso, qualquer coisa que se definia lá era, de certo modo, testada, imediatamente, na minha escola. Com os pouquinhos alunos. O máximo que eu tinha naquela altura eram doze ou treze, mas era muito engraçado. Passavam-se lá coisas muito giras. Não sei bem o que hei de dizer aqui: organização curricular e ambiente educativo...

**Entrevistadora** - Portanto, há projetos que dependem diretamente da organização do espaço educativo, como, por exemplo, é a escola da Ponte. E esse guião é feito para entrevistar os quatro professores que eu contactei. O PROCUR, em termos de espaço educativo, não tinha grandes normativos...

**Álvaro Carneiro** - Não, não. Era isso que eu estava a querer perceber.

**Entrevistadora** - Materiais específicos...

**Álvaro Carneiro** - Não, não. Até porque como disse, a formação que tínhamos na Matemática era encomendada a especialistas e a professores que podiam não ser do Procur... comungavam, possivelmente, do construtivismo e tal, mas não eram

professores do PROCUR, eram professores de Matemática, ou professores de Língua Portuguesa, professores universitários, geralmente...

**Entrevistadora** - Portanto, é basicamente isso que pretendo nesse ponto. É saber que tipo de organização é que tinham...

**Álvaro Carneiro** - Não tínhamos uma organização normativa porque, por exemplo, nós tínhamos escolas em que nem todos os professores eram do PROCUR.

**Entrevistadora** - Exatamente. O Carandá foi uma escola onde começou com duas ou três e no final já eram todas.

**Álvaro Carneiro** - Sim, nós tivemos aqui também, S. João do Souto, em que era muita gente, mas não eram todos, penso também, e em Vila do Conde, também, nas Caxinas, que é uma escola enorme. Acho aquilo uma coisa incompreensível, quase, mas pronto. Eu achava aquilo um bocado... mas tínhamos uma percentagem muito pequena de professores que aderiram ao PROCUR, e os professores eram poucos. Eram poucos, quer dizer, eram muitos! Em relação ao universo da escola poucos.

**Entrevistadora** - Continua uma escola imensa, continua.

**Álvaro Carneiro** - Eu estive lá e achei engraçado o que se passava lá dentro. Era quase uma cidade, em que as turmas tinham lá a sua quintazinha, as suas hortas, até de uma maneira engraçada, mas... não acho que seja o modelo ideal. Penso que o que distinguia propriamente o PROCUR era exatamente o seu modelo curricular. O projeto curricular integrado e a metodologia de investigação, que se distinguia principalmente, por ser muito democrático. Não era impositivo. As pessoas chegavam, entravam, adaptavam-se e discutiam e acreditava-se que todas as pessoas eram uma mais-valia, embora tivéssemos uma linha orientadora, fundamental que era a que estava escrita.

**Entrevistadora** - Nos testemunhos do PROCUR, a maior parte das professoras salienta sempre o aspeto da cooperação...

**Álvaro Carneiro** - Sim, sim...

**Entrevistadora** - Que apesar de estarem numa escola com 5, 6 colegas, trabalhavam fechadas, da porta pra dentro. E a partir do PROCUR abriram-se essas portas e já não sabiam trabalhar sozinhas.

**Álvaro Carneiro** – Embora conheça esse testemunho, essa é uma característica de que talvez eu não me tenha apercebido tanto como professor colaborador, porque eu trabalhava sozinho. Mas que ainda hoje procuro que seja desenvolvida no meu departamento é o trabalho colaborativo, evitar que qualquer colega esteja a trabalhar sozinho, isolado. Temos lá um caso de um professor que trabalha assim e que é muito mau, e que a mim me faz uma falta de ar tremenda porque, para além disso, trabalha mal. O trabalhar pelo menos a dois poderia ser uma mais-valia, se trabalhasse com a sua colega do mesmo ano já era melhor... o PROCUR, nesse aspeto, foi muito importante. Penso que terá deixado marcas porque eu conheço professores que estiveram no PROCUR e agora trabalham noutras escolas e toda a gente que passa por lá e cai na minha escola diz “ai tu, com essa maneira de falar pareces fulaninho” o que significa que há uma linguagem e espero uma prática que ficou, que só será perceptível se existir trabalho colaborativo.

**Entrevistadora** - Na minha formação inicial com a professora Luísa também é um aspeto muito presente. Também estive sozinha numa escola de lugar único, três anos seguidos. E eu disse “Não sei trabalhar sozinha!”. E não sei mesmo. Andava sempre à procura de alguém que me viesse fazer companhia para alguma coisa.

**Álvaro Carneiro** - Assim nesse aspeto, eu também não trabalhava sozinho, porque eu era, já naquela altura, coordenador de conselho escolar e já tentava que o projeto curricular, o meu... geralmente. Eu fazia e aplicávamos todos juntos e depois as pessoas tinham dificuldades e não sabiam bem como é que haviam de resolver os seus problemas... e depois marcávamos reuniões de vez em quando, e sempre fizemos trabalho em conjunto, embora nem sempre signifique a existência de trabalho colaborativo.

**Entrevistadora** - Eu tenho uma colega que me dizia “Só me dás trabalho, mas o que vale é que já o trazes feito, então, ok, eu trabalho contigo”.

**Álvaro Carneiro** - Mas é uma maneira de “aliciar” as pessoas. Eu pelo menos, começo sempre assim. Quando os colegas chegam novos, apresento-lhes um projeto curricular e eles, de uma maneira preguiçosa, aceitam logo. Depois não sabem no que se estão a meter e têm necessidade de esclarecer, de melhorar e tal, e depois acabam por perceber que é útil e que os alunos reagem bem, que é, pronto, interessante. Como está a acontecer este ano. Infelizmente estes vão todos embora, depois virão outros. Isto dos 4 anos é uma treta. A nossa escola é sempre assim, como é limítrofe... e é um bocado complicado.

**Entrevistadora** - As pessoas tentam sempre aproximar-se de casa...

**Álvaro Carneiro** - Penso que não é uma marca distintiva do modelo, que a maioria dos modelos pretende que as pessoas trabalhem colaborativamente. Agora, o PROCUR tinha essa marca, tinha essa preocupação. A Doutora Luísa Alonso, como orientadora, tinha essa preocupação sempre muito, muito presente em todas as formações. Acho isso fundamental...

**Entrevistadora** - É o reconhecimento das mais-valias que os outros têm pra nos dar.

**Álvaro Carneiro** - É a diferença como sendo um aspeto positivo. Eu tento fazer isso também. Eu trabalhei muito tempo sozinho e as minhas dificuldades também surgiram do facto de trabalhar sozinho. Mas, por exemplo, no meu caso, as soluções que eu arranjei foram um bocado individuais porque o que eu via à minha volta também não me satisfazia como solução. Estamos a falar, principalmente, de escolas, quando eu trabalhava em Póvoa de Lanhoso e Vieira do Minho, em que os colegas eram professores cristalizados no tempo, que estavam lá efetivos há montes de anos. Quando algum deles adoecia ou estava de bebé a gente no início de carreira, ia fazer a substituição. Chegávamos lá e parecia que estávamos... parecia que tinha voltado à minha escola primária, ao professor Licínio e antes do 25 de Abril. Eu achava aquilo horrível. Não era capaz de trabalhar assim, mas também não conseguia associar-me,

porque não tinha as respostas nem, digamos, o back up que tinha da altura da Luísa Alonso e do projeto PROCUR, que me foi dando autonomia e autoconfiança para atuar. Nessa altura não atuava porque não tinha, também, um modelo definido. Eu achava que estava mal e ia lendo umas coisas e tal, não sei quê, vendo outras, a formação que ia fazendo e tal, mas não conseguia ver [integrar todas essas visões de modo a clarificar](#) o qual era o caminho que devia trilhar. Eu não sou muito de tirar as pessoas do caminho sem ter uma, (como é que se chama?) Confúcio também dizia isso... apesar de não gostar muito de citar o Confúcio, porque acho que é uma coisa das seleções readers digest, mas essa acho que, é uma coisa que li uma vez, e que é, nunca tirar ninguém do caminho se não tivermos um caminho seguro para oferecer. Chegar só e dizer assim “está mal”, “e então como é que se faz?”, “não sei”.

**Entrevistadora** - Mas isso acontece muitas vezes.

**Álvaro Carneiro** - Infelizmente está sempre a acontecer, nos últimos meses, aqui de há dois anos para cá, em relação ao que vem do Ministério da Educação, acontece isso em tudo! Nas AEC's...

**Entrevistadora** - Principalmente, agora com a avaliação de desempenho, o que não para de acontecer são sugestões e críticas, quase todas mal orientadas...

**Álvaro Carneiro** - A avaliação [vai](#) mal porque é um modelo que começou pessimamente, porque não era aplicável. Em conselho pedagógico dissemos logo isso. Então aquela maneira como arrancou, dando-nos 20 dias úteis pra fazer, se não tínhamos processo disciplinar, eu disse logo ao Óscar, ao presidente do conselho executivo, “Olha, vai pondo aí as folhas e vai pondo processos disciplinares porque, isto nem daqui a dois anos!”. E não errei muito. Temos que fazer daqui a dois meses... nós nem daqui a dois anos, por isso vai preparando os processos disciplinares porque não vamos conseguir. E passado 15 dias já estavam a dizer que essa expressão foi infeliz, ninguém fala dela, mas estava escrito na legislação. Depois foi a barraca que deu, porque não era aplicável. Era impossível! Era preciso um Diretor só pra fazer esse trabalho... já não estou a falar dos titulares, de observar aulas, porque isso, pronto, se tem que haver uma avaliação, alguém tem que observar. Acho que neste aspeto, esta

situação que está agora a aparecer não é melhor nem pior que os professores-titular... porque se as pessoas elegiam o coordenador agora já não é votado. Agora, se as pessoas não elegessem o primeiro com chapéu de palha que lá aparece, como às vezes fazem, e elegessem a pessoa que eles achassem que era a melhor pessoa para fazer aquele papel, não deviam estar tão admirados por... e dizer “ai, não! Não pode ser ele a avaliar-me...” Agora não. É nomeado pelo diretor. Agora já poderemos dizer que poderá ser o melhor elemento para o cargo ou não. Quando era eleito, quer dizer, as pessoas podiam eleger o melhor. Muitas vezes não elegiam o melhor, elegiam o último que lá apareceu. É o que eu costumo dizer à minha esposa, quando ela se põe a criticar: “Porque é que não te ofereces tu para ir?”. É que muitas vezes as pessoas dizem que o diretor não presta, mas foram eles que o elegeram (agora não), e era quem? As pessoas competentes não queriam e então nomeavam o primeiro incompetente que, não digo em todos os casos, mas em muitos casos, que era o primeiro incompetente que resolvia fazer uma lista, as pessoas votavam todas contentes, para descartar responsabilidades...

**Entrevistadora** - Porque depois é muito fácil bater à porta e apontar o dedo...

**Álvaro Carneiro** - Exatamente, de forma que fomos sempre regulados, de certa maneira, por incompetentes. A situação da avaliação veio perpetuar isso, um bocadinho, mas não estou a ver, com o modelo que vem aí, que já estava pra sair e não saiu, não deve sair grande coisa. Daquele bocadinho que eu li, que eu comecei a ler, só dei uma vista de olhos à proposta e disse “Não. Isto é a mesma coisa, disfarçada.” Eu acho que o aspeto colaborativo, até na avaliação poderia ser importante. Porque a avaliação poderia ser um regime em que, isto se fosse levado muito a sério, em regime aberto. Numa reunião em que os professores se autotransfeririam, se conhecessem o trabalho de toda a gente, quem é que seria o melhor, quem é que teria a menção de Excelente, a de Muito Bom e não sei quê, mediante um conhecimento do trabalho de todos. E é a única maneira de ser justo. Se isso é exequível? Não acredito. Ia dar muita barraca. Contributos do projeto para a mudança... **na minha vida o PROCUR teve muita importância.** Quando criámos o Agrupamento de Escolas Vale do Homem, talvez tenha sido o único Agrupamento em que o primeiro ciclo entrou com um processo anterior de formação e que eu organizei através do PROCUR, porque nesta altura foi um projeto que candidatámos ao, PEPT 2000, projeto Alfa... e que tinha como funcionalidade

discutir ou não a nossa integração no Agrupamento Vale do Homem, fazer um Agrupamento horizontal (na altura era possível), além de pretender dar formação para a construção modelo de desenvolvimento curricular partilhado e adequado ao contexto do futuro agrupamento, vertical ou não. Há um Agrupamento Vertical, associámo-nos imediatamente? ou criámos um do primeiro ciclo?...era a problemática, por isso houve essa discussão e candidatámo-nos a esse projeto. Desenvolvemos esse projeto financiado, sendo a Luísa a nossa consultora, apoiado numa oficina de formação para a construção de uma modelo curricular a explorar, que foi, com algumas adaptações, baseado na organização do PROCUR. Habitúmo-nos a discutir e refletir e quando entrámos no Agrupamento já estávamos preparados para o que íamos encontrar e o 1º ciclo tinha já ganho um espaço no Agrupamento, que nunca mais perdeu. Porque, mesmo agora, no nosso Agrupamento, o nosso 1º ciclo não é como alguns primeiros ciclos que vemos... alguns que eu conheço, pelo que contam os colegas quando chegam. Temos ali uma gestão democrática que vem do tempo da minha influência nesse processo e daquilo que eu tinha uma fé tremenda e que vinha do PROCUR, que era a autoconfiança e a autoafirmação que o PROCUR fez com que eu tivesse porque o PROCUR me deu fundamentação para eu estar à frente de um processo em que os colegas aceitavam a minha liderança e os colegas do 2º e 3º ciclo respeitavam-me porque tudo o que se fazia era fundamentado, o que muitas vezes não acontecia da parte deles, porque era tudo um bocadinho, dentro da sala de aula, e tal e cada um puxava a brasa pra sua sardinha... os grupos disciplinares não desenvolviam uma vertente comum ... e nós conseguimos, nessa altura, fazer um trabalho muito bom, supervisionado pela Dr.ª Luísa Alonso. Provavelmente ela não se lembra porque a supervisão dela foi muito de conversas informais acerca dos problemas que iam surgindo, e das quais eu retirava muito “sumo”. Daí eu dizer que ela foi sempre a minha mentora espiritual, porque a autoconfiança que a gente recebe é, muitas vezes pela confiança que as pessoas depositam em nós. E o PROCUR, também pelas experiências de formação e de organização que fiz, permitiram-me, depois, não ter problema nenhum em gerir esses processos depois, num ambiente perfeitamente estranho, muitas vezes controverso. Foi um bocadinho dessa autoconfiança e de os nossos modelos de trabalho serem muito apoiados, única e exclusivamente, no projeto PROCUR. Ocasionalmente chegava alguém com influências de outros projetos, Lethes, por exemplo, que eram uma mais-valia e que nós aproveitávamos, assimilávamos, na perspetiva cooperativa e



fizemos projetos muito interessantes. Alguns que apoiaram teses de Mestrado defesas de CESES e DESES baseadas no modelo. Foi uma fase muito interessante da... que não tem comparação agora com os centros escolares. Apesar de estarmos afastados tínhamos os professores mais imbuídos no espírito de estar a construir qualquer coisa do que agora estes professores que chegam ao sítio... já está o edifício, já está tudo junto, dá a sensação que não **há nada** a construir. Essa fase, foi muito interessante. Foi muito polémica. Houve muitos problemas na formação do Agrupamento, mas não na nossa parte. Na nossa parte houve sempre inspeções tiveram sempre em observação os modelos. O modelo de construção do nosso modelo curricular e do desenvolvimento curricular que fazíamos, davam-nos sempre os parabéns e gostavam muito. Era fundamentado na Luísa e tínhamos, também, pessoas que mostravam interesse e empenho no trabalho, apesar de nem sempre ser 100% satisfatório. Tinham uma coisa muito boa, que era, tentar sempre. Tentar evoluir, ter dúvidas e procurar... isso era uma riqueza e foram muito interessantes aqueles anos de construção em que construimos, no fundo, o respeito que agora têm no 1º ciclo. Uma atitude de colaboração tão boa que as AEC's agora trabalham connosco muito bem, quer dizer, não há diferença entre um professor de AEC e o professor da turma. Temos uma relação ótima, porque não há entraves dos professores titulares nem da gestão das escolas, que é apontada como exemplo aqui na nossa zona. Temos uma mais-valia nesse aspeto, no trabalho colaborativo. Eles trabalham connosco no desenvolvimento do projeto curricular. Eles colaboram. Conhecem o nosso projeto curricular, reúnem connosco em departamento e planificam juntamente com os professores titulares. Ainda é uma das raízinhas do PROCUR que está a esgravatar pela terra. Há pelo menos 4 pessoas que lá estão e que já estão a trabalhar assim, mesmo sem saber o que é o PROCUR, mas já trabalham assim. Receberam muitos textos de apoio e muitos exemplos de trabalho e muitas atividades integradoras da Dr.<sup>a</sup> Luísa Alonso e lá num cantinho a dizer PROCUR, mas que não relacionaram. Sempre que tivemos problemas com as AEC's foi sempre no início do ano e com professores que chegaram de fora e eu ainda não tinha tido tempo de os integrar e explicar como é a escola. Logo começava com uma reação alérgica às AEC. "Não toca no meu material"... quer dizer, o material é igual pra todos. Fazemos um balanço. A AEC tem uma verba e compra uma parte e nós compramos outra e depois está lá na sala de expressões. Quem quiser material pega e anda. Tenho batalhado para ter uma sala de expressões que eu quase chamaria a sala de integração curricular, em

que as pessoas vão lá abaixo com os alunos fazer o que quiserem, podem juntar duas turmas, podem trabalhar as áreas de expressão, podem juntar o material... as salas agora estão muito bem equipadas. Temos vídeo projetores em todas as salas, temos quadros interativos em todas as salas, temos uma biblioteca só pró 1º ciclo (o nosso Agrupamento tem duas bibliotecas). Temos muita facilidade em articular com a Câmara para transportes, que vem ainda do tempo do PROCUR, porque apresentámos sempre, nos projetos curriculares, a necessidade de que os alunos conhecessem fisicamente os seus colegas, já que estávamos tão afastados. O trabalho colaborativo entre eles. Fazemos exposições para mostrarmos o trabalho na Câmara, todos os anos, às vezes mais que uma vez ao ano. E esse espírito ficou. Entretanto mudou a Câmara, mas não mudou o espírito porque tivemos logo a preocupação de gabar a Câmara anterior e em dizer que esperávamos o mesmo tipo de colaboração. Vem desse espírito ecológico e sistémico de que as coisas todas têm que estar direcionadas para os mesmos objetivos. Quando temos um objetivo em comum tem que ser um objetivo bom para os alunos, e se é bom para os alunos é bom para os professores, se é bom para os professores é bom pra comunidade e se é bom pra comunidade os parceiros todos têm que colaborar nesse sentido. Isto agora de projeto curricular integrado, que eu acho que é uma mais-valia, porque continuo a achar que trabalhar por atividades integradoras é riquíssimo, penso que é uma mensagem difícil de passar e que os colegas têm muita tendência para disciplinarizar a questão e trabalhar o projeto um bocadinho à margem da... não entender o projeto como um todo! Não tenho matemática... tenho um projeto. Se nós temos um mapa de conteúdos e eu estou a trabalhar o metro quadrado, não estou a trabalhar matemática, estou a trabalhar o projeto. A integração curricular é os alunos não perceberem o que estão a fazer e estão a trabalhar as áreas todas na mesma, e estão a trabalhar os conteúdos com a mesma seriedade e com a mesma necessidade que teriam como se estivessem a ter uma aula clássica só sobre matemática, mas estão a fazê-lo porque estão a resolver um problema que vão ter que, mais à frente apresentar em exposição. Estamos a trabalhar tudo aquilo que precisamos através de mapas de conteúdos. Por isso é que eu acho fundamental planificar, porque se não planificarmos sem ligar o problema às áreas curriculares, o produto é apenas um conjunto de materiais quase sem sentido. Está feito. Mesmo que não seja cumprida a planificação, ficamos com a noção do que foi trabalhado e podemos avaliar. Este ano não estamos a trabalhar assim, no ano passado também não conseguimos, porque estamos com professores que

são novos. No ano passado tínhamos oito, já trabalhávamos numa perspetiva muito boa, na linha do PROCUR, e do projeto curricular integrado, porque nós fazemos um projeto curricular base de departamento, com x atividades que todas as turmas desenvolvem. Fazemos mapas de conteúdos, depois, com a adequação a cada ano: o que é que será trabalhado, por exemplo, este ano o projeto curricular chama-se “Vivo a escola”. Então, temos a exploração primeiro que os corredores, depois foi a cantina, o pavilhão... viajo seguro, “sozinho mas segurinho” foi a deste mês. São os subtemas de uma das atividades integradoras que é... esses são os vários subtemas em que todos os meses trabalhamos um aspeto ligado à escola e então, cada ano tem um mapa de conteúdos em que trabalha os conteúdos das várias disciplinas. Por exemplo, o quarto ano faz plantas. Fez as plantas para dizer aos colegas onde é que estavam os perigos. O terceiro ano fez os sinais de trânsito adequados a não empurrar e outros, para depois discutir com os colegas do 4º ano onde iriam ser colocados. Para isso trabalharam a geometria, com as figuras geométricas. Os outros trabalharam matemática até dar com um pau para poderem fazer as plantas, porque depois as medidas não batiam certo e era preciso medir outra vez, fazer uma escala, quer dizer, uma atividade muito rica que cativou muitos os professores. Nós temos lá muita gente que ainda não percebe. Fazem muito trabalho eles. Se for muito difícil fazem eles, não põem os alunos a fazer. Acham que os miúdos não são capazes de nada. É uma coisa que eu não acho bem. Que tenho dito muitas vezes e que é a grande batalha. Eu digo sempre: se é difícil é porque não está bem planificado. Eles ficam todos chateados porque está no projeto curricular. Mas o projeto curricular não diz pra fazer coisas astronómicas. Diz pra fazer coisas que os miúdos possam fazer. Quer dizer, se nós estamos a trabalhar a segurança do edifício é preciso arranjar uma atividade, dentro daqueles conteúdos, adaptada ao 1º ano. Não é querer fazer uma coisa do 3º ano que depois os miúdos não conseguem fazer. Não tem que estar com aquela perfeição... nem que seja, passear nos corredores cumprindo as normas de segurança e atendendo aos sinais que lá estão. O trabalho de projeto, o pior pra fazer, é sempre o do 1º ano. Os miúdos não têm ainda uma grande possibilidade de ir buscar conhecimentos em que eles assentem as... temos que ir, muito basilamente buscar, a quase cada aluno, para fazer uma média de conhecimentos à turma, para começar a atuar. Claro que, enquanto eles não souberem ler, e contar e utilizar instrumentos de medida e tal, são muito limitados nas opções. Não podemos fazer opções muito otimistas porque depois partirmos os dentes. Andamos ali a termos que

fazer nós. Mas temos sempre um projeto curricular base em que entram todas as turmas.... o PNL, que se chama “Viajo com as palavras”, que é uma atividade integradora que, (isto é tudo influência do PROCUR) a leitura do livro tem que resultar num produto para mostrar aos colegas: ou uma peça de teatro, uma declamação, ou uma Banda Desenhada. Depois temos a sala de expressões em que se juntam as canalhinhas todas e a turma A vai apresentar o seu trabalho sobre... neste momento estamos a fazer um teatro de fantoches, que deu uma trabalhadeira desgraçada porque os miúdos quiseram fazer uma peça de teatro e... que se chamava “Fogo na Floresta”, o livro. Então, eles querem que apareça fumos e tudo, mas têm que ser eles a descobrir como é que vão fazer. Eles já têm tido ideias engraçadíssimas para resolver os problemas dos cenários: as árvores pintadas de preto de um lado e verde do outro, e depois rodam-se... para tudo isso é preciso fazer contas, medidas, cálculo mental... gastamos muito material, porque eles enganam-se muito, e estragam, mas é assim que tem que ser. Nós estamos num conselho limítrofe, e temos sido, muitas vezes inspecionados, e, tirando um ou outro pequeno pormenor daqui ou dali, (no ano passado só nos acusaram de não termos critérios de avaliação para a avaliação diagnóstica, que era uma coisa que eu nem sabia que tínhamos que ter)... e foi a única coisa de que nos acusaram da avaliação de todo o processo de desenvolvimento curricular do departamento. Do resto não puderam dizer mais nada porque estava tudo bem. E é, **no fundo a organização que era defendida no projeto PROCUR. Quer dizer, o modelo do projeto PROCUR, adapta-se, ainda agora, quem quiser desenvolver projeto curricular integrado, tem todos os requisitos que um PCT deve, em termos legais, apresentar. As mesma preocupações, a mesma metodologia de investigação, a preocupação com a caracterização da turma, definição de problemas, a identificação das vertentes sociais que precisam de ser adequados nas atividades integradoras.** A atividade integradora em si permite que todos os alunos trabalhem, independentemente de ter numa turma um que saiba ler muito bem e alunos com dificuldades. Nós podemos encontrar um trabalho, por exemplo, se nós estivermos a fazer um painel em que um existiam várias tarefas para resolver, o jovem com algumas dificuldades não ficar com a decoração, mas podemos trabalhar matemática, por exemplo, trabalhar frisos e rosáceas, por exemplo, na decoração das molduras do painel... trabalhar uma situação em que não seja só “Estás aqui só a fazer trabalho decorativo”. Não. É uma aula de Matemática, em que ele vai ter que aprender. **Tem que fazer exercícios práticos, primeiro. Fazer umas fichas (porque eu não tenho nada contra**

as fichas), até aprender o que é um friso, dar um projeto de friso para a decoração do trabalho dos colegas e, depois, ele próprio ter que resolver o problema da construção. Trabalhou um conteúdo e, muitas vezes, é um conteúdo em que ele de outra forma não interiorizaria. As atividades integradoras, que não têm que ser centradas na Expressão Plástica – eu gosto muito – têm que andar à volta de um problema, que para a sua resolução envolva conteúdos atitudinais, conceptuais e comportamentais. Ser eles próprios a tomar decisões, a aplicação dos conceitos, e os procedimentos: aprender que, se temos este x exemplos de gráficos, qual será aquele que, na realidade serve para... isto, pra mim, é aquilo a que me agarro sempre e o que sempre me ligou mais à Luísa e a Luísa a mim, que é o desenvolvimento do projeto curricular integrado e o processo de investigação, e que, no meu Agrupamento, se tenta, ano após anos, que entre nas metodologias. Continuo a achar que está enquadrado com o nosso modelo de legislação. É o que melhor encaixa, dos que eu conheço. É aquele que dá mais liberdade, porque não tem uma metodologia própria sobre Matemática, o que permite a qualquer professor continuar a trabalhar... só se tem que ter um bocado de imaginação para depois fazer as atividades integradoras ricas. As experiências mais ricas que vivenciou no projeto... todas elas foram ricas. A nível de formação, os contactos com o primeiro nível da equipa de coordenação eram muito enriquecedores, principalmente quando estava a professora Luísa Alonso, porque nós éramos os práticos e ela trazia sempre aquela calma dela e aquela maneira de nos dar sempre razão mas também de nos “meter na ordem” quando a gente andava por caminhos menos indicados, mas sem nunca nos dizer que estávamos errados. Tenho uma grande memória desses momentos. Com as escolas, aí era ao contrário. Aí era uma pessoa ver outras práticas, outros momentos, e pronto... a atividade integradora até podia nem ter um grande nível de integração, mas o que se pretendia era rico, era interessante. Assistia-se a uma imaginação dos professores, da maneira como eles as preparavam. Tirei muitas ideias que depois adaptei, transformei em mais integrado ou menos integrado, conforme a possibilidade da atividade. Nem sempre se consegue, com a mesma atividade, atingir os mesmos níveis de integração curricular ou trabalhar todas as áreas. Também gostei, particularmente de um encontro que foi com o Sérgio Niza, também sobre desenvolvimento curricular, em que ele apresentou uma apresentação sobre o 1º ciclo, sobre as dificuldades, em que ele faz uma observação que eu também já tinha constatado, que era: muitas dificuldades que aparecem no nosso sistema de ensino é por

causa do 2º ciclo não estar a cumprir a sua missão, para que foi criado, que é, de certa maneira, almofadar a passagem do 1º ciclo para o 3º e não faz isso. Unicamente, copia o modelo do 3º, muitas vezes com o 3º quase a imitar já, o modelo universitário. São palavras de Sérgio Niza e eu ainda me lembro. De certa maneira, ele conseguiu verbalizar aquilo que eu já sentia. Eu acho que é aí que reside uma dificuldade muito grande. Falta-lhes aquela passagem. Muitas vezes os alunos do 1º ciclo não fazem essa passagem. Eu acho que o 2º ciclo devia estar mais próximo do 1º ciclo do que realmente está. Não se consegue articular. Eu já desisti. Primeiro, não sabem trabalhar, só sabem fingir que trabalham. Temos alguns professores que trabalham bem, claro. Mas trabalham bem dentro daquela perspetiva das fichas. Chegámos a fazer umas reuniões de articulação e que foram uma desgraça. Lembro-me de eles tentarem dizer que nós damos a papinha toda feita “quer dizer que eu não posso fazer apoio individualizado aos alunos?”. Trabalham muito para uma gama média alta de alunos e não sabem trabalhar para baixo e a culpa de tudo o que ficou mal trabalhado é do 1º ciclo. E depois, a incapacidade que eles têm de trabalhar em projeto, na verdadeira aceção da palavra... não há a preocupação em definir o que vão fazer com o alunos x, que esse precisa da... mas não. O PCT é copiado do ano anterior. E também acontece com o 1º ciclo, mas penso que não acontece a quem trabalhou no PROCUR, e trabalhou a sério. Atenção, que o PROCUR também tinha lá muitos professores que... então quando passou a dar direito a destacamento também tínhamos muitos professores que estavam lá pra... nós não somos nabos... mas tínhamos lá muita gente dedicada. Do PROCUR veio, também, o hábito de discutir os temas, de forma frontal. Continuo a dizer que nem todas as escolas tinham esse nível, mas havia muitas que funcionava muito bem. O Carandá era muito desse género. Era uma escola que conseguia grandes coisas. Conseguia movimentar a... com um espírito muito diferente que eu sempre gostei que as minhas escolas trabalhassem, mas nunca consegui porque havia uma mobilidade docente muito grande. Enquanto eu achar que o modelo do projeto PROCUR é adequado ao modelo de política educativa vigente, vai ser sempre aquele que eu vou usar. Como coordenador de departamento, quando se tiver que fazer alguma alteração, não vou obrigar as pessoas a trabalhar esse modelo, se algum dia aparecer algum modelo mais estereotipado, da parte da tutela, que acho que já faltou mais, eu, pessoalmente, nas minhas práticas irei manter uma organização... irei fazer o contrário... irei transformar o que a tutela propuser ao modelo PROCUR, porque acho que tem tido resultados. Foi por causa do PROCUR que

a Freguesia da minha escola, não tem um eucalipto, ou pelo menos, não tinha quando eu saí de lá. Devido à vertente de intervenção social e crítica do Procur. E a habitação, que alguns pais forraram outra vez as casas a pedra e eram de tijolo e algumas aldeias estão completamente transformadas, devido a Atividades Integradoras que visavam essa problemática. Embora seja difícil de medir pois a Câmara entrou nesses processos. Fico sempre com a satisfação de pensar que também contribuímos um bocadinho. E tudo isso foi PROCUR. Tou convencido que nunca seria da mesma maneira se não tivesse encontrado o PROCUR, porque teria tido aquelas linhas e poderia ter encostado a qualquer outra coisa que não me desse as soluções certas. Mas se o PROCUR não tivesse existido e continuasse mais teórico, só com os livros da Luísa Alonso, sem ter havido aquele movimento prático... prático, talvez tivesse encostado a outro tipo de modelo e não tivesse sido tão enriquecido quer pessoalmente, quer profissionalmente. Principalmente na questão de ter a sensação de se estar a fazer uma coisa que é importante, porque os resultados acontecem.