

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto

**“Os professores do Alvão: em busca de uma outra
profissionalidade para uma nova ruralidade”**



Dissertação de Mestrado em
“Educação, Desenvolvimento Local e Mudança Social”
de
José Manuel Pinto Carvalho

Orientador: Rui D'Espiney

2004

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Universidade do Porto



“Os professores do Alvão: em busca de uma outra
profissionalidade para uma nova ruralidade”

UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Psicologia
e de Ciências da Educação
N.º de Entrada 22105
Data 16/03/2005

Dissertação apresentada na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, para a obtenção do grau de Mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação, Desenvolvimento Local e Mudança Social, sob a orientação do Dr. Rui D'Espiney

José Manuel Pinto Carvalho

2004

RESUMO

Este estudo incide sobre um grupo de professores do 1º ciclo do Ensino Básico que exerceu a sua actividade profissional no Agrupamento de Escolas e Jardins-de-infância do Alvão, Mondim de Basto, entre 1999 e 2003. Este grupo de professores é, neste estudo, a comunidade profissional docente do Alvão, que constituiu, a partir do Decreto – Lei 115-A/98, o Agrupamento do Alvão, e, desenvolveu o Projecto Educativo “Alvão Vivo”, que tinha por finalidades a valorização e inclusão do rural e do local na escola, a inovação e a mudança das práticas pedagógicas.

Isto alterou o quadro de isolamento das escolas com a constituição de quatro núcleos, que permitiram os Encontros, actividades entre todos, partilha das dificuldades, organização autónoma do trabalho educativo, o que contrasta com as práticas tradicionais de ensino do tempo das Delegações Escolares.

Este estudo é feito num registo etnográfico resultante da participação do autor como membro da comunidade profissional, e, interveniente no processo vivido no Alvão, o que conferiu condições de naturalidade para a investigação. Aqui se defenderá que a multiplicidade de aspectos resultantes deste processo cruzam e complementam o contexto local, ruralizado e interiorizado, a profissionalidade docente, a identidade colectiva e a individualidade de cada um dos professores que constituiu a comunidade de professores do Alvão, e, que conferiram um carácter de heterogeneidade e especificidade marcado pela acção profissional no desenvolvimento do Projecto que visava a qualificação humana e do local.

Através de dois eixos principais de análise e interpretação, a mudança e as sociabilidades, procura-se compreender se esta comunidade profissional se constituiu contra o mandato anterior do professor, e, se se constituiu em função do seu contexto local, o Alvão.

A inovação, a conservação, a busca da identidade e a informalidade vivida neste processo são dimensões analisadas que concorrem para a demonstração da existência da comunidade profissional e para a compreensão da sua acção colectiva, geradora de transformações a nível pedagógico e de vida das pessoas que habitam e trabalham no Alvão.

RÉSUMÉ

Cette analyse se rapporte à un groupe de professeurs du 1er cycle de l'Enseignement Basique ayant exercé leur activité professionnelle dans le Groupement d'Écoles et Écoles Maternelles de l'Alvão, entre 1999 et 2003. Ce groupe de professeurs représente, dans cette analyse, la communauté professionnelle enseignante de l'Alvão, qui a constitué, à partir du Décret de Loi 115-A/98, le Groupement de l'Alvão et a développé le Projet Éducatif «Alvão Vivo», qui avait comme objectifs la valorisation et l'inclusion du rural et du local à l'école, l'innovation et le changement des pratiques pédagogiques.

Ceci a modifié le cadre de l'isolement des écoles provoquant la constitution de quatre pôles qui ont permis les Rencontres, des activités entre tous, le partage des difficultés, l'organisation autonome du travail éducatif, ce qui contraste avec les pratiques traditionnelles de l'enseignement en vigueur dans le temps des Délégations Scolaires.

Cette étude s'est basée sur un registre ethnographique résultant de la participation du auteur comme membre de la communauté professionnelle et intervenant dans le procès vécu dans l'Alvão, ce qui a conféré des conditions de naturalité pour l'investigation. Dans cette analyse nous défendrons que la multiplicité des aspects résultants de ce procès croisent et complètent le contexte local, ruralisé et intériorisé, la professionnalité enseignante, l'identité collective et l'individualité de chaque professeurs qui compose la communauté de professeurs de l'Alvão et qui ont conféré un caractère d'hétérogénéité et spécificité marqué par l'action professionnelle dans le développement du Projet qui visait la qualification humaine et du local.

À partir de ces deux points principaux d'analyse et d'interprétation, le changement et les sociabilités, nous cherchons à comprendre si cette communauté professionnelle s'est constituée contre le mandat antérieur du professeur et si elle s'est constituée en fonction de son contexte local, l'Alvão.

La innovation, la conservation, la recherche de la identité et l'informalité vécue dans ce procès sont des dimensions analysées qui servent pour la démonstration de l'existence de la communauté professionnelle et pour la compréhension de son action collective, génératrice des transformations au niveau pédagogique et de la vie des personnes qui habitent et travaillent dans l'Alvão.

ABSTRACT

This study happens on a group of professors of 1º cycle of Basic Education that exerted it's the professional activity in the Grouping of Schools and Gardens of Infancy of the Alvão, Mondim de Basto, between 1999 and 2003. This group of professors is, in this study, the teaching professional community of the Alvão, that constituted, from the Decree - Law 115-A/98, the Grouping of the Alvão, and, developed the Educative Project "Alvão Vivo", that it had for purposes the valuation and inclusion of the rural one and the local in the practical school, innovation and the change of the pedagogical ones.

This modified the picture of isolation of the schools with the constitution of four nucleus, that had allowed the Meeting, activities between all, allotment of the difficulties, autonomous organisation of the educative work, what it contrasts with practical the traditional ones of education of the time of the pertaining to school Delegations.

This study it is made in a resultant ethnographic register of the participation of the author as a member of the professional community, and, intervening in the process lived in the Alvão, what it conferred conditions of naturalness for the inquiry. Here it will be defended that the multiplicity of resultant aspects of this process crosses and complements the local context, ruralized and interiorized, the teaching professionalism, the collective identity and the individuality of each one of the professors that constituted the community of professors of the Alvão, and, that they had conferred to character of heterogeneity and specificity marked for the professional share in the development of the Project that aimed at the qualification human being and of the local.

Through two main axes of analysis and interpretation, the change and the sociability's, are looked to understand if this professional community if constituted against the previous mandate of the professor, and, if it constituted in function of its local context, the Alvão.

The innovation, the conservation, the quest for identity and the informality lived in this process are analysed dimensions that concur for the demonstration of the existence of the professional community and for the understanding of its collective share, generating of transformations the pedagogical level and life of the people who inhabit and work in the Alvão.

À Fatinha e à Íris

Agradecimentos

A Rui D’Espiney pela ajuda e pela paciência.

A José Alberto Correia e Manuel Matos pelo desafio e pela oportunidade.

A todos os professores do Alvão que colaboraram neste trabalho.

A todos os que participaram no Projecto Educativo “Alvão Vivo”.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	9
Ponto de Partida.....	9
CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO.....	16
1. A escola que temos tido.....	17
1.1. Em geral	17
1.2. No mundo rural	22
1.3. No Alvão	24
2. O Decreto-Lei nº115-A/98 e a Autonomia.....	27
2.1. Em geral	27
2.2 No Alvão	31
3. A formação no processo de construção da comunidade de profissionais	34
4. O papel do “local” na autonomia	37
5. A profissionalidade docente e a comunidade profissional	40
5.1. Conceito / definição de profissionalidade	43
5.2. Definição de Comunidade Profissional do Alvão.....	47
CAPÍTULO II – QUADRO METODOLÓGICO	50
1. A "opção etnográfica"	50
2. Procedimentos Metodológicos	60

CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO.....	63
1. A mudança na conservação e na inovação das práticas	64
1.1 A constituição do Agrupamento do Alvão.....	66
1.2 O Projecto Educativo “Alvão Vivo”	75
1.3 A emergência do local.....	80
1.4 A abertura ao meio	84
1.5 Síntese	86
2. As sociabilidades na construção da comunidade profissional	89
2.1 A busca da identidade	90
2.2 A informalidade.....	95
2.2.1 O peso do não escolar.....	96
2.2.2 A informalidade relacional.....	98
2.2.3 A informalidade funcional	100
2.2.4 Os momentos educativos não formais.....	102
2.3 Síntese	104
CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO.....	108
1. A formação	108
2. A construção da comunidade	111
3. A informalidade.....	113
4. Nota Final	115
BIBLIOGRAFIA	117

“Perplexidade”

Hesito no caminho.
Ninguém segue este rumo...
É noutra direcção
Que o vento leva o fumo
Das paixões...
Chegar, sei que não chego,
De nenhuma maneira;
Mas queria ao menos ir no lírico sossego
De quem não se enganou na estrada verdadeira.
E não vou.
Cada vez mais sozinho
Na solidão,
Duvido da certeza dos meus passos.
Vejo a sede ancestral da multidão
Voltar costas às fontes que pressinto,
E fico na mortal indecisão
De afirmar ou negar o cego instinto
Que me serve de guia e de bordão.

Miguel Torga

In “Câmara Ardente” Poemas

INTRODUÇÃO

Ponto de Partida

O estudo que se desenvolveu e a que esta tese tenta dar corpo insere-se no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação sob o tema “Educação, Desenvolvimento Local e Mudança Social” e enquadra-se na problemática da profissionalidade docente exercida em meio rural

O trabalho de investigação incidiu sobre a construção de uma comunidade profissional corporizada por um grupo de professores que desenvolveu a sua actividade no Agrupamento de Escolas e Jardins-de-infância do Alvão, concelho de Mondim de Basto.

Este grupo profissional conseguiu desde Setembro de 1999 através da acção aglutinadora de um conjunto de escolas e jardins-de-infância desenvolver um trabalho de instalação do Agrupamento e de construção / desenvolvimento de um Projecto Educativo.

Operou-se uma transformação de um grupo de professores numa comunidade profissional com princípios e acções comuns recorrendo ao “local” como base para o seu trabalho através da sua inclusão na acção educativa.

Este processo foi essencialmente um trabalho dos docentes dado o seu peso específico, mas não deixou de constituir um processo de transformação e de mudança para outros intervenientes que nele participaram.

O recurso a processos informais e não-formais de ensino-aprendizagem e o envolvimento e a participação da comunidade local contrariaram as formas e

processos de trabalho escolar tradicionais e instituídos como se tentará demonstrar através de alguns dos aspectos observados neste estudo.

O trabalho desenvolvido por este grupo profissional que foi abordado e tratado nesta investigação decorreu entre Setembro de 1999 e Julho de 2003, período que corresponde a um ano de instalação do Agrupamento e três de desenvolvimento do Projecto Educativo “Alvão Vivo”.

Tem-se também, em conta neste estudo um pequeno período mais recente, após a extinção do Agrupamento do Alvão, que se reveste de alguma utilidade na conclusão pois permite a comparação e o expressar do momento actual pelos professores que constituíram a comunidade profissional.

Através de um extracto do Projecto Educativo “Alvão Vivo”, apresenta-se de uma forma breve, o contexto, onde decorreu este estudo:

“A área deste agrupamento situa-se no distrito de Vila Real, no concelho de Mondim de Basto, mais concretamente na parte central e oriental deste concelho. É uma zona de transição da terra transmontana para a terra minhota, abrangendo as freguesias de Bilhó, Campanhó, Ermelo, Pardelhas e parte da freguesia de Vilar de Ferreiros (Vilarinho). A área ocupada sendo maior que a restante do concelho, é, no entanto, menos populosa em geral e em população escolar.”¹

É referido nesse documento que este local, à semelhança de muitos outros ruralizados e interiorizados:

“...tem sido atingido ao longo dos anos pelo fenómeno do êxodo rural, onde a população tem procurado melhores condições de vida, emigrando ou migrando para zonas mais desenvolvidas do nosso país ou seja no litoral. A fixação das populações, o seu enraizamento torna-se difícil pois depende de

¹ Neste estudo adoptou-se o *italico* para as expressões recolhidas dos textos, notas e gravações.

factores socio-económicos e culturais, para os quais, a escola não tem capacidade de sozinha poder lidar, mas, pode e deve contribuir para a valorização cultural e para a dinamização do local, através de acções de desenvolvimento comunitário.”

Sobre os aspectos sócio-económicos e culturais, nesse texto, refere-se que basicamente:

“A população residente na área do agrupamento tem como ocupação principal a agricultura de subsistência, a pastorícia e as actividades resultantes da produção e exploração florestal, talvez a actividade com maior expressão e influência económica desta área do concelho de Mondim de Basto.”

Mas o que parece mais importante do ponto de vista educativo, do ponto de vista da profissionalidade docente, aqui assumido neste texto do Projecto Educativo, são as referências que servem para ilustrar a conjuntura educativa do local e caracterizar o pensamento dos professores envolvidos:

“O número reduzido de alunos na maioria das suas escolas que são de lugar único coloca também em evidencia outro aspecto do trabalho educativo, que é a heterogeneidade das turmas, ou seja, quatro anos de escolaridade por turma nalgumas das escolas.

Ao isolamento físico/geográfico das comunidades e das aldeias, conseqüentemente das escolas, associou-se anos e anos de práticas educativas marcadas, por este isolamento e pela tradição do ensino a que todos recorremos quando as dificuldades e falta de meios nos moldam a acção educativa, ou seja, trabalho extremamente dirigido pelo professor e tendo a sala de aula e o programa de ensino, como base da sua acção.

A cultura escolar que se opunha à cultura local ruralizada foi durante muito tempo um obstáculo ao enraizamento e à compreensão dos alunos com que trabalhámos.

O insucesso escolar e as dificuldades de aprendizagem acrescidas foram durante anos as expressões mais notórias do estado do ensino nesta área.”

Para a constituição desta comunidade de professores contribuiu, ou melhor, foi um ponto de partida significativo a minha² acção, a minha implicação e envolvimento pessoal, não se pode deixar de o afirmar, ao dar o primeiro passo percorrendo as escolas que vieram a integrar o Agrupamento e convidando os professores a aderir a esta nova organização/ associação baseada no Decreto-Lei da Autonomia, Gestão e Administração das escolas, e, a Oficina de Formação para os professores das escolas isoladas do Alvão.

Direi mesmo, que não fui um participante como todos os outros, porque, e abordarei mais adiante esta questão, o meu percurso pessoal e profissional marcou não só muitas das opções feitas no plano individual como também, de certa maneira, das opções colectivas.

Comecei por fazer a minha formação inicial que me conferiu a habilitação profissional para a docência no 1º ciclo do ensino básico, o curso do Magistério Primário. Depois procurei uma formação diferente, e a licenciatura em Ciências da Educação permitiu-me, não só uma nova formação mais enriquecedora e proveitosa, mas também construir, de alguma forma, um caminho e um sentido para o meu trabalho.

Este sentido, que resulta da possibilidade que tive de seguir de perto, investigar, reflectir, debater e partilhar, concepções sobre educação e as práticas educativas presentes no Projecto das Escolas Rurais do ICE – Instituto das Comunidades Educativas, fez-me perceber que tendo sempre trabalhado em meio rural, mas sem o interiorizar, tendia de facto a levar-me a comportar-me como mais um professor que ia para “escola” e não para o “local”.

Esta nova maneira de ver a escola inserida em meio rural e a observação

² O recurso à primeira pessoa de forma regular é explicitado e justificado no Quadro Metodológico.

feita em outros projectos similares estiveram presentes como referentes estruturadores neste processo de constituição do Agrupamento de escolas, o que contribuiu para a criação de uma identidade comum a todos os profissionais de educação que ali trabalharam.

Este Estudo de Caso, numa “abordagem etnográfica”, não será a conclusão de um processo de formação pessoal iniciado em 1996 quando ingressei nas Ciências da Educação, mas, propõe de algum modo, uma continuidade para além dele.

Este trabalho de investigação permite-me ir mais longe e simultaneamente mais perto. Por um lado faculta-me a possibilidade de procurar alcançar um conhecimento e uma compreensão mais abrangente e profunda sobre esta dimensão da profissionalidade docente associada a processos de identidade e socialização baseados em contextos concretos de trabalho. Por outro permite-me realizar um trabalho de investigação, num contexto familiar, de proximidade, em que sou parte do mesmo estudo não só como investigador, mas também, como investigado.

Esta proximidade dá-me a naturalidade suficiente para estar tão perto daquilo que estou a investigar que será, por vezes, difícil determinar quem está presente, se o investigador se o investigado, ou os dois, como por vezes parece ter acontecido

Para além da minha participação esteve, também, associada ao processo de constituição do Agrupamento, de construção de um projecto educativo e de constituição desta comunidade profissional, uma Oficina de Formação para os professores das escolas isoladas do Alvão realizada em 1999/2000, e que se considera ter sido, talvez o “ponto de partida” da construção da comunidade profissional docente do Alvão.

Esta Oficina de Formação, realizada no âmbito de um Estágio da Licenciatura em Ciências da Educação efectuado por um grupo de trabalho da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, continha em si um conjunto de preocupações com a construção de um território

educativo específico e de um projecto educativo orientado para esse mesmo território / local.

Nela foram trabalhadas e reflectidas a construção de uma comunidade profissional que se baseasse na socialização e organização colectivas, a criação de uma identidade comum resultante de uma série de pressupostos de trabalho inerentes à acção dos próprios professores, naquele preciso contexto de trabalho, a Serra do Alvão, com as suas gentes, as suas comunidades e as suas escolas.

A dimensão identitária trabalhada nesta Oficina de Formação, na perspectiva da emergência de um novo profissional, vai marcar toda a restante formação ocorrida ao longo dos quatro anos que se seguiram. Os Encontros realizados para debate e reflexão, decorridos em Ermelo, com a participação de convidados que partilharam os seus projectos, as suas experiências, as suas ideias, dentro do âmbito da educação e acção em meio rural, mantiveram sempre actual e com dinâmica esta comunidade profissional.

Todo este trabalho foi um processo de rompimento com a tendência corrente de constituição dos agrupamentos e definição dos territórios educativos feitos pela Administração Educativa, pelo Estado, precisamente porque foi um processo de construção de um Agrupamento realizado e vivido pelos professores a partir da sua própria proposta.

Com a extinção do Agrupamento já decidida pela Administração Educativa, ainda assim, este grupo organizou e promoveu a realização do IIº Congresso de Agrupamentos Pró-Local, o que revela uma forte identidade colectiva de quem continua a acreditar e a lutar pela defesa do seu trabalho e das suas ideias, apesar da imposição normativa do Estado.

Contrariamente à tendência geral de pensamento dos professores que, face à imposição pela Administração Educativa em extinguir os Agrupamentos Horizontais, cederam e aceitaram passivamente que lhes traçassem o destino, esta comunidade profissional, pelo menos, bateu-se pela continuidade de um trabalho iniciado e desenvolvido por ela própria, e, procurou dar visibilidade a esse mesmo trabalho.

Esta postura está bem patente na reflexão crítica que estes mesmos professores fizeram no início do processo vivido no Alvão:

“A acrescer a este quadro que estamos a descrever, dois importantes factores, senão os mais influentes no actual estado das escolas e do ensino nesta área: a ausência de gestão democrática e da autonomia e o total abandono de responsabilidades da administração educativa ao não atribuir financiamentos, tal como faz com os outros sectores de ensino, que aliados ao pouco investimento a nível local, faz com que as escolas e jardins-de-infância desta área estejam, em alguns casos, com falta de condições para o exercício da acção educativa, e na sua maioria tenham estagnado no tempo.”

Em que consistiu a caminhada deste grupo de profissionais?

A minha acção pessoal, a Oficina e o processo formativo que se seguiu te-la-ão despoletado. Mas de que modo se processou? Sobre ela recai a investigação realizada que se pode sintetizar em torno de uma resposta a duas questões:

I – “A comunidade profissional do Alvão, construiu-se ou não, contra a produção / estruturação do mandato anterior do professor?”

II – “A comunidade profissional do Alvão construiu-se em referência ao seu contexto, ao seu local: a Serra do Alvão?”

Estas duas questões foram as que serviram de guia em torno do desenvolvimento desta investigação e serão adiante designadas por “questões iniciais”. Sem nunca as perder de vista, faz todo o sentido voltar a elas, com maior objectividade e profundidade, na conclusão deste trabalho.

CAPÍTULO I – QUADRO TEÓRICO

A excessiva preocupação com a resolução dos problemas imediatos, a planificação, a projecção da vida e do trabalho dos outros não resulta nem pode ser feita, sem a participação dos próprios, sejam pessoas da comunidade, os alunos, os professores ou os educadores, etc.

“À imagem de uma sociedade idealizada, o campo educativo é (...) pensado como um espaço onde fervilham actividades e projectos e onde a razão política parece ter sucumbido diante de uma razão planística, onde a problemática das desigualdades sociais tende a ser ocultada pela simples invocação do respeito pelas diferenças individuais e onde o desejo e a utopia inerentes às dinâmicas projectuais se transformaram na valorização do cálculo racional do possível, inscrito na lógica da planificação. Nesta sociedade alisada e plana, o poder deixou de se encarnar nas pessoas e nas instituições, para ter uma existência etérea, diferenciada e dispersa.” (Correia, 2001:28)

Esta descrição de uma das etapas do desenvolvimento sócio-educativo em Portugal (anos 80 e 90) faz eco em mim. Comecei a exercer a minha actividade como professor no final dos anos 80 e também eu senti este mesmo quadro em que se é remetido para o plano “administrativo-burocrático”, que se pauta por regras e processos organizacionais escolares que influenciam a acção educativa no terreno, no local, mas que não se vêem.

Não se conhecem os responsáveis pelas determinações impostas pelas políticas e decisões que a todos afecta, como se o rumo da vida das pessoas não fosse decidido por ninguém ou por alguém muito distante que parece que não existe. Está-se sempre muito longe e parece irreal o centro das decisões e das soluções dos problemas para quem está no terreno, no local.

1. A escola que temos tido

1.1. Em geral

“Sem instrução não há salvação. Este credo, que subentende o desenvolvimento da escolarização no decurso dos séculos anteriores, culmina, no séc. XIX, com a *instituição da escolaridade obrigatória*. Depois a escolarização estendeu-se sem quebras de continuidade: a obrigação escolar tornou-se uma realidade, a duração da escolaridade obrigatória cresceu, o ensino pré-obrigatório desenvolveu-se, as formações pós-obrigatórias multiplicaram-se e prolongaram-se no tempo. Nos anos cinquenta-sessenta, a esperança na instrução conheceu um novo alento: já não bastava dar a todos um *mínimo* de instrução que garantisse a sua integração económica e cívica; era preciso favorecer o acesso do maior número possível ao nível *máximo* de instrução. Uns queriam “investir em homens”, “desenvolver as reservas de aptidões” para assegurar o aumento dos quadros e qualificação crescente da mão-de-obra, ou seja, o crescimento económico. Outros falavam de igualdade de oportunidades, do acesso de todos à cultura.” (Perrenoud, 1995:75)

Este breve parágrafo poderá ilustrar, com as devidas diferenças, principalmente nas datas em que se verificaram em Portugal estes momentos, um quadro de evolução e desenvolvimento da escola e do seu mundo até chegarmos ao quadro actual de crises múltiplas associadas aos modernos sistemas educativos e sociais, com as consequentes implicações num mundo globalizador e globalizante como aquele em que vivemos.

Mas apesar da “bondade” da proposta da escola, continuaram-se a gerar equívocos e situações que questionam se elas servem de facto o bom desenvolvimento educativo e global das pessoas. É que

“...a escola ocupava (e ocupa) um lugar de fronteira, combinando efeitos do tipo sócio-cultural e sócio-económico, criando e/ou sobretudo reproduzindo situações de desigualdade social a partir de fenómenos de exclusão do universo sócio-cultural dominante que vigora e estuda a escola.” (Stoer, Cortesão, 1999:19)

A escola continua a proclamar a sua “cruzada” em prol do conhecimento e do saber universal mas sem de facto responder a diferentes tipos de grupos minoritários, nos quais se inclui este novel “grupo minoritário”, a população do meio rural que tal como as diferentes “minorias” sofre as consequências de um sistema educativo segregador e discriminador, à semelhança da sociedade que ele reflecte.

Pese embora todas as transformações e reformas do sistema educativo ocorridas desde o aparecimento da escola até à data, servir o Estado, o centro, foi o objectivo da escola no local. O propósito de levar a escola contribuir para a transformação social, liberdade e para o bem comum de todos, pela uniformização dos processos educativos, a homogeneização dos cidadãos por padrões de socialização e normativização vem tendo o efeito inverso: excluir.

A escola – em particular em meio rural - não é, pode não ser neutra no processo de transformação do local. Como diz Yves Jean: “A escola e a aldeia

são os meios em que a criança e o adulto constroem a sua identidade.” (Jean, 1995:45) e acrescenta

“...face à crise de identidade dos espaços rurais, é necessário favorecer o desenvolvimento de uma nova cidadania que permita dar sentido a estes espaços. A comuna rural como a escola rural, longe de ser um lugar obsoleto e arcaico para o indivíduo, é um espaço adaptado a favorecer as relações sociais, a democracia.”

(idem:46)

Não é isso, no entanto, o que acontece.

O trabalho educativo desenvolvido na escola pelos agentes do Estado central mais próximos da comunidade local que são os professores e educadores, bem como os auxiliares da acção educativa que coadjuvam esse trabalho, tem estado na corrente mais conservadora do ponto de vista pedagógico, tomando como centrais para a sua acção as tendências normalizadoras e não as transformadoras do local.

A escola libertadora seria a escola produtora de saberes, de conhecimento, de acção, que assumisse o local como condição e como potencialidade de desenvolvimento e formação dos seus cidadãos.

A escola que temos é a escola reprodutora de um projecto que é exógeno ao local e que, na verdade, repita-se o exclui.

Mesmo quando surgiram propostas emanadas superiormente no sentido de levar os profissionais de educação a intervir de acordo com os seus contextos de trabalho, a escola tendeu a não mudar: os profissionais pouco ou nada alteraram as suas práticas; os “hábitos” adquiridos com as “práticas” anteriores foram mais fortes e manteve-se o pendor “tradicional e conservador” do trabalho pedagógico.

A necessidade de transformação ou de construção de uma nova escola passa precisamente pela forma como os profissionais, professores, educadores e outros agentes envolvidos na vida quotidiana da escola reflectem sobre a sua própria acção e o modo como constroem um sentido para o seu trabalho.

“A reflexão sobre a *construção do sentido* do trabalho, dos saberes, das situações e das aprendizagens escolares poderia permitir propor um fio condutor que reunisse contribuições interdisciplinares. Já tratei noutra obra [Perrenoud, 1993b] sobre três evidências sociológicas:

- o sentido constrói-se, não é dado à partida (aprioristicamente, etc.);
- constrói-se a partir de uma cultura, se um conjunto de valores e de representações;
- constrói-se em situação, numa interacção e numa relação.

Nesta perspectiva, os trabalhos dos antropólogos, dos sociólogos, dos psicólogos sociais e dos psicanalistas poderiam alimentar bastante a reflexão pedagógica e didáctica. Os livros de Dubet [1991] ou de Charlot, Bautier & Rochex [1992] são disso bons exemplos, não só por recordarem a existência de famílias, de classes sociais, de comunidades étnicas e religiosas de que os alunos retiram a sua própria identidade e cultura, isto é, os códigos e os seus instrumentos para criarem o sentido ou o “não sentido”, mas também para analisar de forma mais realista o funcionamento efectivo do sistema, dos contratos e da transposição didáctica quando se preconizam projectos, investigações, trabalhos de grupo, programação de estudo negociados com os alunos, itinerários individualizados.” (Perrenoud, 1995:19)

É este trabalho de respeito pela individualidade e pela diferença que parece estar subjacente à mudança e à transformação das práticas escolares, novas práticas escolares, ou melhor, educativas, que estão carecidas e deficitárias de inovação e de uma postura profissional diferente, em ruptura com “a escola que temos tido”.

Bem ao inverso na “escola que temos tido” os sistemas de inovação quando surgem traduzem-se numa mera transmissão de normas e de regras a adoptar definidas superiormente para professores e alunos virtuais que não se “encaixam” nos profissionais e crianças concretas que encontramos no universo escola.

As propostas de inovação concebidas deste modo em lugar de induzirem a criatividade – que pressupõe pelo contrário a rotura com a norma – adoptam

“um ponto de vista predominantemente técnico que acentua o carácter instrumental dos processos educativos. Trata-se de uma visão redutora que omite da problemática da inovação as questões de fundo que são a *relação com o saber* e as *relações de poder* estruturantes de uma situação educativa.” (Canário, 2003:14)

Estas relações são passíveis de ser construídas com base numa reflexividade profissional, mas esta é ainda pouco assumida e usual entre professores e educadores, em geral.

Esta transformação ao nível profissional vivida em tempo de crise de afirmação está enquadrada numa conjuntura que se sucedeu a um conjunto de reformas ou tentativas de reformas educativas que contribuíram para o enfraquecimento do saber escolar, experiencial e profissional.

Diz Schön que:

“A vaga actual de reformas educativas oferece uma oportunidade única para reexaminar estas questões, pois o que está a acontecer na educação reflecte o que está a acontecer noutras áreas: uma crise de confiança no conhecimento profissional, que despoleta a busca de uma nova epistemologia da prática profissional. Na educação esta crise centra-se num conflito entre o *saber escolar* e a *reflexão-na-acção* dos professores e alunos.” (Schön, 1992:80)

Mas por enquanto, pelo menos, na escola que temos tido o conflito de que fala Schön não se traduziu, na maioria dos casos numa reflexão que contrarie a centralização no saber escolar (leia-se normalizador) que caracteriza a acção educativa dos nossos profissionais.

1.2. No mundo rural

A escola em meio rural tem constituído desde há alguns anos um objecto de estudo centrado na explicitação e no questionamento das suas dificuldades e problemas, bem como das suas vantagens e potencialidades.

Hoje, decorrentes da sociedade em que vivemos, as áreas rurais, particularmente no interior do país, vivem um momento de particular indefinição e de crise de identidade. Para o contrariar as políticas de desenvolvimento destas áreas e de fixação de populações que vêm sendo seguidas mais não são do que medidas avulsas e sem efeitos práticos.

Com o decorrer do êxodo populacional e com a evolução demográfica negativa que se tem verificado no mundo ocidental e em Portugal, a população do mundo rural baixou para níveis que não lhe permitem continuar a ser considerada e a merecer investimentos que lhe permitam viver.

Como escreve Alberto Melo:

“A existência e o futuro das zonas rurais genuínas (precisamente aquelas que foram negligenciadas e deixadas de lado, “nas bermas” dos circuitos de crescimento) representam hoje uma questão crucial para as nossas sociedades e para a Comunidade Europeia. Estas “ilhas da irracionalidade” que conseguiram sobreviver ao holocausto rural provocado pela agricultura industrial de alta produtividade (e altos custos), enfrenta hoje o risco de extinção com todos os graves efeitos de

natureza pessoal, social, económica, cultural e ecológica que daí resultariam. (Melo, 1994:138)

Apesar das piores expectativas que se tenham a verdade, no entanto é que é sempre possível traçar uma perspectiva que seja animadora e que contrarie um possível fim do “mundo rural”. Trata-se de se assumir uma alternativa ou alteridade, uma outra “coisa”, que não o mesmo “velhinho mundo rural”. O facto é que as comunidades rurais apesar de enfraquecidas ainda existem ou resistem, encontrando-se

“ (...) numa posição de desafio (e até de promessa), como bastiões de resistência contra a tendência corrente de massificação, de normalização e de uni-dimensionalidade; e também como laboratórios de experiências alternativas de natureza social e económica, capazes de associar todas as dimensões humanas e sociais de desenvolvimento.” (idem:138)

No plano educativo, podemos ter também uma perspectiva optimista em relação à emergência no mundo rural de “práticas educativas que permitem repensar criticamente a forma escolar” (Canário, 2000:121) a que não será estranho o facto de se tratar de um mundo diferente e como tal favorecedor de novas formas de pensar a vida escolar, e não só.

Um dos problemas consequentes da falta de população é a baixa frequência de alunos nas escolas, resultando em muitos casos no encerramento da escola por falta de frequência de alunos, o que faz com que na sua maioria as pequenas comunidades rurais, as pequenas aldeias, deixem de ter o último serviço público prestado pelo Estado/Sociedade, a escola.

O mesmo Estado/Sociedade que se serviu das suas populações socializando-as através da escola, agora que não tira mais proveito com a sua implantação no meio rural, retira – fazendo uso de argumentos de natureza pedagógica (mas, de facto, tendo em vista a contenção de custos) – o direito de todos, o acesso à educação na sua própria comunidade. Mas, como diz Rui Canário:

“Não estamos face a um problema de rede escolar, nem de isolamento de professores ou de escolas. Estamos face a um problema de isolamento de comunidades rurais em vias de extinção, cuja sobrevivência pode ser decisiva em termos civilizacionais. A renovação da escola em meio rural pode instituir-se como um dos factores que favorecem a emergência de uma nova ruralidade.” (Canário, 2000:138)

Este parágrafo remete-nos para a questão essencial para quem vive e trabalha em meio rural, e, particularmente no campo educativo, para os professores que ligados a este meio através da escola precisam de entender que a abrangência dos problemas não é exclusivamente educativa e pedagógica, mas também, social e política, é uma questão de sobrevivência.

Por consequência a acção dos profissionais de educação é muito importante na definição e na realização do papel da escola em meio rural. Este papel não pode ser desenquadrado da sua realidade e do seu contexto, o que levanta diversas questões e problemas que necessitam de clarificação junto dos intervenientes do processo educativo, a começar pelos seus profissionais.

Uma nova ruralidade, para ser conseguida, parece-nos, necessita de dar uma nova vida, ou pelo menos, outra vida que mais seja participada e construída pelos próprios cidadãos.

Mais uma vez e também de uma forma geral a prática dos profissionais do mundo rural é autista em relação a esta busca do que é específico e potenciador de um futuro melhor.

1.3. No Alvão

Apesar de breve a caracterização que se fez da escola que temos tido em geral e no mundo rural, aplica-se também, na área do Agrupamento. O seu isolamento físico não impediu que também no Alvão se seguisse a tendência,

corrente e dominante, do modo de ver e estar na escola, quer dos professores, quer das pessoas em geral.

Exercendo a minha actividade de professor do 1ºceb desde sempre em áreas rurais, sempre senti em conjunto com os outros colegas de profissão que éramos um mero “receptáculo” ou um depósito final de um conjunto de normas, disposições e imposições normativo-legais que se supunham ser organizativas e planificadoras para a obtenção do sucesso educativo.

Sucederam-se os programas de apoio, as acções de formação, os novos programas de ensino, etc., definindo sem cessar o rumo a seguir, ainda que a participação e a partilha pela comunidade educativa, mesmo quando a houve nunca foi capaz de contrariar essas marcas de centralidade.

Na verdade, estas normas e imposições foram sentidas e vividas como um forte obstáculo, um real constrangimento à “verdadeira” acção educativa que não se compadece com formas e processos rígidos, uniformes, de trabalho educativo para todos.

Formalmente a inconformidade das propostas corresponde a uma intenção de democracia no acesso ao sucesso escolar, mesmo que permitiria a ascensão social dos alunos destes meios rurais “desfavorecidos”, ou seja, a possibilidade de poderem ter uma vida bem sucedida com estabilidade profissional e qualidade de vida pessoal e colectiva.

A verdade mostra-se bem diferente como bem o provam as altas taxas de abandono escolar e insucesso educativo do país em geral e desta região, em particular, bem como outros indicadores como o nível de formação, os aspectos sócio-económicos e o nível de vida em geral quando se estabelece uma comparação, por exemplo, com outros países da União Europeia.

À semelhança do resto do país as estruturas do 1ºceb e do Pré-Escolar foram até 1998 neste concelho, sempre dependentes em termos de hierarquia dos serviços centrais e regionais. A Delegação Escolar, sob a qual as escolas e jardins-de-infância estavam dependentes, encontrava-se destituída da autonomia

de que beneficiaram os restantes sectores de ensino logo após a revolução de Abril.

Este tratamento de “subserviência” ao Estado que fez dos profissionais do 1º ciclo de Ensino Básico e de educação Pré-escolar meros executores de políticas decididas a montante, contribuiu para uma “anemia” profissional que as sucessivas reformas educativas vieram reforçar.

Sem personalidade jurídico-legal, por não terem número de pessoa colectiva ou não serem reconhecidas como um organismo da administração pública, os jardins-de-infância e as escolas do 1º ciclo não podiam nomeadamente assumir o desenvolvimento de projectos que carecessem de apoios financeiros.

Sem uma estrutura de suporte de apoio à intervenção, sem o direito de adquirir equipamentos, prejudicada na sua capacidade de projectar a intervenção, os profissionais do Alvão apresentavam

As mesmas dificuldades e os problemas que Amiguinho, Canário e D’Espiney encontram nos profissionais do Projecto das Escolas Rurais “De Obstáculo a Recurso”:

“A dificuldade de participação em iniciativas e acções de formação; A impossibilidade de um trabalho de equipa; O sacrifício e perturbação familiar que representa para os professores; A grande dependência administrativa que o isolamento alimenta e reforça; A precaridade (e fragilidade) das condições de implementação de práticas inovadoras e de Projectos de Escola; A dificuldade de gestão pedagógica de turmas com crianças dos quatros anos de escolaridade; A carência de recursos materiais e pedagógicos;” (Canário, Amiguinho, D’Espiney, 1994:12)

As relações entre os habitantes locais e a escola e entre pais e encarregados de educação e os professores não eram também, de início, as melhores pesando logicamente a imagem que a escola criou aos longo de muitos

anos, em populações desfavorecidas e pouco escolarizadas como as rurais, e, nos próprios profissionais.

Significativamente vai ser com a transformação das relações da escola com as famílias e comunidade que a escola que tínhamos no Alvão, se transformou e também, embora de uma forma complexa e morosa as famílias, os professores e os alunos envolvidos neste processo tentaram uma nova maneira de se relacionarem entre si, uma outra e diferente maneira de estarem mais próximos e de colaborarem mutuamente, pondo termo, nomeadamente ao isolamento em que se encontravam.

Na verdade:

“O ponto de referência fundamental de toda a intervenção educativa é [de facto] constituído pelo triângulo que une a escola, as famílias e o contexto local.” (Canário, 2000:136)

Em suma, a escola no Alvão foi e continua a ser como muitas outras, alvo de imensas condicionantes que dificultam a acção educativa. Mas a estabilidade que se veio a conseguir de um corpo docente que há alguns anos vem exercido a sua profissão neste meio veio a atenuar o efectivo isolamento físico das escolas e comunidades, bem como, o isolamento profissional que tem sido considerado como a principal dificuldade.

2. O Decreto-Lei nº115-A/98 e a Autonomia

2.1. Em geral

“A estatização do ensino está intimamente ligada a dois outros processos: a profissionalização dos docentes e a construção da pedagogia científica. (...) Os esforços de

profissionalização dos docentes e de construção da pedagogia científica fazem parte integrante de um discurso de *regulação social* que tende a redefinir a questão do ensino num quadro de uma nova forma de intervenção do Estado na vida social.”
(Nóvoa, 1998:90 e 91)³

Este pequeno trecho ilustra de que maneira a questão da escola, do ensino, enfim, o educativo, tomou importância no seio do desenvolvimento da sociedade contemporânea em que não apenas se institui como um instrumento de educação, mas também, de poder, de intervenção na vida social legitimando o direito ao exercício da política, assumida como “ciência” da decisão e actuação em prol do bem-estar colectivo e social, o Estado legisla sobre as questões as questões educativas enquanto missão que lhe cabe orientar. “...a elaboração de políticas traduz-se no exercício do poder político através da linguagem que é utilizada para as legitimar.” (Codd, 1998:1)

Se no plano das intenções a escola se instalou para servir a comunidade, poucas dúvidas restarão de facto de que ela está principalmente ao serviço do Estado, que sob o propósito de promover a educação e contribuir para o “bem comum” geral, lhe imprime a sua própria ideologia e sentido de identidade.

Nesta sua acção, junta o Estado a legitimidade que para ele resulta de se assumir como garante do “bem comum”, a noção de que as suas políticas são o facto de uma participação alargada de diferentes actores.

Como diz Codd “...as políticas do Estado são “legitimadas”, isto é, elas são “vistas” (isto é, ocultadas) como decisões políticas resultantes do debate público.” (idem:2)

É neste quadro de referência que pode e deve ser visto o aparecimento do Decreto-Lei 115-A/98, diploma que consagra a Autonomia, Gestão e administração das escolas, a necessidade de dar ordem e num certo sentido redinamizar a rede escolar ditou, mais uma vez no interesse do bem comum, a

³ Tradução pessoal

importância de mobilizar os profissionais o que implicou, por sua vez, uma política de assimilação que responsabilizasse.

Mais uma vez, no entanto, o Estado resolveu, no caso vertente sobre a autonomia, sem abrir mão do poder de decidir sobre o tipo de autonomia a conceder. Embora o Decreto-Lei surgisse como se resultasse de um grande debate e consenso, professores e educadores, pais e encarregados de educação, autarquias e outros parceiros locais, não foram responsabilizados pela sua elaboração.

O que aparece como nota saliente na aplicação do Decreto-Lei nº115-A/98 é, realmente, o facto de as regras de autonomia serem definidas superiormente a nível nacional e central, e, não a nível local e regional.

Nega-se uma flexibilidade e diversidade de situações de exercício da autonomia que concorrem para a resolução dos problemas e para a colaboração no trabalho entre todos. A “automatização” e a “uniformização” dos procedimentos normativos legais reduzem e estreitam em termos de participação e definição os trajectos locais de educação que são, por exemplo, os Projectos Educativos.

Dá-se, de facto, o inverso do que sustenta Manuel Sarmiento quando escreve:

“Autonomia significa, ao contrário de heteronomia, que a ordem do agrupamento não é imposta por alguém de fora do mesmo e exterior a ele, mas pelos seus próprios membros e em virtude dessa qualidade (seja qual a forma que assuma) (1984:40).

Autonomia é, de acordo com essa definição, uma forma de auto-regulação de um qualquer agrupamento social (uma nação, uma comunidade, local, uma escola, um grupo profissional, etc.), sem a interferência de uma entidade estranha ou alheia. Sendo assim, a actualidade da palavra autonomia significa a emergência, pelo menos no discurso do campo educacional, de

uma necessidade de substituição da estrutura de poder e dominação heterónoma por uma forma de auto-regulação.”
(Sarmiento, 1996:5)

Como diz João Barroso a autonomia:

“...não constitui um fim em si mesma, mas um meio de a escola realizar em melhores condições as suas finalidades que são, como se sabe, mas convém lembrar, a formação das crianças e dos jovens que frequentam as nossas escolas”
(Barroso, 1997:21).

Concebido e acima de tudo aplicado como um processo gestional e administrativo – quase diríamos técnico -afirmou-se de facto como mais um acto de regulação e controle pelo Estado. Como diz Manuel Matos:

“A pedagogização da acção administrativa, nomeadamente da que se exerce por via governativa, é uma das características mais marcantes do discurso político da actualidade em matéria de educação. Que o discurso político tenha de socorrer-se de recursos oriundos do campo pedagógico, não é, propriamente uma novidade. Sempre a educação constituiu um bom argumento e uma boa causa para justificar todo o tipo de políticas.” (Matos, 2002:106)

Na Avaliação da Autonomia das Escolas, realizada em 1996, João Barroso considera que a escola deveria ser pensada e gerida em torno de quatro grandes referenciais que definem a sua missão e funções: Serviço Local de Educação, Organização dos Profissionais, Serviço Público de Solidariedade Social e Associação Local.

Difícilmente encontramos qualquer destes referenciais na política e construção de Agrupamentos a régua e esquadro, na tónica dada à formação em questões administrativas e financeiras, na uniformidade das regras que regulamentam a sua avaliação.

Uma forma mais aceitável de participação dos professores e educadores, dos restantes actores que integram a comunidade educativa e dos decisores políticos locais, isto é, as autarquias (câmaras municipais e juntas de freguesia), seria por exemplo baseada na associação destes, para em função das necessidades de resolução dos problemas locais, tomar decisões partilhadas.

A autonomia decretada não se pode confundir com qualquer expressão de associativismo.

2.2 No Alvão

Para as escolas do 1º ciclo e os jardins-de-infância até então, como se disse já, sem qualquer meio legal de exercer a autonomia, o Decreto-Lei 115-A/98 abriu ou pôde abrir algumas perspectivas.

Até se iniciar o processo da autonomia no Alvão, a situação era típica do sistema de ensino em geral. Por exemplo, no plano das decisões, em que se vê claramente a ausência ou presença da autonomia, a Delegação Escolar, meio “posto transitário” de documentação, não podia sequer homologar uma simples alteração de regime de funcionamento ou de horário de uma escola, tendo de remeter à respectiva Direcção Regional de Educação.

Naturalmente, não é o Estatuto da Autonomia facultado pelo Decreto-Lei que garante uma prática desenvolvida a partir do conhecimento da realidade local: muitas escolas formalmente já em regime de autonomia – e não apenas aquelas que ainda hoje não estão integradas em agrupamentos – continuam totalmente embrenhadas nas “velhas práticas organizacionais”.

O dito processo de autonomia não sendo suficientemente enriquecido com outras formas de pensamento, de diferentes participações, poderá ficar por mais um normativo, um documento /orientação legal, sem efeitos positivos.

No Alvão, no entanto, procurou-se começar pela autonomia que

“...consiste no jogo das dependências e das interdependências que os membros de uma organização estabelecem entre si e com o meio envolvente com o fim de estruturarem a sua acção organizada em função de objectivos próprios, colectivamente assumidos.” (Barroso, 1997:20)

No capítulo educativo esta assunção por todos os intervenientes será, de facto, um passo crítico e importante a dar no sentido de construção de uma autonomia, um passo decisivo para que esta beneficie directamente os seus principais utentes e a razão da sua existência, ou seja, os alunos. Trata-se de se “...reconhecer a autonomia da escola como um valor intrínseco à sua organização e utilizar essa autonomia em benefício das aprendizagens dos alunos” (idem:21).

O processo de autonomia vivenciado no Alvão está condicionado pela ainda existente interferência da administração educativa, não só em relação ao desenvolvimento do Projecto Educativo, como também, em relação ao processo de profissionalidade ali vivido pelos professores.

Apesar dos esforços para uma base e um entendimento colectivo, para um compromisso de trabalho, confrontam-se no Alvão duas correntes uma mais “localizada” a outra mais “globalizada” que se situam em posições antagónicas.

Mas foi possível buscar um ponto de “equilíbrio” que possibilitasse que quem não sente que é parte legítima e interessada num processo de participação colectiva se aproximasse por vias e caminhos distintos.

Para tanto concorreram diferentes circunstâncias. Com efeito o facto de a constituição do Agrupamento corresponder à vontade e desejo dos professores e educadores das escolas e jardins-de-infância em mudar o seu destino, ou seja, alterar a situação precária e de dificuldade permanente existente com o quadro anterior de ausência da autonomia, permitiu assumir um sentido grupal, um colectivo forte, que se foi transferindo e alargando a outros participantes.

Da mesma forma as dependências estabelecidas através das parcerias com o Parque Natural do Alvão, a Câmara Municipal, as Juntas de Freguesia, as associações locais e regionais, etc., conferiram um carácter de internalidade a

estes, isto é, devido à sua participação como membros e participantes do Projecto fizeram todos parte da associação local de educação que é o Agrupamento do Alvão e ajudaram a moldar a autonomia que emergiu neste processo.

Finalmente a pequena dimensão do Agrupamento possibilitou que praticamente todos os professores tivessem funções e cargos na estrutura organizativa, impelindo os mesmos a estarem presentes e a participarem na autonomia que se ia construindo a partir da novidade e da experiência.

No Agrupamento, os seus profissionais, cada um na sua escola/ jardim-de-infância, no seu local, no seu meio, na sua comunidade, continuam a deter uma margem de autonomia e de liberdade de acção que dadas as características desta região com o seu isolamento físico/ geográfico lhes confere um distanciamento real em relação ao “centro”.

A partir de uma nova atitude com a autonomia que se foi construindo, cada profissional teve o seu espaço de trabalho, de acção e de autonomia próprio.

Esta situação permite a imposição, em última instância pelo professor “detentor do poder”, da sua vontade, do seu papel (nos moldes tradicionais ou não). Ou então, permite a negociação, a abertura para o diálogo e a comunicação com os restantes habitantes do seu espaço.

Esta é uma subjectividade inerente a este exercício profissional quase impossível de prever e de “controlar” colectivamente, em qualquer quadro de autonomia, imposta ou construída.

3. A formação no processo de construção da comunidade de profissionais

A formação dos profissionais tem-se desenvolvido e de forma intensa ao longo de algumas décadas de acordo com um conjunto de pressupostos comuns de que José Alberto Correia destaca dois:

- “1) o pressuposto de que a formação só se pode dirigir aos indivíduos assegurando uma requalificação profissional e/ou pessoal que se admite ser imprescindível ao bom funcionamento das espaços sociais e / ou profissionais onde eles se inserem;
- 2) o pressuposto de que as situações de formação são “exteriores” ao exercício do trabalho, seja porque eles visam objectivos sociais “exteriores” ao trabalho (formação da cidadania que não se exercita no mundo do trabalho), seja porque o processo de distribuição e produção de competências profissionais, embora se subordine ao exercício do trabalho, só se pode desenvolver numa situação de exterioridade relativamente aos contextos de trabalho.” (Correia, 1997:22)

A formação não é orientada para a requalificação da instituição mas para o treino dos profissionais, tomados individualmente. Esta acrescenta a valorização do saber local, da cultura popular, dos processos informais e não-formais de ensino-aprendizagem, a participação e a partilha da vida da escola e da vida da comunidade. As situações de trabalho não são o seu ponto de partida.

O professor / cidadão presente quotidianamente na comunidade tem tudo a ver com o que lá se passa, constrói uma forma de cidadania adaptada ou moldada em torno do que se lhe depara, tal como um artesão.

“O trabalho do bricoleur ou do artesão apoia-se, por sua vez, num conjunto ao longo do tempo, cuja integração, no seu

capital experiencial, depende mais da aceitação do princípio de que eles poderão servir para alguma coisa do que a sua congruência com critérios de funcionalidade imediata. O trabalho criativo do artesão apoia-se em mapas cognitivos que lhe permitam os elementos integrados neste património, produzindo combinações originais de elementos que lhe permitam inventar respostas a situações imprevisíveis.”

(idem:38)

Assente na previsibilidade, na ideia de “preparação (técnica) para”, a formação corrente perde de vista esta perspectiva do professor-bricoleur e não permite

“a irrupção, a invasão da história individual, do sujeito enquanto sujeito, da forma como o indivíduo se pensa em si mesmo, no seu futuro e no seu desenvolvimento” (ibidem:39)

Funcionando, de facto, como um mecanismo

“de verificação e controlo dos saberes formais, para o domínio das interrogações sobre o sentido, sobre o valor de um percurso, através da consciência que o indivíduo tem deles.” (ibidem:39)

A vivência no Alvão, neste domínio, rompe com esta perspectiva de formação.

Em cada um dos estabelecimentos de ensino do Agrupamento dispersos pela área da Serra do Alvão, com o trabalho dos quatros núcleos existentes no Agrupamento no desenvolvimento de actividades comuns, existiu é facto, uma margem de manobra pessoal e individual de cada um dos docentes. Mas, este espaço e lugar da individualidade esteve por seu lado carregado de um vínculo forte a um projecto colectivo e agregador, em que a formação e o trabalho tiveram os seus papéis.

Foi um projecto colectivo, onde se procurou dar respostas a problemas, e, se procurou, de acordo com a decisão de implementar um tipo de trabalho inovador, de assumir um novo papel, uma nova identidade, e de se ser

interveniente no seu desenvolvimento. Em suma, a formação entrelaçou-se nas relações de trabalho induzindo a constituição de uma comunidade profissional.

“A abordagem compreensiva das relações entre trabalho e formação desembocam na noção de identidade profissional. Utilizando o método tipológico, inspirado em Max Weber (tipos-ideais), esta abordagem leva a pôr em evidência “formas identitárias” que, simultaneamente, constituem formas de viver o trabalho (“sentido do trabalho”) e de conceber a vida profissional no tempo biográfico (“trajectória subjectiva”). Estas formas variam no espaço e no tempo e dependem do contexto histórico. Não podem ser deduzidas de nenhuma teoria mas devem ser reconstruídas de forma indutiva. Constituem-se como formas discursivas, formas de fala do trabalho e da formação.”

(Dubar, 1997:51)

A permanência no Projecto “Alvão Vivo”, ao longo destes quatro anos, por parte dos docentes permite de facto falar na constituição de uma comunidade profissional docente. E permite fazê-lo pelo laço estreito que se estabeleceu no e pelo processo de formação, tendo-se em conta os ritmos pessoais de cada um, na linha comum traçada por todos.

“A formação deve estimular uma perspectiva 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 projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

O professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (Nias, 1991). Urge por isso (re) encontrar espaços de interacção entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus

processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.” (Nóvoa, 1992:25)

4. O papel do “local” na autonomia

Desde o seu aparecimento no “local” que a escola se instituiu como a marca e a presença de um mundo (civilizado) em permanente desenvolvimento, que se impunha afirmar, “deslocalizando” e “desenraizando” esse mesmo local.

Através da habilitação escolar permitiria um modo de mobilidade ascensional em termos sociais que integraria na sociedade os filhos do local, das classes pobres e desfavorecidas, inserindo-os de pleno direito no nacional e no mundo cada vez mais civilizado e globalizado.

Afirmando esta mesma ideia, referem Stoer e Cortesão que:

“Trabalhos recentes conduzidos em Portugal sobre a natureza das relações existentes entre a escola e o meio envolvente sugerem que 1) existem, por um lado, padrões de diferença social cultural relativamente à cultura da escola, que penalizam fortemente crianças / jovens de zonas rurais ou semi-rurais...” (Stoer, Cortesão, 1999:38)

No território educativo, Agrupamento de Escolas e Jardins-de-infância do Alvão, construiu-se e desenvolveu-se o Projecto Educativo local, o “Alvão Vivo”, no qual participaram dezanove estabelecimentos de ensino até ao final do ano lectivo 2002/2003.

Neste Projecto do Alvão, procurou-se a “recolocação” do “local” no seu devido sítio, ou seja, partindo de princípios análogos ao Projecto das Escolas Rurais, do Instituto das Comunidades Educativas – ICE conseguiu-se “construir uma autonomia” em que o “local” foi o ponto de partida.

Participaram na constituição do Agrupamento, os professores e educadores de infância, a autarquia, os pais e encarregados de educação e outros

parceiros e instituições locais, procurando dar uma visibilidade ao local até agora inexistente, e, do ponto de vista educativo, passando a pensar o trabalho a partir desse local para o desenvolvimento das acções educativas e formativas.

Através de processos de trabalho que se pretendem de ruptura com a escola do passado, e, chamando a participar outros agentes locais e comunitários, os profissionais das escolas e jardins-de-infância do Agrupamento procuraram incorporar no trabalho quotidiano a maior informação possível sobre o local.

A integração nos conteúdos curriculares e actividades escolares formais de conceitos da cultura local, de valorização do meio e das suas actividades locais, no fundo, os referentes de individualidade e de colectivismo que os locais possuem, começaram de alguma maneira a contribuir para um novo quadro de concepção da escola, particularmente, neste contexto de interioridade e de ruralidade, na Serra do Alvão.

A complexidade gerada pela construção de uma comunidade profissional emergente a partir da constituição do Agrupamento Horizontal de escolas e do desenvolvimento do Projecto Educativo “Alvão Vivo”, num contexto local marcado pela ruralidade e pelo espaço natural (montanhoso), é também, parte integrante deste estudo.

As questões sociais/ culturais associadas ao processo / percurso de construção da identidade dos docentes que se vêem confrontados com a perspectiva de uma nova ruralidade, uma outra forma de ver a ruralidade, trazem “...uma visão multifacetada que revela toda a complexidade do problema” (Nóvoa, 1992:19) que recai sobre os professores. Como diz António Nóvoa:

“Para além da tradicional autonomia da sala de aula, os professores têm de adquirir margens mais alargadas de autonomia na gestão da sua própria profissão e uma ligação mais forte aos actores educativos locais (autarquias, comunidades, etc.) ” (idem:23)

De uma forma clara rompe-se com a prática corrente, do professor pleno de autonomia da sala de aula, mas despojado na realidade de poder, porque

exterior a tudo o resto que o rodeia, a começar pela noção de que os alunos são daquele local e não de outro qualquer.

É preciso ter em conta, também, que apesar do suposto isolamento da região e das suas comunidades, as escolas e os docentes, todos eles estiveram sob o efeito da crise do Estado-Nação que, como realça D. Bell, se tornou

“demasiado pequeno para os grandes problemas da vida e demasiado grande para os pequenos problemas da vida (in Giddens, 1995, pg.53), esta “desfocagem” das lógicas da responsabilização sustenta e “naturaliza” a construção de “disposições educativas” onde a reconstrução do local tende a ser entendida como a agregação de interesses individuais de actores autodeterminados, em congruência com a naturalização da metáfora do mercado como princípio organizador da vida social” (Correia, Matos, 2001:25)

sendo, por isso, fácil de encontrar numa organização, ainda que incipiente do sistema educativo local, como o Agrupamento do Alvão, que não deixando de sofrer pressões da corrente globalizante, não deixa também de corresponder aos interesses, individuais e colectivos de um grupo profissional que encetou e levou a cabo um Projecto Educativo, num contexto de autonomia.

O local ruralizado, neste caso o Alvão, foi o ponto de partida e a base da argumentação da defesa de um trabalho educativo resgatador de uma liberdade e democracia nunca antes praticadas nestas escolas.

5. A profissionalidade docente e a comunidade profissional

O assumir da autonomia e levá-la à prática a partir da organização docente, tendo a ruralidade local como traço dominante para a inovação e para a acção educativa no gerar de um novo processo de trabalho que se queria participado localmente e apoiado centralmente, fez com que os docentes não fossem mais uns funcionários, umas extensões do Estado, e, assumissem um novo papel, determinante até, na sua própria construção identitária / profissional e criativa.

Criatividade à parte, por ser complexa a sua abordagem, procurou-se neste processo no Alvão encetar um percurso para mais tarde obter algo que não podemos dizer bem o quê:

“O “sentido” do que fazemos *ganha-se* acção a acção. E seria uma enorme insensatez chamar “vitória” ao resultado.”
(Hameline, 1991:58)

Esta incerteza norteou o trabalho no Projecto Educativo “Alvão Vivo”, e é só após a extinção do Agrupamento, por Despacho da Direcção Regional de Educação, que se podem perceber alguns dos efeitos do processo do Alvão que perduraram após os quatro anos de trabalho.

Mas para melhor se compreender o mecanismo pelo qual os professores reconstruíram a sua identidade profissional começemos pelo que defende António Nóvoa quando afirma:

“A crise de identidade dos professores, objecto de inúmeros debates ao longo dos últimos vinte anos, não é alheia a esta evolução que foi impondo uma separação entre o *eu* pessoal e o *eu* profissional. A transposição desta atitude do plano científico para o plano institucional contribuiu para intensificar o controlo

sobre os professores, favorecendo o seu processo de desprofissionalização.” (Nóvoa, 1992:15)

Era esta a realidade de partida dos professores do Alvão: um forte plano de desenraizamento profissional com base no forte peso do Estado, da centralização e da fragmentação do eu “pessoal” e do eu “profissional”.

A recuperação deste desenraizamento vai ter como primeiro grande facto a introdução de hábitos de um pensamento reflexivo docente: “a mudança e a inovação pedagógica estão intimamente dependentes deste pensamento reflexivo”. (idem:16)

Não sendo prática anterior, por parte dos professores, a reflexão sobre as práticas pedagógicas e sobre o “sentido” do trabalho, o trabalho/ pensamento reflexivo operou-se a partir do grupo, do colectivo, através da formação específica dirigida para o contexto local e profissional tendo em conta as características dos profissionais que trabalhavam no Agrupamento do Alvão.

Mas, parafraseando António Nóvoa:

“Como é que cada um se tornou o professor que é hoje? E porquê? De que forma a acção pedagógica é influenciada pelas características pessoais e pelo percurso de vida do professor?”
(ibidem:16)

Não deixando respostas, Nóvoa menciona os três AAA de Adesão, Acção e de Autoconsciência “...que sustentam o processo identitário dos professores” (ibidem:16) como balizas, limites, para aquilo que se diria fundamental na construção / constituição do profissional docente tendo em conta que a identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, nem é um produto. É, pelo contrário, passível de ser construída sob diferentes configurações e contextos que marcam pessoalmente e profissionalmente cada um dos professores.

Compreender como se concretizou esse processo no Alvão é o objectivo do presente estudo.

O facto de os docentes terem quase sempre exercido as suas funções nesta área, e de também, surgirem novos professores, com menos experiência

profissional e nunca terem trabalhado nesta área ou região, bem como professores a exercer a profissão pela primeira vez que ainda assim são considerados para todos os efeitos como professores portadores de uma identidade que os demarca dos restantes, torna-os todos parte deste estudo, mas, sem dúvida que aqueles professores que permaneceram os quatros anos de duração do Agrupamento e do Projecto serão os principais sujeitos deste estudo.

Através do Projecto Educativo “Alvão Vivo”, o elo comum entre todos os profissionais na prossecução de finalidades educativas marcantes para todos os envolvidos, alunos, pais e encarregados de educação, comunidades locais, autarquias, parceiros locais e regionais, mas, principalmente os professores, todos procuraram fazer um corte com o passado recente e refizeram um quadro de acção educativa inovador e gerador de condições de mudança.

A condicionante “tempo”, também é tida em conta no âmbito deste estudo, quatro anos de trabalho que influenciaram de forma distinta os professores tendo em conta algumas das considerações feitas anteriormente no plano pessoal e profissional.

Importa nomeadamente saber se o tempo influenciou os docentes de forma distinta, apesar de estarem quatro, três, dois ou apenas um ano no Agrupamento do Alvão, concorrendo por vias diferentes o caminho para a unidade e para a afirmação colectiva, porque a “construção das identidades passa sempre por um processo que necessita de *tempo*. Um tempo de refazer identidades, para acomodar inovações, para assimilar mudanças” (ibidem:16)

Mas vejamos mais em pormenor em que é que consiste, afinal, o nosso entendimento sobre a profissionalidade docente e a comunidade profissional do Alvão.

5.1. Conceito / definição de profissionalidade

O quadro definidor de um novo professor / profissional abrangido pela exposição anterior possibilita um conjunto de questões, como por exemplo, as que derivam da relação que se tem estabelecido entre a escola e o local, professor/educador e comunidade, do profissional reflexivo e a sua prática:

Que trajecto tem sido percorrido? Como? Por quem? Quem participa e como? O que tem acontecido? Que resultados se obtiveram? Que processos é que foram utilizados?

Este conjunto de questões são resultantes do processo de formação "interna" que permitiu pensar / reflectir o trabalho e as preocupações, e, interagir no seio de um grupo devidamente identificado com a causa da defesa das escolas em meio rural.

Procurar definir ou estabelecer um conceito sobre a profissionalidade docente, responder à questão: "O que é ser professor?" levanta um outro conjunto de questões das quais destacaria pela sua complexidade, dado o interesse para este trabalho de investigação, a seguinte questão: "Será possível falar em profissionalidade docente a partir de um contexto local, baseado numa experiência pedagógica concreta, num determinado período temporal?"

A associação que se procura fazer, entre a importância crucial que têm para este conceito / definição da profissionalidade docente, o contexto do trabalho local e o processo de construção de uma comunidade profissional em torno de uma finalidade (o desenvolvimento do Projecto Educativo "Alvão Vivo") visa estabelecer uma espécie de limite para o trabalho de investigação que o defina como específico e único e o tornem operacional.

Não parecendo apropriado que se designe por definição ou tão pouco por conceito, chamar-se-á ao conjunto final de expressões definidoras ou conceptuais relativamente à profissionalidade docente e que terminarão este ponto, uma

dimensão identitária profissional docente, construída a partir de um conjunto de noções que parecem concorrer para a criação de um quadro definidor / teórico que se focalize no estudo a realizar.

Esta dimensão identitária profissional docente que se pretendia, com o “Alvão Vivo”, que fosse inovadora e de ruptura com a escola do passado é, também, um processo em que “A afirmação profissional dos professores é um processo repleto de lutas e conflitos, de hesitações e recuos” (Nóvoa 1991:18) tendo o grupo profissional do Alvão, tal como todos os outros professores, sido sujeitos naturalmente a este tipo de efeitos e outros fenómenos de desprofissionalização como, por exemplo “...o fosso que separa os actores e os decisores” (idem:18).

Tentando chegar o mais próximo possível de uma definição ou conceito de profissionalidade docente, sirvo-me deste conceito preconizado por J. Gimeno Sacristan, para expor a sua fragilidade que está em permanente construção:

“O conceito de profissionalidade docente está em permanente elaboração, devendo ser analisado em função do momento histórico concreto e da realidade social que o conhecimento escolar pretende legitimar; em suma, tem de ser contextualizado. Popkewitz (1986) afirma que o conhecimento da prática pedagógica, e a possibilidade de a alterar, implica a compreensão das interações entre três níveis ou contextos diferentes:

- a) O contexto propriamente pedagógico, formado pelas práticas quotidianas da classe, que constituem o que vulgarmente chamamos "prática". Este contexto define as funções que, de forma mais imediata, dizem respeito aos professores.
- b) O contexto profissional dos professores, que elaboraram como grupo um modelo de comportamento profissional (ideologias, conhecimentos, crenças, rotinas, etc.), produzindo um saber técnico que legitima as suas práticas. Este contexto

pode reportar-se a subgrupos profissionais com diferentes ideologias, mesmo no interior de uma escola, ou a todo o colectivo.

c) Um contexto sociocultural que proporciona valores e conteúdos considerados importantes.” (Sacristan, 1991:64 e 65)

Foi em torno destes três contextos que procurei uma aproximação a uma definição que servisse o interesse desta investigação, mas o que daí resultou foi numa necessidade de conhecer, através deste mesmo estudo, de que forma é que todos estes contextos e os efeitos por si produzidos influenciaram a acção dos profissionais, individual e colectivamente.

Perante a dificuldade de definir um conceito de profissionalidade docente, à priori, para a comunidade do Alvão – e este conceito, quando puder vir a ser construído, será provavelmente com base neste estudo – remete-se para o que nos diz Sacristan:

“Uma correcta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa. O professor é responsável pela modelação da prática, mas esta é a intersecção de diferentes contextos. *O docente não define a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua actuação que se difundem e concretizam as múltiplas determinações provenientes dos contextos em que participa.* A essência da sua profissionalidade reside nesta relação dialéctica entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc. – e os diferentes contextos práticos. A sua conduta profissional pode ser simples adaptação às condições e requisitos impostos pelos contextos preestabelecidos, mas pode também assumir uma perspectiva crítica, estimulando o pensamento e a sua capacidade para adoptar decisões estratégicas inteligentes para intervir nos contextos.” (idem:74)

Procurando, então, não elaborar uma definição / conceito de profissionalidade docente, mas, um retrato, um perfil, do professor desta comunidade em traços gerais directamente relacionada com o desenvolvimento concreto do Projecto Educativo “Alvão Vivo” e o seu contexto local, a profissionalidade docente, será:

- A pessoa, o agente de desenvolvimento humano mandatado pelo Estado para o exercício do ensino que por opção própria adere ao trabalho no Projecto.

- O profissional que age em torno de finalidades educativas colectivas orientadas para o desenvolvimento educativo local.

- O profissional que se auto consciencializa para a importância da sua acção e do seu papel no meio onde está inserido educativa e socialmente.

- O professor que sabe que participa, também, na redefinição do seu papel, procurando a revitalização e a inovação da acção pedagógica e com isso moldando a sua identidade individual e colectiva com os restantes professores.

- O professor que põe em causa o seu “estatuto” anterior, de professor tradicional, e, procura na reflexão das práticas educativas com os restantes participantes do Projecto uma organização comum, independentemente do espaço e tempo que individualmente cada um continua a usufruir na organização do trabalho que lhe compete especificamente, ou seja, na sua localidade e na sua escola.

Professor é, em suma, para este estudo, assumindo a sua definição como uma dimensão identitária profissional que determina a profissionalidade docente (patente na comunidade do Alvão):

“a pessoa que organiza, age e reflecte um conjunto de acções individuais e colectivas no campo educativo e social, que participa com a sua acção e pensamento na busca de uma nova maneira de estar e de ser professor, construindo em permanência o seu perfil e identidade profissional, sempre que seja um processo vivenciado, experienciado e assimilado pelo próprio.”

Tendo em conta esta “espécie” de definição de profissionalidade docente, ela apresenta-se com uma unipessoalidade atribuída a um suposto professor, mas,

resulta do cruzamento de diferentes sentidos e sensibilidades colhidas junto dos professores – concretamente os do Alvão – o que confere a segurança mínima para se defender que ela resulta da composição dos diferentes professores, das diferentes identidades pessoais e profissionais.

5.2. Definição de Comunidade Profissional do Alvão

“Toda a formação inicial contribui, pela sua simples existência, para a construção de uma identidade profissional, quanto mais não seja ao criar solidariedades, um "espírito de corpo", uma cultura comum quanto aos valores, mas também e sobretudo pelos modos de falar, raciocinar, colocar e resolver os problemas.” (Perrenoud, 1993:184)

Estas referências feitas por Perrenoud simbolizam alguns dos aspectos que estão presentes na comunidade ou na sua definição. Um grupo tem sempre influências e dinâmicas diversificadas e variadas, mas pode constituir uma mole humana com um sentido comum de acção.

Aqui, no caso de um processo educativo devidamente contextualizado, conta muito aquilo que cada professor é, aquilo que cada profissional faz, como pensa e decide. Muita da identidade profissional colectiva, emerge de uma profissionalização que não a tida para a “legalização” de habilitações e estatutos profissionais:

“Na verdade, a profissionalização é outra coisa, é o acesso à capacidade de resolver problemas complexos e variados pelos seus próprios meios, no quadro de objectivos gerais e de uma ética, sem ser obrigado a seguir procedimentos detalhados concebidos por outros. É pois ser, mais do que numa actividade

de execução, capaz de autonomia e de responsabilidade.”

(idem:184)

Importa, pois, naturalmente, definir para este estudo a denominada comunidade profissional do Alvão que é aqui assumida desde início como constituída. Este facto supõe uma definição dirigida a este grupo profissional do Agrupamento do Alvão que se distingue totalmente dos conceitos e definições de comunidade educativa e de comunidade local. Assim,

“Vários estudos educacionais sobre a profissão revelam que os professores não possuem uma identidade profissional mas várias identidades profissionais e estratégias identitárias pessoais e grupais diversas.

O relatório sobre a situação do professor em Portugal mostra que a opinião dos professores sobre a profissão varia com os níveis de ensino e que não há uma identidade profissional em sentido lato, mas sim uma identificação com o seu grupo de pertença a nível de ensino.” (Ferreira, 1994:63 e 64)

Os professores que são abrangidos neste estudo resultam de uma situação compósita de diversas configurações de identidade, mas resultam temporariamente como uma comunidade no sentido da identidade adquirida e conferida pelo seu exercício profissional no Alvão, feita pela maior parte dos profissionais por opção e vontade próprias.

“A autonomia profissional dos professores, acompanhada da correspondente prestação de contas, no quadro de uma crescente atribuição de responsabilidades às escolas dentro de uma lógica de descentralização funcional dos sistemas educativos, é hoje um componente muito importante das reformas educativas em curso em vários países do mundo (cf. Garcia Garrido, 1989 e Zeickner, 1991). Parece, por consequência, que o dilema funcionário público/ profissional autónomo encontra hoje como pólo dominante a afirmação da autonomia profissional dos

professores, ainda que essa afirmação não seja isenta de ambiguidades, indecisões e até paradoxos.” (Sarmiento, 1996:17)

Tendo precisamente em conta esta afirmação com tudo o que lhe está subjacente, esta comunidade profissional é

“o conjunto de professores que exerceram a sua actividade num dado território educativo, o Agrupamento do Alvão, entre 1999 e 2003. Caracteriza-se por procurar uma inovação e uma mudança educativas e profissionais que visam, essencialmente, a partir da transformação das práticas pedagógicas e do exercício da autonomia em contexto local, construir uma nova profissionalidade docente e revitalizar o processo educativo em prol da qualificação humana e da qualificação do meio local.”

Como em todas as comunidades são as relações que se estabelecem que matizam o tipo de comunidade. Neste caso, é tipicamente de cariz profissional a vertente que importa ter em conta para este trabalho de investigação.

CAPÍTULO II – QUADRO METODOLÓGICO

1. A "opção etnográfica"

“A etnografia parece, pois, revelar-se singularmente adequada à assunção da profissionalidade docente. Mais: julgo mesmo não ser abusiva a afirmação de que todo o professor reflexivo é, de algum modo, um etnógrafo, na medida em que demonstra possuir uma capacidade de escuta e de empatia para com o *outro* (alunos, colegas, familiares ou outros), de entender o entendimento dos outros, de se descentrar de si próprio, assim como de reflexão sobre a sua actuação, de modo a modificar esta sempre que o entender necessário. A aliança privilegiada entre a teoria e a prática, entre a reflexão e a acção, constitui, no fundo, sinónimo de qualquer prática *reflexiva*, seja ela a de um professor, a de um investigador ou outro.” (Silva, 2003:115 e 116)

A abordagem que se realizou nesta investigação tem um carácter etnográfico como registo central para que através de uma perspectiva pessoal, neste Estudo de Caso, esta seja uma entrada para a investigação, pese embora, tivesse desde sempre a intenção de estudar / investigar “algo” no processo educativo vivido no Agrupamento do Alvão.

Numa primeira fase de recolha de dados, de informações, de abordagem do trabalho, após a decisão de enveredar pelo estudo daquilo que neste trabalho tem sido chamada de comunidade profissional, acabei por sentir desde logo

muitas dificuldades, em por um lado seleccionar o que me interessaria e seria pertinente, e, por outro lado, saber qual seria o meu papel no meio de uma investigação que me incluía, enquanto actor e participante no mesmo processo que procurava investigar.

No entanto, as notas tiradas em determinados momentos deste processo, a documentação diversa e basta resultante de textos escritos pelos professores, projectos, actas de reuniões, programas e planos de actividades, formação, etc., que vivi e participei em conjunto com os restantes professores, tornaram-me num observador natural dos acontecimentos e, emprestam-me uma posição própria e legítima de que o discurso pessoal aqui, também contém parte do que se procura investigar pelo que deveria assumir sem complexos esta visibilidade pessoal que permite tal como comecei com a redacção deste trabalho, adoptar um “tom” de uma certa “narratividade pessoal” da história, da experiência vivida e partilhada com outros profissionais no Agrupamento ao longo destes quatro anos.

“As pessoas que escrevem etnografias ou outras variantes de manuscritos qualitativos raramente têm consciência de que aquilo que dizem e a forma como dizem é influenciado por outros factores que se situam para além dos dados que recolheram. A audiência para quem escrevem, a época histórica e o género particular em que escrevem, forças políticas e sociais e as suas próprias biografias, tudo se adiciona na construção do texto. O facto de se escrever na primeira ou terceira pessoa (“eu” ou “o investigador”), a descrição dos métodos utilizados, o ponto de vista que se assume, a estrutura do argumento, as metáforas que se utilizam e a autoridade a que se recorre podem ser interpretados como uma questão de construção do texto e não como uma manifestação imaculada da abordagem “científica” do conhecimento.” (Bogdan, Blikien, 1994:259)

Portanto, não se trata de ser arrogante ou de ser detentor da verdade e do saber, mas sim, de uma opção de escrever sobre o que vivi em conjunto com os

outros neste processo do Alvão, e também, o que vivi individualmente. Tudo isto pode ser transposto para texto, assumindo assim, numa perspectiva “científica”, um modo de estar “*sui generis*” desta investigação.

Trata-se de estar consciente das incoerências e contradições, dos erros e das incorrecções que podem ocorrer quando se adopta uma atitude de exposição pessoal e individual, ou seja, expor a vida.

“Invocar (ou evocar) as “razões pessoais”, as “experiências”, as “vidas” ou a “biografia”, tornou-se, reconhecidamente, uma necessidade (ou uma postura intelectual a valorizar) para quem intervém e/ou investiga, na abordagem dos procedimentos mais genéricos ou mais específicos que envolvem a intervenção e a pesquisa. (...) Articuladamente, a utilidade e necessidade da postura faz-se sentir na justificação das derivas com que cada um se confronta na construção de um objecto de estudo ou na opção pelo método.” (Amiguinho, 2003:10)

Sem querer contar a história da minha vida, pois não é disso que se trata, a verdade é que a vida é composta de inúmeras pequenas histórias. Esta história vivida no Agrupamento é uma delas. Não é apenas uma história profissional, é também uma história pessoal.

Esta proposta de trabalho combina precisamente, a necessidade de definir o objecto de estudo, a comunidade profissional, e, a opção por um método de abordagem e registo etnográfico, tudo a partir da minha perspectiva pessoal, “a minha história”, quer na selecção, recolha tratamento e análise dos dados recolhidos, isto é, enquanto investigador, quer enquanto professor interveniente no processo educativo no Alvão.

A acção que desenvolvi no Agrupamento permitiu que estivesse presente nos momentos decisivos, formais e informais, contactar com todos, conhecer os problemas e dificuldades, coordenar actividades e acções, decidir e avaliar.

Todo este conhecimento é algo que vivi como profissional, e por isso, não estive no papel do investigador em permanência, e, como tal, a interacção com os restantes intervenientes resultou na minha aceitação pelos outros como elemento constitutivo da comunidade de professores, não era um elemento estranho que ia investigar e que condicionava toda a pesquisa e trabalho.

Os professores foram informados de que iria realizar uma investigação para o trabalho do Mestrado em dado momento, e pediu-se a sua colaboração, o que aceitaram de imediato ajudar no que fosse necessário.

Nunca estive em causa olharem-me como o outro que está a investigar porque a minha presença era natural junto deles, era aceite e fazia parte integrante, logo os momentos de recolha de informação eram permanentes e sem condicionalismos artificiais.

A partir da seguinte citação, procura-se explicitar a opção metodológica:

“Propor-me “fazer ciência” significa, assim, oferecer um olhar sobre determinado aspecto da realidade social que se revela assumidamente parcelar. Tão mais parcelar tanto quanto o investigador constitui ele próprio parte e parcela da realidade sob estudo.” (Silva, 2003:18)

Revejo-me nesta proposta, este trabalho é, sem dúvida, tão específico, tão próprio, que por si só bastava a minha própria posição, o meu olhar sobre as coisas para que este se torne na minha investigação, no meu estudo, não possível de ser realizado por outro, pois teria um resultado diferente.

“De alguma forma, dada a nossa inserção na história do nosso “objecto social”, a história de vida do autor introduz a perspectiva etnosociológica da abordagem biográfica (Bertaux, 1999). Concilia-a, concomitantemente, com a que valoriza como método para descobrir o “sentido da vida” e daquilo que, especificamente, estimula uma determinada forma de intervir e de fazer investigação.” (Amiguinho, 2003:11)

Identifico-me, também, nesta afirmação de Abílio Amiguiinho, embora sem o registo acentuadamente biográfico que lhe está subjacente, emana um ponto importante, o que é que de significativo ocorreu para mim, pessoa, o lado biográfico, pessoal e singular, tão associado a estes processos de identidade profissional.

Servindo-me novamente de uma definição de Pedro Silva sobre etnografia, a opção que tomo neste trabalho baseia-se na minha própria acção reflexiva, enquanto participante no processo, como professor, procurando sempre compreender, trabalhar e procurar dar respostas às necessidades presentes na vida dos professores e das escolas. Assim:

“Etnografia é aqui genericamente entendida como um método de investigação assente no contacto directo e prolongado com os actores sociais cuja interacção constitui o objecto de estudo. Um método ainda preocupado em entender o sentido que os sujeitos conferem à sua própria acção, enquadrando aquele sentido e esta acção nas suas condições sociais e materiais de existência” (Silva, 2003:27)

Esteve sempre presente na minha atitude profissional, ao longo destes anos, esta preocupação com “o entender as coisas”, dada até a responsabilidade acrescida que tinha no seio do Agrupamento, o que não faz com que seja mais valorizada e legítima que as preocupações individuais dos outros e das preocupações colectivas, de todos.

A minha presença era constitutiva deste processo e era aceite, daí que me parecem reunidos dois requisitos, para efectuar uma abordagem etnográfica, no sentido em que

“Por um lado, em qualquer pesquisa etnográfica o investigador constitui o instrumento principal, senão exclusivo, da investigação.” (idem:32)

Assumi, também, uma posição de não ser o detentor da verdade das conclusões deste trabalho, sendo estas, uma perspectiva pessoal, parcial e envolvida, mas não menos constitutiva desse mesmo trabalho. Por isso a adopção de

“Uma etnografia reflexiva implica, por parte do etnógrafo, estar atento à *relação social de investigação*. Implica, por outras palavras, romper com a tradição da etnografia convencional ou clássica, de origem antropológica, que assenta no pressuposto de que o etnógrafo detém a capacidade de uma visão imparcial e neutra da realidade por si estudada...” (ibidem:33 e 34)

Participei activamente na maioria dos actos e actividades inerentes à acção profissional e no domínio da acção educativa do Projecto, como estive na concepção dos projectos e outros documentos da vida do agrupamento, como também, estive no debate, na reflexão, por isso sinto que, ainda agora, parte da análise que irei efectuar neste estudo está marcada por esta minha intervenção, mas não constituirá um obstáculo no sentido em que também é uma auto análise aquilo que este trabalho contempla, e não belisca o que está em causa, procurar compreender ou responder às questões iniciais.

E, comungando ainda desta definição de etnografia reflexiva:

“Por etnografia reflexiva entende-se aqui toda a etnografia que aceita o etnógrafo como interferindo, influenciando – pela sua mera presença no “terreno” – a realidade por si investigada. O etnógrafo torna-se, queira-o ou não, parte integrante da rede de relações sociais que pretende investigar. Torna-se parte e parcela do todo que pretende compreender e interpretar.” (ibidem:35)

O facto de ter sido presidente do Conselho Executivo do Agrupamento permitiu-me ir a todas as escolas, falar com todos os professores, alunos, pais e encarregados de educação, parceiros, autarquias, administração educativa regional e central.

Diria que talvez seja um dos elementos deste processo ocorrido no Alvão dos que melhor conhece a realidade local, os problemas, as preocupações e os anseios dos professores. Todo o trabalho de formação realizado nestes quatro anos no Alvão foi sempre orientado para e pelos professores e o seu contexto de trabalho, procurando visar de algum modo a emergência de um novo trabalho, a transformação das práticas e a mudança ancoradas num grupo profissional – a comunidade profissional dos professores do Alvão.

A propósito desta minha posição em que se chegam a confundir os planos de reflexividade presentes, quer na acção profissional quer na investigação, estes cruzam-se chegando a ser um só. Isto é, a procura da compreensão do desenvolvimento deste processo no Alvão serviu o mesmo intuito de saber, compreender como as “coisas” funcionam, como os professores se relacionam, quais as dificuldades, etc., no domínio profissional.

Este trabalho de desocultação do que está escondido, por descobrir, foi uma constante quer em termos de participação no processo do Alvão quer no decorrer do estudo que estou a descrever, confinando num campo algo complexo de uma justificação permanente do que aconteceu.

Rui Canário refere, a propósito da investigação em educação, que ela

“...apresenta como traço distintivo o facto de ser feita, não a partir de um saber constituído do exterior, mas a partir do interior, porque os investigadores “pertencem a este universo que é simultaneamente o seu objecto, o seu sistema de pertença, ao mesmo tempo que se constitui como o sistema de finalidades a que se ligam” (Berger, 2000:29). Trata-se, em síntese, de superar uma relação de distanciamento e de exterioridade entre o observador e o objecto observado, tido como essencial na perspectiva do referencial positivista, substituindo uma epistemologia do “olhar” por uma epistemologia da “escuta”.” (Canário, 2003:14)

Ora este posicionamento no trabalho permite-me estar embrenhado, por dentro, num processo em que a epistemologia da escuta será como que o instrumento central desta investigação, revestindo-a de contornos específicos e únicos, tal como neste caso que pretendo estudar, basta estar presente, ouvir, falar, ler e registar / anotar.

O facto de estar a tratar este tema tem muito a ver com o meu trajecto pessoal e profissional, desde a afectividade pelo local de trabalho que tenho desde a infância, a Serra do Alvão, à opção de trabalhar em meio rural, à atitude de renovação e reciclagem profissional que me trouxe até às ciências da educação.

Permite-me defender que sendo eu próprio parte deste estudo como membro da comunidade profissional, o meu trajecto pessoal e profissional, confunde-se com o de outros colegas que aqui exerceram a sua actividade e foram membros desta mesma comunidade.

Quero dizer que não represento o grupo / comunidade, simbolizo um percurso, mas que por ser o meu e ele estar incluso neste estudo é mais fácil para mim fazer a abordagem de determinados aspectos a partir da minha história e da minha perspectiva sobre as coisas, mas, muito mais difícil, quando se trata de analisar isso mesmo.

Não se trata de descobrir a partir de mim o que se passou no Alvão, mas sim dar conta que eu e os outros participantes, também somos um produto, temos a identidade que temos a partir dos efeitos das sucessivas socializações e dos elementos identitários que nos permitiram estar na profissão desta maneira.

No entanto, este desafio de me expor, de me tentar enquadrar e compreender como mais um participante no trabalho estudado é o que de mais aliciante tem para mim.

“Os professores são, paradoxalmente, um corpo profissional que resiste à moda e que é muito sensível à moda. A gestão pessoal deste equilíbrio entre a *rigidez* e a *plasticidade* define modos diferentes de encarar a profissão docente. Ora



quando se sabe que o adulto apenas retém como saber de referência o que está ligado à sua identidade (Dominicé, 1990), compreendemos a importância de conceder um estatuto ao saber emergente da experiência pedagógica dos professores. Paradoxalmente, a profissionalização do ensino fez-se à custa deste *saber experiencial*, podendo até adaptar-se a expressão de Anthony Giddens (1991) e denunciar a “confiscação da experiência”. Por isso, é fundamental fazer com que a vida dos professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual (Courtois e Pineau, 1991).

O nosso processo identitário passa também pela capacidade de exercermos com autonomia a nossa actividade, pelo sentimento de que controlamos o nosso trabalho. A maneira como cada um de nós ensina está directamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino: “Será que a educação do educador não se deve fazer mais pelo conhecimento de si próprio do que pelo conhecimento da disciplina que ensina?” (Laborit, 1992, p.55). Eis-nos de novo face à *pessoa* e ao *profissional*, ao *ser* e ao *ensinar*. Aqui estamos. Nós e a profissão. E as opções que cada um de nós tem de fazer como professor, as quais cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar e desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser. É impossível separar o *eu* profissional do *eu* pessoal.” (Nóvoa, 1992:17)

Assumindo esta postura de impossibilidade de separação do “eu”, procura-se, simultaneamente, neste processo de investigação, neste Estudo de Caso, a compreensão para as questões iniciais do trabalho num registo pessoal e profissional que se inscreve no quadro de uma análise constitutiva deste estudo.

O “eu investigador” não é distinto do “eu investigado”, logo, toda a minha posição, toda a minha acção, é entendida à luz deste trabalho como mais uma forma de obter uma compreensão, uma resposta, uma conclusão.

Em relação às notas pessoais, considero-as pessoais, dada a sua natureza e o modo como foram obtidas. Distinguem-se das notas de campo, das notas de terreno, etc., porque não foram recolhidas com o intuito único de realizar um trabalho de investigação etnográfico, no entanto, constituíram um precioso auxiliar para rever o processo e situar os acontecimentos.

Com o decorrer da recolha de elementos para começar a definir o objecto de investigação, tal como já referido anteriormente, este conjunto de notas retiradas ao longo dos quatro anos no Alvão deu um olhar e uma perspectiva contemporânea dos acontecimentos, a partir da minha perspectiva enquanto interveniente o que lhe conferiu uma funcionalidade que favorece a adopção de este estilo, a opção por esta abordagem etnográfica. É o meu olhar, a minha perspectiva sobre este processo vivido pela comunidade docente do Alvão, que

“A este propósito, convém dizer, também, que assumo a pesquisa etnográfica como algo próximo da *bricolage*, no sentido da possibilidade da autonomia *versus* um conjunto de imposições dogmáticas, ainda que o recurso ao conceito possa contribuir para perder parte do seu valor heurístico. De qualquer modo, trata-se de uma via algo distante da busca das regularidades da ciência positivista, «onde qualquer proposta de uma “teoria geral” a respeito de qualquer coisa social soa cada vez mais vazia, e aquele que professa ter tal teoria é considerado um megalomaniaco» (Geertz, 1999:10).” (Vieira, 2003:77)

2. Procedimentos Metodológicos

No processo de recolha das informações, os dados obtidos por notas pessoais sobre determinados momentos da vida do Agrupamento, notas diversas, a selecção da documentação que fosse reveladora de indicadores que se querem pesquisar e que fossem pertinentes para as questões iniciais, constam da seguinte relação:

- Notas de trabalho e notas pessoais;
- Livros de Actas;
- Textos produzidos pelos professores, em contexto de formação;
- Projecto Educativo “Alvão Vivo”;
- Regulamento Interno do Agrupamento do Alvão;
- Planos de Actividades;
- Relatórios dos Encontros de Formação;
- Conversas gravadas em reunião, em grupo ou individualmente;
- Projectos diversos: Alfa, Educação Ambiental, Ciência Viva, etc.;
- Documentação diversa do Agrupamento;
- Proposta de Constituição do Agrupamento;

“A presença e a significação da produção documental dota o etnógrafo de uma ampla gama de temas de análise assim como de importantes fontes de informação.” (Hammersley, Atkinson, 1994:192)⁴

Na parte documental, a análise e a procura de elementos pertinentes para o estudo foi feita numa busca de dados e indicadores, expressões que transcrevi e agrupei, resultando nos eixos e dimensões de análise que adiante são apresentados.

⁴ Tradução pessoal.

Procurei ter em conta aquilo que seriam documentos colectivos, isto é, que reflectissem o caminho, o percurso, as opções feitas, pelo grupo, pelos profissionais, e com isso esboçar de alguma forma uma caracterização que permitisse fazer uma leitura e uma análise que elucidasse sobre as questões iniciais.

Quanto à análise das conversas informais e reuniões que foram gravadas com os professores, estas notas tiveram uma utilização que serviu para complementar, de certa maneira, a análise realizada com os documentos do Agrupamento e da qual resultaram os dois eixos centrais deste estudo.

Dentro de cada um dos eixos de análise, há uma subdivisão, com várias dimensões analíticas transversais, resultado da análise das notas pessoais e de trabalho, do cruzamento com as notas da análise documental que permite ter uma visão mais ajustada do processo em estudo. Esta opção prende-se com a dupla análise feita, em torno do meu trabalho, que proporciona constituir-me como mais um elemento visado neste estudo, e, a partir das notas da análise aferir uma ideia de que professores estamos a falar no Alvão no seio desta comunidade profissional e, claro está, neste contexto, neste local.

Assim, num primeiro momento, após a opção por este tipo de registo e de investigação procurou-se todos os documentos que fossem pertinentes para o estudo e passou-se a fazer uma leitura atenta e diferente da feita até então dos mesmos: o Projecto Educativo, a proposta de constituição do Agrupamento, os textos produzidos pelos professores em projectos e em formação permitiram recolher e reter informação, dados importantes, uma vez que a “voz” dos sujeitos, o “sentir” dos intervenientes, o seu “estar” na profissão individual e colectivamente estavam expressos nesses documentos.

Num segundo momento, procurou-se em momentos de informalidade e até formais recolher notas sobre o desenvolvimento do processo ocorrido no Alvão. Não foi fácil, pois a tomada de notas, apesar da integração perfeita que tinha, resultavam num maior esforço para discernir o conteúdo e o interesse tendo em conta que o contexto em que eram tomadas e que favorecia o aparecimento de

outras notas de trabalho profissional. São, de facto, notas fora do comum, com uma dupla utilidade pessoal para o exercício profissional e para a investigação.

Recorreu-se a gravações individuais e em grupo, consentidas pelos intervenientes, em que se procurou através das chamadas conversas informais, falar sobre este processo no Alvão, e, a partir daí recolher informações e expressões que concorressem ou complementassem o já referido "espólio" documental que é muito diversificado e rico. Estas gravações não foram transcritas na íntegra, mas, seleccionaram-se algumas partes cuja pertinência poderá trazer à elaboração do texto de análise e interpretação alguma novidade, não esquecendo que este registo etnográfico nos remete para um plano de justificação permanente daquilo que se faz e que se escreve.

“A maior parte dos livros e artigos sobre metodologia tinham como hábito realçar o trabalho de campo ou o plano de estudo. No entanto, os cientistas sociais pós-modernos mostravam que a “mesma” história pode ser escrita de diferentes maneiras e, por isso, desdobrada em diferentes histórias (Van Maanen, 1988).

Pode assumir esta irreverência face aos textos qualitativos como uma tentativa de denegrir a legitimidade da escrita em ciências sociais – as etnografias não são científicas, são apenas ficções. Mas pode também encará-la como uma oportunidade de alargar as escolhas sobre como escrever. Se compreendermos que ao escrevermos resultados qualitativos estamos a envolver-nos numa espécie de artesanato interpretativo e que o texto pode assumir uma variedade de formas, estamos a libertar os investigadores de algumas das convenções que inibiram a sua expressão criativa (McCall e Becker, 1990; Becker, 1986c).”
(Bogdan, Blikien, 1994:260)

Portanto a assunção do risco neste trabalho é constitutivo do texto final que surgirá corporizado na Conclusão deste estudo.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

A análise aqui realizada enquadra-se, tal como referi no Quadro Metodológico, num duplo exercício de auto e hetero análise que me permite, enquanto participante e objecto deste estudo, ter uma perspectiva própria sobre os dados recolhidos, sobre os acontecimentos, sobre o processo de constituição e de construção e desenvolvimento do Projecto Educativo “Alvão Vivo”.

Todo este conhecimento derivado da minha participação e acção tem, como procurei sustentar anteriormente, a limitação da minha própria perspectiva e sensibilidade, mas não menos, também, da minha autoria, da minha interferência, da minha opção e acção, enquanto professor e membro dos órgãos de gestão do Agrupamento.

A documentação seleccionada constituiu para mim a melhor fonte de informação, pois permitiu a “contemplação” da produção escrita e reviver esses momentos e acções deste processo.

Nesses documentos estão contidos registos, impressões essenciais para a compreensão deste processo, e que foram seleccionados para que este estudo não se tornasse um estudo sobre a produção documental do Agrupamento, mas sim, visasse o esclarecimento das questões iniciais.

A apresentação deste capítulo será feita por dois eixos estruturadores da análise criados para a interpretação dos dados. Em cada um desses eixos de análise estão presentes duas dimensões de análise auxiliaadoras da interpretação dos dados recolhidos e seleccionados.

No primeiro eixo de análise centrado sobre a mudança produzida no Alvão, ao nível das práticas, estão transversalmente presentes duas dimensões, a

dimensão da inovação e a dimensão da conservação. Trata-se de sublinhar o que são práticas tidas como normalizadoras e tradicionais, e, também, o que são práticas inovadoras e transformadoras, ambas, paradoxalmente, favorecedoras deste processo de mudança.

O segundo eixo de análise, complementar ao primeiro, centra-se sobre as sociabilidades, sobre as relações estabelecidas no âmbito da construção da comunidade profissional do Alvão, mas que não exclui a relação constitutiva deste processo com a comunidade local. Este segundo eixo apresenta-se, também, em duas dimensões, uma primeira sobre a busca da identidade dos profissionais e uma segunda sobre a informalidade existente no processo vivido no Alvão.

No capítulo seguinte, na conclusão, estarão inscritas as linhas centrais desta análise que serão complementadas com outras ideias e noções que concorrem para este estudo, quer a nível teórico quer a nível prático.

1. A mudança na conservação e na inovação das práticas

“O Projecto Educativo “Alvão Vivo” será sempre um sinónimo da inovação e modernização da acção educativa, de revitalização e qualificação do meio local, e ainda, da preservação e conservação de um quadro cultural inserido no meio rural, e, não esqueçamos, numa bela área natural protegida, que é o Parque Natural do Alvão e toda a sua área envolvente.”

Este parágrafo inscrito no Projecto Educativo “Alvão Vivo” encerra em si uma certa contradição ao referir a “inovação e a modernização” e a “preservação e conservação” num mesmo plano de acção. Neste trecho está contida a vontade de operar uma mudança e coloca uma questão interessante a partir da aparente contradição dos termos utilizados.

Quererá dizer que de certa forma um processo de mudança que contém uma ruptura com a ordem estabelecida, com o que está em vigor, pode ser feito em complementaridade com factores de conservação e de manutenção?

O que se pretende dizer é que a cultura local surge aqui como um factor de renovação, de resistência àquela que foi a tendência dominante até agora, de uma educação construída e decidida centralmente.

O meio rural, com os seus hábitos e tempos próprios, tem sido um resistente natural à tendência homogeneizadora da sociedade global. Assim, persegue-se a partir deste “novo” velho mundo a descoberta de processos, práticas educativas que superem as dificuldades e que inovem através de um olhar diferente, marcado pelo local, pelo meio rural.

Mas se esta conservação pode constituir um facto não só de resistência como de confirmação da realidade, há processos de trabalho e práticas educacionais e organizativas conservadoras que são, pelo contrário, resistentes à inovação. Porque presentes não deixam de acompanhar e de fazer parte do processo de inovação. Mas funcionam de facto como limites dessa inovação ao contrário do local que intervém como resistente à homogeneização.

Neste eixo, procura-se analisar na sua complementaridade a inovação e esta dupla forma de conservação. Assim, recolheram-se e analisaram-se, todos os elementos e dados que se enquadram numa dimensão de inovação que se caracteriza por: acção, actos individuais ou colectivos, opiniões e ideias expressas oralmente ou por escrito, que contrariem a profissionalidade do professor existente, e, as práticas educativas e organizativas instituídas, enquanto que a dimensão da conservação é tida como: a manutenção e o favorecimento através das acções e actos que perpetuem as práticas tradicionais instituídas a nível educativo e organizativo.

Apesar da paradoxalidade patente nestas duas dimensões, elas são complementares neste processo. A conflitualidade resultante da sua aplicação nas práticas originou que as duas estivessem presentes neste processo de mudança,

cada uma delas cumprindo o seu papel, concorrendo ambas para as finalidades do Projecto Educativo do Alvão.

A partir das notas, da documentação analisada e das conversas gravadas procura-se compreender este processo de mudança em que a inovação e a conservação estiveram de “mão dada” ainda que de “costas voltadas”, considerando-se terem sido quatro os factores estruturantes deste quadro de mudança no Alvão:

- A constituição do Agrupamento – o exercício da autonomia e gestão das escolas;

- A possibilidade de desenvolver um Projecto Educativo e a afectação dos professores envolvidos;

- A adopção da comunidade, do local, como ponto de partida para a construção e organização das práticas educativas;

- A abertura da escola ao meio, a relação com os outros e a criação de núcleos/ redes de escolas;

1.1 A constituição do Agrupamento do Alvão

Contrariando aquilo que foi a aplicação generalizada de um mapa desenhado administrativamente relativamente à constituição dos agrupamentos de escolas, no concelho de Mondim de Basto a iniciativa da constituição de um dos agrupamentos partiu de um conjunto de professores que reunindo entre si e em consonância com a posição da autarquia propuseram à Direcção Regional de Educação do Norte, a constituição do Agrupamento de escolas e Jardins-de-infância do Alvão.

Cerca de trinta professores e educadores de infância de quinze escolas do 1º ciclo, três jardins-de-infância e um posto do Ensino Básico Mediatizado – EBM, mobilizaram-se, por comum acordo e por vontade própria e procuraram

com base em características específicas e problemas semelhantes organizar e decidir o seu futuro e o seu trabalho pedagógico.

Este primeiro passo correspondeu à vontade dos professores que aproveitando a autonomia prevista no Decreto-Lei nº115/A-98 procuraram operar uma transformação no quotidiano escolar, tornando-o diferente, assumindo de certa maneira um “corte” com a escola do passado.

A maior parte das escolas deste agrupamento, até à constituição deste, viveram como se disse já um longo período de um isolamento físico/geográfico que se entrelaçava, acentuando, o isolamento educativo e profissional provocado pelas práticas de sala de aula tradicional que remetia professores e alunos para uma espécie de “internato”, onde a sós, tudo se passava na escola.

Desde que o Parque Natural do Alvão começou com o seu trabalho de animação ambiental que se estabeleceram alguns laços entre escolas da área do Parque Natural e das zonas envolventes. Este elo comum constituiu-se, também, como um elo de aproximação e de identificação entre todos e umas das razões para que estas escolas e jardins-de-infância se tenham agrupado.

Constituindo este processo em si mesmo um acto de mudança muitos são os elementos visíveis de conservação, em termos das práticas dos profissionais, bem como os indicadores da presença da conservação em outros actos e acções de outros intervenientes no Projecto, e que têm a ver com o “peso” de décadas de trabalho e organização da escola regida segundo outra lógica, cultura e pratica bem expressa neste texto do que era, para um dado professor, a escola anterior ao Agrupamento:

“...nós primeiro, o Conselho escolar, fazíamos umas reuniõezitas, iam lá fazer uns bordados, os projectos, fazíamos um projectozito de três, quatro páginas e íamos copiá-lo de algum lado, não tínhamos hipótese, esse projecto nunca era cumprido. Nós fazíamos um projecto porque a Inspeção queria um projecto.”

Os factores de conservação referenciados de seguida são, de algum modo, tidos como obstáculos ao aparecimento da inovação nas práticas e ao aparecimento de um novo professor que pensa e realiza o seu trabalho de uma forma diferente do que fazia, num passado recente.

Estes factores de conservação são tidos como uma extensão do centro sobre a periferia, do global sobre o local, e que se traduzem na capacidade de recuperação dos novos processos e da sua integração na normalidade conservadora.

A partir de alguns extractos do Projecto Educativo e outros documentos, podemos ver elementos de conservação presentes, quer pela forma burocratizante e legalista que perpassa, quer pelos ditames “normalizadores” que foram parte constituinte do discurso / processo vivenciado no Alvão.

“O nosso Agrupamento debate-se com muitos problemas mas, de entre esses, destacaríamos dois por nos parecerem mais importantes e distintos.

Um é a desertificação, ou seja, o abandono das populações das nossas aldeias, deslocando-se para outras zonas, onde encontrem melhores condições de vida, tanto para si, como para os seus.

O outro é o de que a nossa população está envelhecida, sendo de referir que a taxa de natalidade é substancialmente inferior à taxa de mortalidade.”

Procurando de certa forma caracterizar problemas que são óbvios e que estão detectados há muito tempo, ressalta a enunciação de problemas que indiciam quer uma conservação da desculpabilização, quer uma visão conservadora do meio rural.

É visível a conservação, por exemplo, na assunção no Projecto Educativo, da importância crucial do Plano Anual de Actividades, bem ao modo do tempo da Delegação Escolar e das visitas da Inspecção, ou seja, no cumprimento do dever burocrático-administrativo.

“...procuraremos cumprir este projecto de uma forma sequenciada, mas preparada e planeada, ano a ano, por isso o Plano Anual de Actividades, assume uma importância crucial no bom desenvolvimento deste projecto.”

O destacar da importância do Plano Anual de Actividades envia para um plano secundário o Projecto Educativo: trata-se de uma planificação racional que supera a importância de um projecto pedagógico.

Uma carta enviada pelos alunos de uma escola, para agradecer o empréstimo de um computador, dá-nos conta do distanciamento e respeito que nutrem professores e alunos, traduzido na obrigação de agradecer o que mais não era do que um dever. Repare-se no pormenor dos cumprimentos:

“Senhor Prof. José Manuel

Os alunos da Escola de Pioledo, agradecem ao Sr. Prof., de nos ter emprestado o computador.

Nestes dias ficamos, a conhecer como funciona e para que serve um computador.

Gostamos de trabalhar com CD's ROMS, com os quais aprendemos muitas coisas giras.

Com os melhores cumprimentos

Os alunos”

Visível e de alguma forma um obstáculo à inovação, a conservação – incluindo a que se traduz por uma resistência à inovação – não deixa por vezes de funcionar como um trampolim para a mudança. Não apenas por proporcionar uma compreensão de práticas e conceitos, mas nomeadamente, por induzir a mobilização de recursos possíveis de serem atraídos a partir de um discurso conservador.

Um bom exemplo vem-nos, no momento da constituição do Agrupamento, do apoio financeiro do Programa Alfa, que se obteve a partir de uma explicitação do ponto de partida do Agrupamento e das suas dificuldades.

O Ministério da Educação, através do Departamento de Educação Básica, lançou o Programa ALFA que tinha por princípios:

- “- Romper o isolamento das escolas passando necessariamente pelo reforço da sua autonomia;*
- Romper o isolamento dos professores, através da criação de mecanismos e instrumentos que apoiem a apropriação do currículo nacional à realidade de cada escola e de cada turma;*
- Promover a qualidade das aprendizagens dos alunos diversificando estratégias e processos e diferenciando percursos que devem ser ricos e significativos que permitem o desenvolvimento de competências que são sempre pessoais em construção.”*

Para lhe ter acesso o Agrupamento fez uso da identificação dos problemas e da sua caracterização que consideramos conservadores. Na fundamentação para o pedido de apoio pode com efeito ler-se:

“O conjunto de escolas e jardins-de-infância que constituem este agrupamento, situam-se na serra do Alvão e área envolvente e como tal estão sujeitos a uma dispersão e um isolamento físico-geográfico que aliado a práticas educativas marcadas pela "solidão docente" têm constituído uma dificuldade acrescida na acção educativa, exercida num contexto fortemente ruralizado e de acentuada desertificação humana.

As dificuldades de comunicação e de inter-relação entre os professores, alunos e comunidade têm sido os obstáculos centrais de um certo enraizamento, uma cultura e hábito de viver “para si próprio” agravando as condições de isolamento físico e social.”

Esta adequação dos projectos, que estavam dependentes da tutela em termos de aprovação e financiamento, obrigava na formulação destes a ter em

conta a especificidade e o contexto do Agrupamento, mas contendo aquilo a que se chamará “conservação processual necessária” para que os projectos tenham a possibilidade de sobreviver.

O recurso ao Programa Alfa é, de resto, um exemplo paradigmático da conflitualidade inovação-conservação que acompanha a mudança. A candidatura tinha por objectivo contribuir para dotar o Agrupamento de meios de funcionamento que ajudassem ao desenvolvimento do seu projecto de inovação.

Na candidatura teve-se em conta o facto de os princípios do Alfa não serem contraditórios com os que estiveram na base do lançamento do Agrupamento. Procurou-se em acréscimo não esquecer os princípios colectivos que o norteavam.

Recorreu-se inclusivamente a uma adaptação das formalidades conservadoras processuais, burocrático-legais, previstas e aplicadas de acordo com cada caso. O destaque das questões curriculares é um exemplo que consta do Projecto Curricular do Agrupamento:

“Meio Local/Regional -----Vida Quotidiana”

“Resolução/Superação de Problemas e Dificuldades através de um conhecimento adquirido pela experiência de vida associado ao conhecimento curricular (exploração de situações de ensino/aprendizagem que sejam associadas à vida dos alunos).”

Mas, o facto é que há uma subjugação útil ao Estado e ao seu peso conservador, ao obrigar o Agrupamento a adequar as intenções e finalidades do local ao global.

Para se ter acesso ao apoio e ao reconhecimento estatal – útil à vida de uma instituição com relativa autonomia – o Agrupamento estabeleceu com o Ministério da Educação uma relação que favoreceu a continuidade, a manutenção e a conservação de uma certa obediência profissional.

Outro exemplo em que, sem abdicar do essencial para esta comunidade profissional e para o Agrupamento, se consegue captar o apoio estatal sem o qual

não haveria o acesso a financiamentos que deram vida ao Projecto Educativo e corpo à acção da comunidade profissional, são as referências a outras instituições mais “poderosas” e novamente ao currículo:

“Projecto Ciência Viva – Aprender a ciência no Parque Natural do Alvão

A partir do Projecto Educativo do Agrupamento, que toma como base do seu trabalho, o meio natural e cultural onde está inserido, ou seja, o meio rural e uma área protegida, o Parque Natural do Alvão e tendo o apoio de uma instituição científica, a UTAD, procuraremos ao longo destes dois anos lectivos proporcionar aos alunos, professores, educadores e respectivas comunidades locais um conjunto de actividades no campo experimental da ciência, que sirvam simultaneamente, para integrar o currículo local e incentivar o recurso à experimentação, ao aprofundamento do conhecimento e à sua divulgação em quatro tipo de acções (...)”

Persistente e/ou recursiva, a conservação não só não inviabilizou a inovação como sob certas formas a potenciou na medida em que o propósito de mudar informou e enformou todo o processo de constituição e desenvolvimento do Agrupamento. Logo no início deste processo, no decorrer da Oficina de Formação para os professores do Alvão:

“Transmitiu-se a ideia de que...é possível fazer coisas nas aldeias... acentuando aquilo que é possível fazer com os recursos existentes e dando valor a pequenas coisas, aparentemente sem importância, mas que podem constituir a abertura inicial, ainda que tímida, para projectos mais ambiciosos.”

Este grupo de professores começou assim uma inversão de um certo “deixa andar” profissional, isto é, passou de uma situação de manutenção a uma acção de inovação como eles mesmo reconhecem ao referir que:

“A tendência para a “lamúria” face à falta de condições de trabalho nas escolas, à falta de colaboração dos pais e das comunidades na vida da escola, tem sido uma vertente bastante explorada o que faz com que as situações vão sendo denunciadas, é certo, mas pouco mais, isto é, por este caminho tudo vai ficando mais ou menos na mesma excepto alguma consciências que se sentem mais aliviadas ao ‘exorcizarem os seus demónios’.”

O Agrupamento como instituição representativa da tutela, o Ministério da Educação, começou por se constituir com uma atitude positiva e inovadora que surgiu a partir da constatação e reconhecimento de um quadro educativo desolador e conservador para quem naquela área trabalhava. Por isso:

“A acentuação no sentido inverso pareceu-nos mais positiva e motivadora, isto é, encarar as situações pelo que elas podem ter de positivo, daquilo que foi possível fazer e do que poderá ainda ser feito no futuro, afigurou-se-nos propiciador de atitudes e relações que podem contribuir para uma real interacção entre os diversos parceiros existentes numa comunidade rural de entre os quais se destaca a escola pelo manancial humano que ela encerra.”

A perspectiva do exercício da autonomia, como um factor de inovação, de desenvolvimento e de transformação tão ansiado como receado pelos professores, está patente noutro texto de outro grupo da Oficina de Formação em que:

“Os professores reconheceram que as suas práticas, a nível pedagógico, sempre se caracterizaram por uma certa autonomia. Era uma autonomia vivida quer ao nível da sala de aula, quer ao nível da dinâmica da escola e do seu envolvimento da, e com a, comunidade. Mas era uma autonomia muito

condicionada pela ausência de autonomia administrativa e financeira.”

É a referência à autonomia exercida pelo professor mandato, ou seja, a autonomia da sala de aula que foi em muitos casos o garante e a salvação do ensino porque o professor, apesar de tudo, tinha liberdade de poder alterar aquilo que lhe era emanado superiormente e gerir a escola de acordo com a sua vontade.

Apesar de algo longo, não resistimos a transcrever parte de um texto da Oficina de Formação no primeiro ano do Agrupamento onde estão as bases de todo o trabalho de transformação do Agrupamento, os alicerces para uma socialização e para a emergência de uma nova cultura profissional que se ancora no exercício da autonomia:

“O sentimento cada vez mais evidente e abrangente, no seio dos professores, é o de que a:

autonomia decretada, independentemente de facilitar ou dificultar a autonomia dos professores e da escola, é uma autonomia abstracta. É o sentimento de que a autonomia tem de construir-se e conquistar-se no seio de um colectivo (em que cada indivíduo se assuma autónomo também) que partilha vontades, desejos e projectos comuns. É o sentimento de que a autonomia exige “viver um processo que ninguém vive por ninguém”. A discussão foi no sentido de se considerar que ainda se vive uma situação de certa forma inibidora da autonomia das escolas – quer nos reportemos ao quadro legal existente, quer observemos as práticas e atitudes da Administração – e que os caminhos possíveis a seguir (e que os colectivos, de professores e comunidade, favorecem) podem ser:

- a participação na mudança – no sentido da discussão, da construção e apresentação de propostas e/ou exigências, fundamentadas – pressionando e exigindo a alteração do quadro legal existente;

- uma participação consciente, assumida colectivamente, no sentido de ir exercendo a autonomia relativa que as escolas poderão exercer.”

1.2 O Projecto Educativo “Alvão Vivo”

Na sequência da constituição do Agrupamento do Alvão, este grupo foi convidado pelo Centro da Área Educativa de Vila Real a integrar a rede de escolas do Programa Alfa.

Para além do apoio financeiro ao projecto, o Programa garantia a recondução dos docentes envolvidos o que perspectivava desde logo a possibilidade deste grupo de profissionais que ali trabalhavam poderem continuar afectos ao Projecto.

Com esta possibilidade puderam desenvolver o seu trabalho de transformação profissional com estabilidade e sem a preocupação de não poder dar continuidade ao trabalho, o que acontece com muita frequência devido à mobilidade docente originada pelo sistema de quadros e concursos de pessoal docente.

Assim, através de duas acções / medidas exógenas, isto é, vindas da administração educativa, o decreto da autonomia e gestão das escolas e a possibilidade de desenvolver o Projecto Educativo durante três anos com os mesmos profissionais através do Programa Alfa, tornou-se possível a este grupo de docentes o desenvolvimento de um processo de transformação e mudança profissionais.

Mas foi a partir de uma acção / medida endógena, a construção do projecto educativo pelos intervenientes no processo, que se iniciou uma reflexão sobre a atitude a ter com a nova escola a emergir deste novo enquadramento e organização educativas. Nomeadamente, questionava-se:

“Poder-se-á, (...) pensar numa escola que, no quadro das comunidades locais, possa funcionar como um pólo de acção educativa que transcende as tradicionais fronteiras do escolar?”

Desde já importa dizer que o sentido transformador patente na proposta do Projecto Educativo não deixa de coexistir com o aparecimento a espaços de situações normalizadoras e desculpabilizantes e de diferentes manifestações de conservação. Uma professora, por exemplo, justifica a sua não participação numa actividade do Projecto Educativo com os seus alunos, alegando falta de tempo porque *“tinha de dar o programa”*.

Um outro professor não participa numa actividade porque tem de preparar os seus alunos para as provas de aferição.

“Ai, a Inspeção!”, desabafa uma terceira professora numa reunião revelando bem o receio que lhe causou o facto de a Inspeção ter estado de visita ao Agrupamento.

A presença da conservação num processo de inovação das práticas é de resto bem visível no relatório que o grupo de teatro profissional “Visões Úteis” elaborou e onde são referidas, claramente, algumas dificuldades sentidas face a hábitos conservadores dos professores:

“Das conclusões que tirámos neste trabalho com as crianças há que salientar (1º) a necessidade de que este tipo de actividades nas escolas seja mais frequente de forma a haver uma formação contínua em diferentes áreas artísticas e (2º) paralelamente à formação de jovens criar acções de formação para professores de modo a que estes possam dar continuidade ao trabalho. De facto, as maiores dificuldades que surgiram neste trabalho estiveram com o modo como alguns professores encaram estas actividades e a utilidade dos jogos dramáticos.”

Mas à semelhança do que já se disse o propósito do peso da constituição na criação de dinâmicas de mudança, os elementos de conservação que se

manifestaram adquirem mais visibilidade porque surgem em contraponto, sublinhando a dinâmica de inovação induzida pelo Projecto Educativo.

Combatendo a apatia e isolamento profissional, como as que as posturas atrás referidas exprimem, os professores do Alvão procuraram com o Projecto Educativo, um sentido inovador em que:

“A criação de redes ou de núcleos de escolas / jardins-de-infância com encontros regulares para o desenvolvimento de actividades nas diversas escolas/jardins e comunidades da área do Agrupamento, a abertura da escola à comunidade é essencial para o combate ao isolamento. O estabelecimento de parcerias com associações e agentes locais, bem como a realização de protocolos de cooperação com instituições de âmbito educativo, cultural empresarial, etc., são a base da nossa estratégia (...)

As finalidades / objectivos a atingir são: o combate ao isolamento, a modernização e inovação educativa, a promoção do trabalho em parceria e cooperação (em rede) ...”

Os efeitos positivos da formação que se foi desenvolvendo no seio do grupo profissional do Alvão começaram a fazer-se sentir, como bem exprimem dois professores na avaliação de uma acção de formação orientada para o desenvolvimento do Projecto Educativo:

“...tiveram o prazer de participar...”

“ É de referir que houve sobretudo uma troca de experiências e conhecimentos tanto dos formadores como dos formandos.

Esta acção (...) vem alertar-nos e sensibilizar-nos para pequenos / grandes pormenores e acções que por vezes nos passam despercebidos perante os problemas que se nos apresentam a cada instante.

Nós professores não nos podemos ilibar do papel a desempenhar no desenvolvimento global da criança, despertando-a para um mundo em constante devir.

Como agentes de acção educativa julgamos que serão frutíferas estas acções, uma vez que trabalhamos com um "público" que serão os homens de amanhã.

Todos juntos conseguiremos!"

Indicador da mudança produzida no seio da comunidade de professores foi também o abandono do discurso do desânimo que passou a discurso do ânimo e da esperança. Dir-se-á mesmo, não só de esperança como de certeza quanto a uma nova perspectiva sobre o meio local, o rural, os seus habitantes, e, principalmente os alunos. Assim o mostra os extractos de conversas gravadas com professores sobre o que pensam dos alunos:

"...eles são capazes de chegar aonde chegam os miúdos da cidade, sem dúvida, acho que até são mais autónomos e independentes."

"...e os nossos alunos devidamente acompanhados não ficavam nada a dever aos das cidades e de à beira mar..."

Mesmo outros participantes e intervenientes reconheceram que, através do Projecto educativo e das suas actividades, se transformou a realidade educativa da escola do passado. Surpreendida com o envolvimento da comunidade em actividades a que se assistiu exclamou uma técnica que participava num dos Encontros de formação realizado em Ermelo: *"Vocês são os verdadeiros agentes de desenvolvimento local."*

Nesse mesmo Encontro, num momento de reflexão e debate, um professor sugeriu que se *"...devia aumentar o tempo útil do trabalho..."* expressão que contrasta bem com a ideia generalizada de que os professores querem trabalhar pouco tempo.

Com o desenvolvimento do Projecto Educativo não são só os professores que mudam. Também os alunos. No início dos encontros dos núcleos, nas actividades, os alunos das diferentes escolas não se misturavam. Como dizia um professor pareciam *"cardumes ou bandos que não se juntam"*.

Passado pouco tempo, alguns encontros depois, os alunos andavam todos juntos e já não se distinguia de que escolas eram, o que reflecte sem dúvida um efeito socializador positivo que se operou.

Um convidado do Congresso Júnior que decorreu em Vila Real perguntou ao ver a actividade dos alunos do Alvão nele presentes: “*Estes alunos são daqui da cidade?*”. Surpreendia-o o seu à vontade, impressionado, como disse, com o facto de não se notar diferença em relação aos alunos oriundos da cidade.

Diríamos que explica este “crescimento” de alunos e professores o forte investimento feito em diversas actividades realizadas no âmbito do Projecto Educativo “Alvão Vivo” e que constituem, também, indicadores da inovação nas práticas educativas:

Workshop de Fotografia a preto e branco;

Sessões de Jogos dramáticos

Congresso Júnior – Por uma Terra melhor

Recolha o Património de literatura oral

Encontros de escolas em núcleo e entre núcleos

Encontros/ Seminários e Oficinas de formação

Sessões para a comunidade sobre o Euro e sobre Saúde

Serões culturais com a comunidade local

Astronomia na comunidade

Educação e Animação Ambiental

Ciência Viva

A Internet e o computador na escola

Mas, nada melhor para traduzir o pensamento e a acção reflexivas emergentes a partir da Oficina de Formação do que o texto síntese dos professores que caracteriza o início da construção do Projecto Educativo:

“Os professores deste Agrupamento reconheceram que foram solicitados a participar em vários projectos e iniciativas, que lhes exigiram um envolvimento muito grande, cuja pertinência foi motivo de interrogação e de alguma incerteza/insegurança,

ao longo do ano. Mas avaliando, agora no final do ano, essa participação e envolvimento que tiveram a coragem de ir assumindo, consideram-nos muito positivos, reconhecem que a gestão dos tempos, dos imprevistos e das incertezas que foram chamados a fazer constituiu um espaço em si mesmo de formação que os preparou para uma melhor participação na definição e construção do Projecto Educativo que terão de construir para os próximos três anos. Sentem-se satisfeitos e gratificados pelo facto de não terem virado as costas às solicitações que lhes foram dirigidas.”

Podemos, de facto, considerar o Projecto Educativo, com toda a acção que lhe está subjacente, como um factor de estruturação da mudança efectuada. É em grande medida a partir do seu sentido do Projecto Educativo e das suas finalidades que se unem os profissionais deste grupo.

1.3 A emergência do local

Uma média de vinte professores permaneceram durante quatro anos no Agrupamento e no Projecto, procuraram implementar e consolidar o agrupamento e desenvolver o projecto educativo, cujas finalidades impunham um corte com as práticas da escola do passado em que se verificava a ausência de autonomia e de organização para a acção educativa local.

Toda esta nova atitude se construiu com muitas dificuldades, dúvidas e incertezas, mas também com ganhos, certezas e garantias que um processo que propõe a mudança possibilita.

A atitude a ter com o local, como ponto de partida para o trabalho educativo a operar, passava pela valorização da cultura local, pela incorporação no trabalho de sala de aula de motivos locais, fazendo tal como está inscrito no Projecto do Movimento das Escolas Rurais “De Obstáculo a Recurso”, um

aproveitamento adequado da realidade local, sendo o potencial desse local estruturante para o novo rumo a dar à escola.

Todo o conjunto de parceiros, associações e outras instituições que cooperaram no desenvolvimento do Projecto Educativo como, por exemplo, o Parque Natural do Alvão, a UTAD, a Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação do Porto, a Associação para o Desenvolvimento e Formação – ADEF, grupos profissionais de Teatro, clubes de Fotografia, Bombeiros, GNR, etc., dão bem conta da diferença de acção em relação ao local, do destaque e visibilidade dado ao contexto local, quando se compara com a escola do passado recente.

Outros indicadores encontrados que elucidam sobre a mudança operada vêm por parte de actividades que fazem do local o centro, isto é, através de encontros de professores, das actividades de formação, das actividades comunitárias e a sua respectiva divulgação pública.

Assumiu-se um papel de difusão do pensamento e da corrente de defesa do ideal do trabalho em curso, ou seja, a defesa do local e neste caso da escola em meio rural.

Em dois extractos, de um texto resultante de avaliação do Encontro de Escolas e Projectos em Meio Rural, em 2000, realizado em Ermelo, encontram-se essas marcas de mudança e transformação colectivas, com a divulgação, difusão e visibilidade do trabalho realizado.

No primeiro dos extractos dá-se conta do impacto do encontro no local numa perspectiva onde claramente sobressai a importância que se dá a esse local:

“Um primeiro aspecto positivo da realização deste encontro foi o impacto causado no meio onde decorreu, na aldeia de Ermelo, em pleno Parque Natural do Alvão, acrescido da divulgação que os órgãos de comunicação social lhe atribuíram. Assim, os jornais regionais, as rádios locais, e a RTP – Regiões, fizeram reportagens que aumentaram o impacto desta iniciativa, colocando em plano público a discussão e a divulgação da problemática debatida no Encontro, dando

visibilidade à região, ao meio local e aos professores e educadores que aqui trabalham diariamente.”

No segundo dos extractos está bem patente o assumir de um postura profissional em que o contexto local norteia a preocupação dos professores desta comunidade:

“Em causa esteve a assunção de uma nova postura face ao trabalho educativo/pedagógico, que seja geradora de uma atitude crítica interventiva e promotora de uma escola em meio rural, que seja uma potencial aliada dos alunos desses meios, das populações em geral e do meio local, tendo em vista o importante papel que as escolas podem desempenhar nestes meios. Aqui será de salientar a postura profissional, que apesar das enormes dificuldades, por falta de meios e de recursos, se deve situar numa abordagem dessas dificuldades num plano de transformação e integração da vida da escola, no meio local, com os parceiros, com a comunidade, fazendo dos "obstáculos" existentes "recursos" possíveis, rumo a uma educação com referentes culturais próprios, num mundo marcado pela globalização, em que nos parece que o "local", terá cada vez maior importância.”

Passados dois anos, uma nota à imprensa sobre o Encontro Educação e Desenvolvimento Local em Meio Rural realizado em 2002, também em Ermelo, sublinhava, ainda de uma forma nítida, a ideia do desenvolvimento educativo estar associado à potencialidade do local, neste caso, do local ruralizado:

“Estando muito actual a problemática das escolas inseridas em Meio Rural, através da mediatização do seu encerramento, propomos neste Encontro alternativas de organização escolar que conduzam, não só à permanência da escola nestes meios, mas que possibilitem o emergir de um trabalho educativo para

além da sala de aula e que seja qualificante do meio e da comunidade.”

A tónica na emergência do local como ponto de partida para o trabalho - um local cuja conservação se defende enquanto condição de inovação – está de resto bem patente no projecto Curricular do Agrupamento, que em parte se transcreve as seguir:

“Este Agrupamento pretende através da implementação deste Projecto, contribuir, também, para a construção de um currículo regional/local, procurando integrar no currículo nacional, este conjunto de aprendizagens, resultantes da exploração do contexto local:

- *Conhecimento dos meios de desenvolvimento local existentes (agricultura, pecuária, silvicultura e turismo) e dos seus processos de produção e exploração, naturalmente biológicos, como por exemplo, a existência de duas raças autóctones, gado bovino maronês e cabra bravia.*
- *Conhecimento do património cultural e social associado a estas comunidades rurais (hábitos, costumes, tradições) e a sua relação com o restante mundo.*
- *Conhecimento do património ambiental natural, com a existência de uma área protegida, criando um espírito de cidadania, orientada para a conservação e preservação da biodiversidade e da utilização sustentável dos recursos do seu próprio meio, tendo em conta que se trata de um património de todos e de enorme importância no futuro.”*

O local constitui-se, assim, como um dos factores de estruturação do processo, isto apesar de se ter construído uma concepção e uma prática baseadas no local que, contraditoriamente, assume um cariz de inovação no seio de um quadro de conservação.

1.4 A abertura ao meio

Num parágrafo de um texto produzido na Oficina de Formação para os professores das escolas isoladas do Alvão, em 2000, está contida qual a preocupação central dos professores deste Agrupamento relativamente à abertura da escola ao meio:

“Parece-nos ser necessária a “relocalização” da escola inserindo-a no contexto comunitário local e colocando-a em interacção e cooperação, com as famílias no centro da acção educativa.”

A tomada de consciência de que a escola já não pode ser a mesma e necessita de se reformular a partir de pressupostos diferentes está associada à constatação dos problemas sentidos na região, no local:

“Os espaços rurais desta região têm sofrido, ao longo dos últimos anos, uma grave crise social que se corporiza no abandono de um grande número dos seus habitantes, mas também na perda da identidade destes espaços.

A constatação da existência desta situação/problema leva-nos à necessidade de procurar estratégias e acções que possam recriar as ligações entre os indivíduos e entre estes e a escola.”

Em relação ao processo educativo com base na abertura da escola ao meio ocorreram progressos que originaram uma outra perspectiva sobre como os professores vêem a participação da comunidade local e dos pais e encarregados de educação. Como testemunha uma professora:

“Acho que sim, nós adquirimos talvez outra consciência. Nós agora já nos viramos mais para a comunidade, não fechamos a escol. A escola estava fechada, ia lá um pai batia à porta, “senhor professor está bom? Diga lá como se porta o meu filho

e tal” e acabou, não há mais contacto com a escola. O único contacto eram as folhinhas que se mandavam no fim do período, a dizer que o aluno fazia isto ou aquilo. Agora não, agora os pais já participam nas festas, nas festinhas que a gente faz, nas sessões de esclarecimento que se fazem...”

A nova relação estabelecida e a abertura da escola ao meio permitiram ter acções mais democráticas e transparentes entre os envolvidos no processo. O conhecimento do que se passa na escola, aqui a contrastar com o que se passava na escola do passado e com a atitude do professor mandato, foi muito importante para a consolidação desta abertura:

“Claro, quando os pais são sabedores do que se passa na escola, o trabalho é mais facilitado, porque não há aquele emperramento que havia antigamente, “andam na borga, andam nisto, naquilo”. Eles têm conhecimento do que se passa e já não põem entraves nenhuns a que o miúdo vá para aqui ou para ali, porque sabem (...) Antes não sabiam que não é só dentro da escola que se trabalha. Agora já sabem que fora da escola também se trabalha e é um trabalho mais proveitoso ao nível de investimento para o aluno...”

A inscrição em projecto de uma acção deliberada para a fomentação desta abertura ao meio e a retirada das consequentes vantagens, teve a ver com as condicionantes locais, mas surtiu um efeito positivo e inovador:

“O trabalho pedagógico que tem vindo a ser operado no Agrupamento, organiza-se em torno de quatro núcleos: Bilhó, Campanhó, Ermelo e Vilarinho, onde se concentram os alunos para o trabalho de grupo em partilha e cooperação colmatando assim o isolamento que professores e alunos sentem no seu trabalho quotidiano. No entanto, cada escola e respectiva comunidade contribuem com o seu meio natural e cultural para o trabalho pedagógico, permitindo assim a incorporação do

trabalho proposto neste projecto que se desenvolverá da seguinte forma: ...”

Quando se põe em marcha um projecto com objectivos e finalidades comuns que visam o desenvolvimento educativo local, surgem as interrogações e as dúvidas que não deixam de ser também a expressão da tensão entre a conservação que nos agarra a práticas do passado e a inovação que nos abre para perspectivas novas.

Em simultâneo duvida-se e admite-se (d)a possibilidade de se ser um novo profissional, um professor localizado. Mas a questão surge com a força transformadora que resulta de ser formulada a partir de um sentido colectivo, de grupo:

“Será possível identificar e desenvolver na acção do professor uma dimensão de agente do desenvolvimento comunitário?”

Nesta questão, que não deixa de exprimir a dúvida, está de facto contida uma reflexividade em torno da vontade de mudar a acção e a práticas do profissional docente, e que reflecte um processo em curso de socialização e “naturalização” com o meio local, claramente admite-se e perspectiva-se a possibilidade de se transformar a acção do professor que se inscreve numa outra dimensão, que não a do professor mandato / funcionarizado a quem o meio local pouco diz.

1.5 Síntese

Em síntese, a vontade de operar uma mudança pode-se revestir de múltiplos e diferentes aspectos, mas não significa em si mesmo que essa mudança seja unicamente construída a partir de dispositivos de inovação.

Se a mudança deve ser entendida como uma transformação em relação a todos os aspectos contidos num processo educativo, a limitação metodológica imposta por esta investigação ao reduzir o leque de aspectos que contemplou a mudança no Alvão teve o propósito de a situar nos quatro sub-pontos que indicam qual o efeito da mudança operada através dos factores estruturantes como os normativos legais (D.L. nº115), o Alfa e o Projecto Educativo, mas também, o contexto local, a abertura da escola ao meio e a criação dos núcleos de trabalho.

Dir-se-ia que perante a impossibilidade de todos participarem da mesma maneira com o mesmo envolvimento, toda esta mudança é operada partir da acção individual de cada um, tendo um espaço e um tempo apropriados, situados no campo de acção individual do profissional, enquanto professor numa escola, numa aldeia, e, um outro espaço e tempo, de acção colectiva, no Agrupamento, na comunidade profissional.

Esta dualidade espacio-temporal traduz a confluência de factores inovadores e conservadores que matizam as práticas de mudança existentes no processo. De resto de que forma se poderia mostrar a inovação senão por contraste com a conservação, uma implica a presença da outra, para que se possa mudar e transformar, evitando que a inovação não passe a ser a nova conservação?

Estes dois espaços, onde a conservação e a inovação co-habitam e onde se complementam, são produtores de conflitos e perplexidades, mas possibilitam compreender que no plano colectivo a mudança faz-se sentir com maior efeito que no plano individual.

É o que ilustra o testemunho de um professor:

“Antes vivíamos num período fechado, agora com a montagem do Agrupamento é um período aberto, isto é, não vivemos cada um para si. Agora vivemos no seio de uma família maior onde o proveito para o aluno, refiro sempre aqui o aluno é o mais importante do trabalho do professo.”

Quer dizer que neste caso, a comunidade profissional do Alvão se constituiu como a “locomotiva” da mudança que lhe servia, a partir do que existia com os profissionais que tinha mas não com uma selecção de “adeptos” do novo processo educativo no Alvão. Traçou um caminho comum para todos os envolvidos, mas que foi pouco longe, no plano individual.

Não deixa de ser interessante notar a dualidade pessoal existente no profissional do Alvão, que assume uma postura de equipa, de uma comunidade, em que consegue implementar um processo de mudança colectiva, mas, no plano individual, pessoal, no que lhe diz respeito, mantém-se ainda reservado e sem expor muito as suas potencialidades e a suas fragilidades.

O resultado da mudança colectiva ao nível da comunidade profissional, mais visível, é o relato actual dos professores que após a extinção do Agrupamento do Alvão, e, agora a viver uma nova situação, numa nova organização, o Agrupamento Vertical de Mondim de Basto, se sentem novamente sós, sem ter o espaço de referência e de pertença que antes existia no Alvão.

Um professor recordando o tempo anterior ao Agrupamento do Alvão, em que não havia efectiva organização e acção pedagógicas considera que com o novo Agrupamento Vertical:

“... isso vai acontecer agora outra vez, vai voltar ao para trás, porque agora a coisa está muito diferente. (...) Por isso é que entre professores dizem, «eu estou-me borrifando para isso, não quero chatear-me.»”

Assim, parece que pelo menos no Alvão os dispositivos que favoreceram a mudança da comunidade não favoreceram tanto o indivíduo, ou pelo menos, não lhe deram tanto espaço.

Parece também que se a mudança visava um sentido muito preciso em torno da autonomia, do Projecto Educativo, do envolvimento colectivo, de um contexto local, ela esteve de facto presente e moldou o colectivo, mas que, não teve o carácter duradouro que se pretendia.

Estes dois constrangimentos/limitações remetem-nos mais uma vez para o que se vem sustentando: a presença de marcas da conservação no processo de mudança e de construção da comunidade de professores.

2. As sociabilidades na construção da comunidade profissional

As sociabilidades são, neste estudo, o conjunto de relações e interacções mais permanentes que se constroem entre os profissionais desta comunidade e com os outros intervenientes no processo educativo no Alvão, sob o impulso de um Projecto e de um conjunto de intencionalidades que lhe está subjacente.

O novo tipo de organização da vida da escola, da prática educativa, da relação quotidiana dos envolvidos no Projecto Educativo, trouxe uma aproximação entre os profissionais envolvidos que resultou num grupo, numa comunidade profissional, ainda que algo limitada, com 30 professores por ano lectivo aproximadamente, nos quais um grupo mais restrito, que permaneceu ao longo dos quatro anos, funcionou como uma espécie de “núcleo duro”.

Esta comunidade profissional remete-nos para uma nova postura profissional, uma nova atitude dos professores, que corta com as práticas profissionais anteriores.

Estruturada na própria dinâmica da acção educativa desenvolvida em interacção com o local, a teia de sociabilidade teceu-se na busca de uma identidade pelos profissionais envolvidos.

Chave nesse processo de construção de identidade profissional será, como adiante se procurará mostrar, o peso da informalidade e do informal nas relações e na abordagem sócio-pedagógica da acção educativa.

2.1 A busca da identidade

Este grupo, esta comunidade de professores, une-se em torno de princípios de trabalho e de acção que se inserem numa lógica da partilha, da cooperação e da organização colectiva, o que permitiu uma maior identificação profissional e uma distinção em relação aos outros. “Trabalhar e ser do Alvão”, veio a significar ter uma nova postura face ao trabalho e à profissão docente.

Todo um caminho foi no entanto percorrido, antes de se atingir uma identidade. Foi a partir do profissional da velha escola que se geraram e estruturaram novas relações. Os professores confrontaram-se com o novo cenário que se construiu sem saber, inicialmente, o papel que nele iriam desempenhar.

Na prática significava isto que a dinâmica de mudança desencadeada com a proposta de constituição do Agrupamento implicou antes do mais um processo de desestruturação de velhas práticas marcado por um conflito interior, quase diríamos existencial, resultante da ruptura com o trabalho anterior.

Para sustentar, de alguma forma, este processo de desestruturação e ancorá-lo num outro de redefinição e reestruturação do seu papel, aos professores do Alvão foram proporcionadas diferentes acções de formação que fossem ao encontro da nova identidade que se queria afirmar, isto é, que correspondessem a um novo profissional e a uma comunidade profissional nova, definida em torno de referenciais de educação inovadores e de ruptura com a escola tradicional do Estado.

Este professor, este novo professor, deveria em contradição com o seu próprio estatuto e mandato tradicional, partilhar e estabelecer relações com os outros que o colocariam em plano de igualdade e com isso lhe criasse situações novas, embora também conflituais, com novas dificuldades e novos problemas.

A constituição de uma comunidade e de uma identidade, a partir de referenciais de acção comuns e finalidades conjuntas, permitiu que no âmbito da

Oficina de Formação realizada tomasse corpo uma linha de pensamento de ruptura com o isolamento que até então vigorou em cada uma das escolas e que ajudasse à produção / apropriação de um Projecto Educativo.

A análise das questões debatidas e reflectidas pelos professores sobre educação e desenvolvimento local nessa oficina mostrará como se questionou a velha escola e se induziu os participantes a pensarem-se como uma equipa, e como um grupo profissional novo.

“Poderemos falar em desenvolvimento local quando se consegue despoletar um processo pelo qual há pessoas, grupos e instituições em relação entre si e que se propõem identificar problemas comuns, recursos disponíveis e envolverem-se em soluções para resolver os problemas identificados.

Será que a escola tem contribuído para o desenvolvimento global das comunidades?

Como se perspectiva o papel do professor?

Como perspectivar o papel da escola no desenvolvimento local?

Será que os professores precisam de perder a imagem do “homem da cidade” que traz o saber numa pasta de funcionário público das nove à uma?

Como participar numa perspectiva de desenvolvimento local sem estar lá realmente?”

Por seu lado a síntese por pontos, elaborada no final da oficina dá-nos conta ainda que de forma implícita das dúvidas e perplexidades, mas também, complexidades que acompanharam o processo de construção identitária que nela emergiu:

- *Acreditar na possibilidade de mudar.*
- *Fechar escolas isoladas não.*
- *A importância da consciência de grupo.*
- *Fazer coisas em grupo.*
- *Sacudir solidões.*

- *Desenvolvimento local a partir da escola.*
- *Os interesses comuns.*
- *A mobilidade dos professores.*
- *Ser professor, apenas?*
- *O modo de trabalhar não pode ser só escolar.*

“Nesse sentido talvez se possa dizer que a escola tem de sair à rua, misturar-se com a comunidade, de tal forma que eventualmente se confunda com ela.”

Carregado de um forte simbolismo ideológico este conjunto de pontos traz associado a insegurança reveladora de um certo receio e uma certa imprecisão quanto ao que se pretende. Mas, ao mesmo tempo, não deixa de revelar uma procura de um novo sentido profissional, de um novo enquadramento identitário profissional.

Um extracto de um texto de três professores do Agrupamento, no âmbito de uma acção de formação promovida pela Direcção Regional de Educação do Norte sobre “A construção da autonomia no 1º ciclo do Ensino Básico” ilustra de que modo se vinculam a um projecto, e qual era o estado da identificação e profissionalização em torno de um contexto local:

“A relação entre todos os intervenientes no nosso Projecto, bem como a comunicação, que se torna mais acessível e frequente, tem permitido criar condições para o desempenho de situações inovadoras, quer em termos pedagógicos, quer em termos de reflexão e discussão de aspectos relativos à organização, planificação e projecção do trabalho educativo a desenvolver.”

“Foi-nos possível, este ano lectivo, criar um grupo unido, que se reconhece mutuamente e que criou uma identidade profissional comum, que se orienta por princípios, valores e finalidades comuns, situação totalmente inversa no ano lectivo anterior, dado este conjunto de escolas estarem dispersos por pequenos

Conselhos Escolares, sem comunicação e relação institucional entre si.”

“Para nós os três tem sido uma experiência animadora e muito rica, dada a complexidade das dificuldades que surgiram, mas não há melhor aprendizagem do que estar mexendo com as próprias mãos na massa, para se poder sentir a textura e o sabor, para se poder futuramente corrigir. Estamos esperançados de que o próximo ano lectivo será melhor ainda.”

Sobre as vantagens de estar identificado com o grupo e fazer parte de uma comunidade, registem-se alguns comentários de professores, feitos em momentos informais e que foram gravados.

Diz uma professora no seu primeiro ano de exercício profissional, a propósito da importância de pertencer ao grupo:

“Ao trabalharmos todos em conjunto é sempre melhor, trocarmos ideias é muito melhor...”

Diz outro professor ao descrever algumas situações da vida do agrupamento:

“Aderiam, aderiam. Sim, nós os professores, somos educadores não só dos miúdos, mas de uma comunidade educativa, temos de assumir o nosso projecto, assumir sei lá o progresso, fazer com que as pessoas se sintam bem.”

Afirma um terceiro professor, recordando o processo de constituição do agrupamento:

“Eu lembro-me perfeitamente de tudo acontecer, havia um certo medo, não sei se a palavra medo está correcta, a seguir criaram-se boas expectativas para criar um bom trabalho, até digo plenamente que gostei, havia ali dinâmica, havia um grupo de trabalho muito bom, havia o dinamizador neste caso o Agrupamento, conseguia fazer o trabalho para as crianças, que era para aí que estava virado, pró professor, e

acho que conseguiu ali abrir uma janela, uma janela bem larga.”

O mesmo professor dá-nos conta de duas situações onde estão expressas aspectos que indicam a diferença deste grupo no seu modo de estar, característica desta comunidade profissional, o “estar junto”:

“...gostava de citar uma frase de uma colega nossa, não sei se posso dizer... que é da Alice, de Pardelhas, que nunca se sentiu tão junta como naquele tempo (Agrupamento). Ela está na escola dela e eu na minha, uma distância de 15 Km, ela quase sempre dizia isto, “nunca me senti tão junta como agora”. Estava ligada aos colegas, aos meus alunos, aos alunos das outras escolas, era o que ela dizia. Achava engraçado ela referir muitas vezes isso, “sinto-me bem, é assim que eu quero”, ela comentava que tinha uma sobrinha que era professora e dizia que ela que tinha reuniões do Conselho Pedagógico, não sei que mais e que se sentia afastada, e ela ali sentia-se bem, era sinal que existia ali um bom trabalho. É de referir que ela é uma professora com 28 anos de trabalho.”

E porque o sentido e profundidade da identidade construída pode ser melhor avaliada quando se alteram as condições que favoreciam a sua estruturação e expressão, reproduz-se, de seguida, o depoimento de um professor que nos dá conta do trabalho que se desenvolveu com outros profissionais, no quadro do novo agrupamento vertical de Mondim de Basto:

“Este ano ainda estamos a trabalhar assim (como era feito no Alvão), nós agora juntamo-nos ao núcleo de Ermelo e estamos a encontrar-nos quinzenalmente. Acho que sim, eu estou a gerir mais ou menos esses Encontros, a logística, sou eu que chamo os táxis, sou eu que marco, nós fazemos as planificações e tal, é claro que a nível de trabalho somos todos, o Cruz ao nível do trabalho é aquele que deu a ideia do nosso projecto que é

sobre os brinquedos tradicionais, sobre reciclar, reutilizar... os tais três r's, e estamos a trabalhar nesse aspecto e até acho que estamos a trabalhar bem, mas já ouço zunzuns e alguns, não do nosso núcleo, mas também do nosso, de que há gente que já diz assim, "os de lá de baixo não nos ligam e nós estamos aqui a trabalhar como negros. Cada um por si, toca andar, fazemos como fazíamos primeiro, falta pouco tempo para a reforma..."

Interessante e pertinente este testemunho se pensarmos que esta forma de trabalhar acontece sem o referencial colectivo que representava a existência do Agrupamento do Alvão.

2.2 A informalidade

Neste eixo de análise, as sociabilidades, e, em particular nesta dimensão analítica, a informalidade, procurou-se captar e analisar todos os actos e processos de informalidade decorrentes de acções concretas, de histórias, das situações vividas, do desenvolvimento das actividades, de documentação, que “contrariem” a formalidade “omnipresente” na vida da escola e dos professores.

Esta informalidade é aqui definida como tudo o que de significativo se realizou, disse e fez, que contrariou o plano formal em contexto escolar.

Determinante da natureza das sociabilidades vividas e construídas a informalidade esteve presente de diversas formas no processo de construção da comunidade profissional do Alvão.

Desde logo sobressaem as actividades não escolares que irrompem nos processos de aprendizagem das crianças, transformando o currículo formal.

De referir também, os espaços de convivialidade como uma forte componente desta informalidade, isto é, quando em espaços informais como uma sala de restaurante ou café se discutem e se debatem questões de trabalho ou se

preparam actividades, num tom claramente diferente de uma sala de reuniões: o carácter informal de intervenção / comunicação que se estabelece permite obter outro tipo de ideias e respostas.

Forma específica de informalidade é ainda o que resulta de modos de funcionamento do próprio agrupamento com recurso a instâncias de decisão não previstas na orgânica instituída.

Finalmente temos como fonte de informalidade a diversidade de iniciativas geradas para e com a comunidade e que funcionam de facto como um factor de ampliação da acção educativa do Agrupamento.

Factor de tensão, nomeadamente porque fonte de imprevisto e de desestruturação de rotinas e hierarquias, a informalidade nas suas diferentes formas tende a enformar os próprios actos e acções desenvolvidas ajudando a subjectivar e, portanto, a aprofundar as relações que se estabelecem entre os diferentes sujeitos (professores, comunidade, alunos, etc.).

2.2.1 O peso do não escolar

O reconhecimento da necessidade de recorrer a outras formas, a outros processos, a outras práticas que não as escolarizadas e formais, surge no decurso da Oficina de Formação.

Partiu-se para uma outra atitude, em todos os campos de acção, valorizando a acção informal e não-formal, num contexto onde se exercia tradicionalmente a formalidade nos campos relacional e comunicacional entre os intervenientes da vida da escola.

No texto de um grupo de professores, referia-se, claramente, a preocupação relacionada com o ambiente natural e sobre o meio rural, de se garantir um “fazer diário do local” que nada tivesse a ver com a prática “formal” da formação “escolarizada”.

“Reconhecemos que embora marcadamente escolarizadas as actividades por nós realizadas tendem gradualmente a intensificar-se contribuindo para práticas ambientais conscientes, baseadas num “fazer diário”.

Sendo estas actividades consideradas num plano de educação formal pretendemos realçar o valor e o papel da educação não formal, isto é das práticas quotidianas familiares e comunitárias que tanto tem contribuído para a preservação natural e cultural deste meio, particularmente, no campo da agricultura.”

A mesma ordem de preocupações aparece na síntese de um grupo de formandos no âmbito de uma mesa redonda sobre Educação e Ambiente.

Esta lógica enformada por um pensamento que emerge, de forma questionante, de espaços e momentos não formais tende a tornar-se corrente em vários domínios que não apenas o do ambiente. São marcas de uma dimensão diferente ontológica, associada aos processos de questionamento pessoal e colectivo que aparecem quase sempre em contextos informais de comunicação, e não, como começa a acontecer no Alvão; em debate e reflexão no seio de reuniões de trabalho ou de carácter mais formal.

“Não poderíamos aqui deixar de referir, a propósito de uma definição ainda indefinida de desenvolvimento sustentável, como sendo “o uso dos recursos naturais até ao ponto que eles não se esgotem”, a expressão manifestada por uma professora que disse tão simplesmente que: “ Como é que vou sustentar os meus filhos?”

De facto, que tipo de mundo e de legado estamos a deixar à geração seguinte? Aqueles que serão os nossos descendentes, que irão pensar de nós? Realmente a questão levantada pela professora acertou a nosso ver na “mouche”, uma vez que contempla um largo leque de questões subsequentes e

determinadas, pelo carácter de complexidade e transversalidade que acarreta a problemática ambiental, e que nos parece no fundo estar relacionada com a qualidade de vida, mas associada a um desejo tão primitivo de sobrevivência, que nos reporta a campos de identidade humana, desde o racional ao irracional e com isto ao equilíbrio emocional e psíquico, bem como ao equilíbrio físico e biológico. A noção de equilíbrio humano associado ao equilíbrio das relações que mantemos com tudo os que nos rodeia é uma ideia que a nós nos intriga, dada a nossa recente presença, como seres que estão há muito pouco tempo no domínio do mundo. O ambiente já existia antes de nós existirmos, e continuará a existir mesmo depois de nós deixarmos de existir, pelo menos, tal como somos agora.”

Na prática reflecte a emergência do local, das populações e dos seus hábitos e costumes na acção educativa da comunidade profissional em clara rotura com os modos de pensar formais e escolarizados. É isto que se designa neste estudo de peso do não escolar.

2.2.2 A informalidade relacional

A vida quotidiana do Agrupamento pauta-se pela informalidade relacional de diversas formas e a vários níveis. Desde logo e como se referiu já na dimensão da convivialidade a cada momento trazida ao trabalho.

Um bom exemplo é-nos dado pelo jogo de futebol, acompanhado a cervejas, que fechou o trabalho de preparação de um Encontro de Escolas e Projectos em que investiu um grupo de professores do Alvão.

Um bom exemplo, também, vem-nos do postal enviado por uma Auxiliar de Acção Educativa, em férias na Suíça, em contraste com o que por regra

caracteriza as relações entre superiores hierárquicos e subordinados de outros tempos. Dirigindo-se ao Conselho Executivo, escrevia a referida auxiliar:

“Viva pessoal simpático

Lá estou eu mais uma vez para vos desejar bom trabalho e boas férias.

Um abraço e um beijo da Manuela

Prof. Zé Manuel ainda lhe posso chamar chefe? Espero bem que sim.”

A simetria da relação estabelecida com as auxiliares de acção educativa um recurso humano importante, no seio da escola – e que ao contrário da habitual “mulher da vassoura” é adoptado como mais, um “interveniente activo” nas vidas da escola e do agrupamento – é sem dúvida, um indicador significativo desta informalidade, quase diríamos, instituída no Alvão.

Há uma aceitação de quem não sendo nosso par na profissão, é visto como um par na acção e na intervenção educativa, o que na prática se traduz por uma “desinformalização” das relações formais herdadas.

As relações interpessoais informais marcaram, também, o estar dos professores com as famílias para o que naturalmente contribuiu o facto de alguns dos docentes residirem na área do Alvão, tendo filhos a frequentar as próprias escolas do Agrupamento. Destas relações resultou, naturalmente, um conhecimento estreito das crianças e famílias que necessariamente facilitou o trabalho pedagógico com as crianças.

Das vantagens que advêm deste conhecimento informal de alunos e pais, diz-nos uma professora que vive numa das aldeias do Agrupamento:

“Conheço muito bem as pessoas, conheço os pais, as profissões, o nível económico. Conheço o meio. Quando estava nos Açores não conhecia, foi novidade.”

Recordando as dificuldades que experimentou no ano em que trabalhou nos Açores e comparando com a sua vivência no Alvão, acrescenta:

“Eu já não tenho de conhecer o meio, não tenho essa preocupação de conhecer o meio, tenho de conhecer os alunos ao nível das dificuldades (...) já os conhecia, sabia como lidar com eles.

A colega (que trabalhava na escola), um dia chegou aqui e disse a um aluno para levar o presente do dia da mãe, e ele disse: “eu não tenho mãe” (pais separados), portanto ela não sabia de nada. “Que chatice, o que se passa com o miúdo? Então dás à tua avó que é a tua mãe.” Eu já conhecia o problema.”

Os efeitos da informalidade relacional não apenas no modo de as pessoas se relacionarem mas no próprio desenvolvimento da capacidade expressiva, fruto da desinibição e do à vontade permitidos por essa informalidade, tem um excelente exemplo na comunicação feita por uma auxiliar de educação perante diversos convidados presentes num Encontro.

De improviso e servindo-se dos utensílios usados para a confecção do linho e expostos na sala, apresentou de forma brilhante todo o processo com um resultado surpreendente. A naturalidade e a informalidade da sua presença e da sua intervenção só foram possíveis pela cultura da informalidade que caracterizava o Agrupamento.

2.2.3 A informalidade funcional

Em documentos centrais, como o Projecto Educativo e a proposta de constituição do Agrupamento, elaborados e aprovados pelos professores, passaram a estar presentes de uma forma clara e objectiva, a adopção de atitudes informais de superação dos problemas e das situações novas.

Potenciam-se espaços e momentos não instituídos para induzir dinâmicas e produzir soluções. É o caso, por exemplo, dos núcleos / secções, constituídos

por escolas e jardins-de-infância, espaços indefinidos, que têm por locais de encontro e de trabalho contextos tão diferentes, como a sala de um café, a casa de um colega, ou mesmo a sala de aula e que são considerados, no próprio texto do Projecto Educativo do Alvão espaços facilitadores da

“ integração de novos professores e educadores no projecto, os núcleos /secções, (...) onde as referências e o apoio dos colegas se encontrarão, permitindo um conhecimento mais rápido e claro sobre o meio, a escola/jardim, o projecto e o agrupamento.”

Instrumentos formais como o Projecto Educativo aparecem a legitimar contextos e práticas informais que contribuem para a unidade do grupo de trabalho, para a inserção de novos elementos no seio da comunidade profissional, e / ou a promoção de uma dinâmica.

É o caso, por exemplo, da assunção em Projecto Educativo, por escrito, da denúncia das dificuldades e receios que são sentidos num dado momento da vida do Agrupamento:

“Estas considerações finais são feitas, no momento, em que ainda não sabemos ou não temos confirmação de que os pedidos de financiamento feitos serão positivos, o que condicionará, de futuro, todo o desenvolvimento do Projecto Educativo, que está por isso em aberto e sujeito a alterações, que serão sempre ratificadas pelo órgão que o aprovou, a Assembleia do Agrupamento.”

É, também, um exemplo o aparecimento em convocatórias formais do Conselho de Docentes e do Conselho Pedagógico, de notas com um cariz de grande informalidade, como:

“Devem contactar-nos para confirmar se almoçam em Ermelo de modo a encomendar almoço para todos.”

Ou ainda:

“Nota: colegas, estamos a organizar o almoço para todos, em Ermelo, que será pelas 13 horas aproximadamente.”

A “sacralidade” e a “solenidade” que normalmente envolve um documento oficial emanado de um órgão de gestão é violado por uma nota coloquial que tende a informalizar o próprio documento.

Esta prática da informalidade no funcionamento era de resto do domínio público: era usual os professores de outros agrupamentos, comentarem *“os do Alvão, fazem as reuniões e o horário que lhes convém”*.

Por se tratar de uma área montanhosa, o Agrupamento tinha a possibilidade de recorrer quer ao regime duplo de funcionamento, quer ao horário de Inverno, mas o facto é que esta não era prática corrente em outros agrupamentos.

A comunidade do Alvão demarcou-se pela sua determinação em alterar a formalidade rígida dos tempos de trabalho da escola e passar a reger-se pelos tempos do meio local, do rural, que são diferentes dos tempos da escola.

2.2.4 Os momentos educativos não formais

No que diz respeito a actividades, das diversas e inúmeras realizadas estes quatro anos, com a intenção clara de contrariar a formalidade de ensino e passar a uma informalidade educativa e formativa, a recolha do património oral do Alvão, no âmbito de um concurso de contos e lendas, por exemplo, trouxe à escola, aqueles para quem esta nova escola também é: os habitantes das comunidades locais.

Este extracto da Revista “Campus” da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro dá conta desta iniciativa e fala por si:

“A sua concretização envolveu ao longo de várias semanas as escolas, jardins-de-infância e, especialmente, os

idosos das aldeias da serra. Assim, nos termos daquele Concurso, os avós e bisavós dos alunos foram convidados a comparecer na escola para aí desfiarem as suas memórias e transmitirem as narrativas da tradição oral de cada aldeia. E os professores gravaram tudo: vieram assim à tona versões antiquíssimas e enferrujadas da “Branca Flor”, do rato do monte e do moinho, da raposa e do mocho, histórias de velhas minas, de mouros, de bruxos e bruxas, lobos e lobisomens, anjos, santos e princesas, assim como as narrativas do célebre salteador Pita, do Zé da Reca, e também as histórias de vida de quem nos anos 60 partiu “a salto” para França.”

“No final ficou a convicção de que a magia das histórias vale tanto hoje como valia ontem. O essencial é que haja quem as conte e quem as ouça. As muitas dezenas de crianças presentes aprenderam, no mínimo, com esta iniciativa, a importância de saber ouvir os mais velhos e aprender com eles. Com os seus anos, a sua experiência, a sua memória.”

Todo este trabalho realizado pelas escolas e comunidades saiu sempre dos caminhos da escolarização formal que passaram a ser percorridos por uma diferente abordagem do trabalho.

Todo o contacto entre gerações diferentes, o recurso ao local, ao conhecimento oral, à memória, valorizou e colocou na ordem do dia do Agrupamento a necessidade de se repetir este tipo de processos aplicados a outro tipo de áreas de trabalho.

O Workshop de fotografia com a presença de alunos do 4º ano de escolaridade do Agrupamento e fotógrafos profissionais, entre os quais três gregos, trouxeram à luz do dia um ponto muito importante que são as relações informais pedagógicas, com terceiros que não apenas com profissionais da educação:

“...quando entrei na sala onde decorria o curso de fotografia, os formadores estavam todos em interacção com os alunos e tinham-lhes passado para as mãos, as suas máquinas fotográficas (caras) e havia uma empatia geral entre todos, notável...”

Nas actividades em núcleo, por exemplo em Campanhó, o grupo de trabalho era constituído por alunos da educação pré-escolar, do 1º ciclo de ensino básico e do Ensino Básico Mediatizado. Os profissionais de cada um destes sectores e os alunos criaram um espaço e um tempo de trabalho fora da formalidade rígida do sistema de ensino.

Ao formarem um grupo único, em que cada um dos alunos trabalhava de acordo com as suas capacidades e vontade e recorria a qualquer professor ou educador que estivesse presente, contrariaram a rigidez e a formalidade dos conceitos de turma e ano de escolaridade, e ainda, da compartimentação das áreas de trabalho.

O recurso constante e sistemático à colaboração e cooperação com os parceiros do projecto e com as comunidades locais instituiu a presença de outros no seio deste grupo profissional.

A vantagem de ter os familiares e amigos dos alunos, ou, de ter técnicos de diversas áreas a participar nas actividades, ajudou muito na informalidade educativa, retirando-lhe o carácter escolarizante presente quando se dá num quadro de professores e alunos sozinhos em acção, na sua sala de aula.

2.3 Síntese

O sentido de pertença, o reforço do grupo, parece ter sido a chave para a manutenção de um espírito de cooperação e de sacrifício que através de redes de solidariedade permitiu combater o isolamento e a solidão habitual de cada escola

e de cada docente, e, ultrapassar a fase inicial deste processo, uns com os outros, unidos, formando um “corpo” só.

Neste sentido a constituição de uma comunidade profissional distinta de outras, se é possível admitir assim a sua existência com esta definição em outros contextos que não este, está por assim dizer conseguida. O que não deixa de ser surpreendente é que o elemento de união tenha sido a dispersão inicial de cada um, e que resultou num auto e hetero reconhecimento e identificação.

Esta comunidade profissional que se identifica por algumas características próprias do exercício profissional revela todo um conjunto de aspectos com interesse e pertinência para as questões iniciais. A emergência de um novo professor em ruptura com o passado verificou-se não em bloco, isto é, com totalidade dos professores, mas sim em torno de áreas de preferência e interesses pessoais e individuais oscilando entre os avanços e recuos desta situação / processo.

Este tipo de interesses sempre presentes em processos de construção colectiva, permitiu, neste caso, criar, se assim se pode dizer, um profissional diferente que consegue combater o profissional situacionista, conservador e pouco inovador.

O conceito de uma nova definição profissional representa um profissional com uma atitude diferente, com práticas diferentes, porque assim exige o seu contexto de trabalho, o seu local.

Os alunos, os pais e encarregados de educação, os parceiros e as autarquias e as comunidades locais constituíram todos uma teia de relações, de onde a maior interdependência fragilizou a posição do docente, mas propiciou com a sua novidade e a sua complexidade, a emergência do pensamento e reflexão para a superação dos problemas envolvendo todos os participantes neste processo.

Adquiriu-se, assim, um outro estatuto ou mandato construído numa relação ou vinculação diferente: antes no registo do nacional e do central, o

Estado; agora em torno do oposto, do local, do contexto, aqui precisamente ruralizado com uma cultura marcada pelo isolamento e pela interioridade.

Neste plano, partindo das redes de sociabilidades, educativas, sociais, locais, ambientais, profissionais, individuais e colectivas, esta comunidade profissional construiu-se na ideia de que esta mesma comunidade não é formada por um grupo homogéneo, mas, sim, por um colectivo assumidamente heterogéneo.

A comunidade profissional é composta por um quadro de identidades que resultaram de processos de socialização distintos e percursos pessoais e profissionais próprios, que têm, agora, uma referência estável, o Agrupamento, o Projecto Educativo e o contexto local.

O forte simbolismo que comporta o fazer parte de uma comunidade de pequena dimensão, no seio de um sistema educativo que marca pela descaracterização e desestruturação os profissionais, estes professores formam um grupo com uma dimensão suficiente para não perder a especificidade, a individualidade colectiva, que trabalhar no Agrupamento do Alvão lhes conferia.

Para concluir este ponto dir-se-á que a comunidade profissional do Alvão, traçou colectivamente o seu destino, isto é, começou por criar um território, o Agrupamento de Escolas, que era a referência colectiva dos profissionais, mas, manteve-se virada para si própria.

Algun do seu intento de quebrar o “isolamento” individual tornou-se num “isolamento” colectivo, face à sua proposta de inovação e de ruptura com a escola do passado, o que contrastava com tudo o que rodeava esta mesma comunidade, em termos de sistema educativo.

A busca da identidade operou-se por um fechamento do colectivo ao exterior, mas necessitou do reconhecimento surgido a partir desse mesmo exterior do qual se demarcou, para assumir uma personalidade própria.

O carácter transitório das acções mostrou que a prática contínua da informalidade, gera a sua aceitação, e, de certo modo, torna-a uma regra, um procedimento formal ou, melhor, instituído.

Dir-se-á para terminar este ponto que a propensão para a adopção da informalidade como prática organizativa, e, como prática educativa, sai favorecida com a incerteza, com a impossibilidade de prevermos todos os actos na escola e no seio da comunidade profissional, o que faz com que acarrete sempre um grau de criatividade e originalidade, o assumir de um acto ou acção diferente como alternativa para uma nova educação.

CAPÍTULO IV – CONCLUSÃO

A conclusão deste trabalho é apresentada em três pontos, a formação, a construção da comunidade e a informalidade. Cada um destes pontos manifestou-se e influenciou todo este processo intenso de actividade, de acção, de interacção e de relação, onde esta comunidade alicerçou a construção da sua identidade e da sua singularidade. Um último ponto com a Nota Final encerra o trabalho.

1. A formação

Entendendo que a acção profissional de um professor deve ser pautada por um pensamento específico da sua actividade, é em torno da reflexão sobre a sua acção que se “joga” muito do que ele é e será profissionalmente.

O pensamento reflexivo nos docentes traduz-se numa acção constante que tem de estar a ser operada nas escolas, no contexto local de trabalho e de vida dos actores da escola, para que seja útil, viável e possível.

É como um processo de formação contínua centrada no contexto de trabalho, de exercício profissional, uma vez que os processos de socialização e de desenvolvimento educativos e sociais sofrem rápidas mutações e evoluem de forma imprevista.

Este pensamento reflexivo, que deveria ser permanente nos docentes, é algo que ainda está muito carecido de desenvolvimento, de transformação e mudança, uma vez que estamos marcados por processos de formação tão

tradicionais e clássicos quanto o modelo de escola que se quis pôr fim no Agrupamento do Alvão.

Neste sentido, a formação e a identidade profissional, essenciais para a especificidade de um pensamento profissional que demarque esta e qualquer outra comunidade profissional, estão ligadas ao processo de socialização dos sujeitos em contexto.

“...a produção de mudanças dentro das práticas profissionais remete para o processo de socialização vivido nas situações de trabalho onde coexistem, no mesmo tempo e no mesmo espaço, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária.” (Canário, Correia, 1999:137)⁵

Neste processo do Alvão procurou-se efectuar um corte, uma ruptura com a escola do passado. Essa escola, em que as práticas e a acção educativa eram, em regra, rotineiras e tradicionais e os processos de formação contínua vigentes eram de modelo clássico, fez perdurar e enraizar velhos hábitos de exercício profissional e desvirtuou o saber profissional dos docentes construído na prática.

Dentro desta perspectiva de ruptura, com o apoio de instituições de ensino superior e de formação, desenvolveu-se um processo de formação dirigida aos professores das escolas do Alvão que não se traduziu num exercício de “inculcação”, mas, sim, serviu de suporte para o âmbito da transformação e mudanças postas em prática no Alvão.

A partir da Oficina de Formação, em 1999/2000, referenciada como muito importante pois colocou os professores do Alvão a fazer um questionamento sobre a sua actividade, sobre o seu papel e o seu exercício profissional, partiu-se para a implementação de um novo quadro de acção profissional, que “olharia” o local, o contexto de trabalho, aceitando-o como ponto de partida para o desenvolvimento das actividades e das finalidades do Projecto “Alvão Vivo”.

⁵ Tradução pessoal.

“O processo de construção identitária é sempre o resultado de uma articulação entre o percurso biográfico e um contexto empírico de acção (Dubar 1990). Aceitando este ponto de partida, nós vamos procurar pôr em evidência a importância do exercício do trabalho, visado como o pólo decisivo do processo de produção da profissionalidade.” (idem:140)⁶

Então, temos de ter em conta que cada um dos profissionais, cada um dos membros da comunidade profissional do Alvão, tem o seu percurso biográfico e a sua história de vida, por isso muito mais sentido adquire a opção feita pelos professores do Alvão, em termos pessoais, ao aceitarem a recondução e a permanência no projecto “Alvão Vivo”.

Basta referir que a maioria das acções de formação, participadas por todos os professores, não tinham os conhecidos “créditos”, foram realizadas à margem do sistema institucional de formação contínua.

“Os docentes podem formar-se (construir práticas e identidades profissionais) a partir de uma compreensão das suas situações de trabalho. Eis aqui o quadro no qual podemos ensaiar a construção de um sentido mais preciso à expressão, muito vezes vaga e ambígua, de “formação centrada na escola.” (ibidem:140)⁷

Muito do processo vivenciado no Alvão, foi, portanto, marcado pela nova atitude em relação à formação. Admitindo que a dimensão formativa esteve presente neste processo de transformação profissional e pessoal, ela foi um dos factores que contribuiu para dar sentido e especificidade à comunidade profissional do Alvão, pois, em nenhum outro agrupamento, escola ou escolas, com relativa proximidade, se fez algo semelhante.

Temos, portanto, como primeiro ponto conclusivo a dimensão formativa do trabalho operado no Alvão, a formação em contexto local, a formação

⁶ Tradução pessoal.

⁷ Tradução pessoal.

centrada na escola, a formação centrada no profissional. Estas formações constantes deste processo de transformação e mudança são concorrentes na estruturação da comunidade profissional do Alvão.

2. A construção da comunidade

Todo este cruzamento dimensional realizado e gerador do campo central de análise e de compreensão do processo do Alvão remete-nos, sempre, para o "local", para o espaço do grupo, de todos, da comunidade, onde as tensões ocorrem.

É o espaço das conflitualidades e dos consensos, da acção e da intervenção, da reflexão, do debate e discussão, da partilha e cooperação. É o campo do reconhecimento e da especificidade deste grupo de professores, desta comunidade docente.

Este espaço, este campo, exprime-se “organicamente” no Agrupamento de Escolas e Jardins-de-infância do Alvão que se impõe como a referência colectiva dos profissionais implicados. Constituído a partir de um pretexto ou de uma possibilidade legal ele impõe-se enquanto afirmação de uma escolha, de uma iniciativa associativa que se revela endógena e voluntária.

“O recurso ao associativismo entre as escolas e a introdução de diversas modalidades de agrupamento deve resultar, pois, de um processo *dinâmico e criativo*, conduzido pelas próprias escolas e de acordo com a sua situação específica, no quadro de um movimento mais vasto de reforço da autonomia, afirmação de um projecto educativo e descoberta de parcerias.” (Barroso, 1998:37)

A mudança e as sociabilidades no Alvão foram vividas num determinado contexto de trabalho que influencia a acção colectiva / grupal e a individualidade

de cada um dos profissionais que ali desenvolveram o seu trabalho em condições únicas e específicas. Criaram-se as condições para que através do exercício profissional emergisse uma profissionalidade definida e própria dos professores do Alvão.

A procura de uma nova profissionalidade, pela comunidade de professores do Alvão, traduziu-se numa forte identidade colectiva que se revela no período pós Agrupamento do Alvão, pelo desamparo em que se sentem os professores face à perda de referência, do ponto e elo comum de ligação que era o Agrupamento, enquanto espaço gerador de socializações colectivas.

A partir das identidades profissionais típicas, propostas por Claude Dubar, poderemos entender a dualidade transformadora que esteve presente neste processo no Alvão com a comunidade profissional. Assim

“As (...) identidades profissionais típicas (...). Não são deduzidas a partir de qualquer combinação *a priori* de variáveis, dimensões ou atributos privilegiados. Estão enraizadas na esfera socioprofissional mas não se reduzem a identidades de trabalho. (...). São intensamente vividas pelos indivíduos em causa e reenviam tanto para definições de si como para rotulagens feitas pelos outros...” (Dubar, 1997:235)

Se por um lado estava presente a dimensão identitária própria, isto é, de concepção e de aceitação interna pelo grupo da sua especificidade como grupo profissional, por outro lado esteve sempre dependente do reconhecimento do exterior e da forma como era visto pelos outros.

Tratando-se, como tivemos a oportunidade de explicitar, de um processo predominantemente colectivo não deixou de implicar um percurso individual biográfico: a defesa da manutenção das escolas em meio rural, assumida pelos professores traduz já, de facto, uma sensibilidade e modo de ver a escola que os distingue da generalidade dos professores.

Na verdade e a propósito deste percurso individual dos profissionais poder-se-ia dizer, mesmo, que a unidade identitária da comunidade do Alvão

resulta da diversidade compósita das diferentes configurações identitárias dos seus profissionais, ou seja, da heterogeneidade do grupo existente e das correspondentes acções com que cada um dos seus elementos concorre para a unidade da comunidade profissional.

O colectivo foi como dissemos já, o motor da mudança e do processo da construção de identidade da comunidade de profissionais, mas na precisa medida em que “refundiu” a heterogeneidade que marcou os processos individuais.

Esta heterogeneidade do grupo docente concorreu, também, para a multiplicidade de acções desenvolvidas e favoreceu a emergência dos diferentes níveis de adesão e de implicação dos professores.

A procura da transformação do profissional pela via da reflexão, debate, formação e acção baseadas em princípios comuns ao local e a todos os intervenientes, não intentava nem produziu um profissional único, formatado. Fez-se gerindo, potenciando e pondo em interacção uma diversidade de ritmos e de processos individuais.

3. A informalidade

A informalidade que dominou as relações que se estabeleceram na vida das pessoas, dos professores e dos alunos, dos pais e dos habitantes da localidade, dos parceiros, dos autarcas, e de todos quantos intervieram no processo e que de certa forma se vincularam a ele, funcionou como um meio de reconhecimento e de fomento de uma vinculação gerada nos problemas comuns, nas pequenas “grandes” coisas da vida quotidiana.

São as informalidades que fertilizam as situações relacionais que conferem os componentes necessários à própria regeneração das relações humanas, convertendo, neste caso, as relações formais e escolares em relações educativas informais.

A mudança efectuada com os núcleos de escolas e redes de trabalho onde se preparavam e punham em prática os Encontros, espaço de partilha e cooperação de actividades com a comunidade educativa, impuseram a prática da informalidade sob diversas formas.

“Mudar a escola com os professores significa encarar as mudanças organizacionais como um processo de “invenção” de novos comportamentos por parte dos actores sociais, cuja liberdade e autonomia tem como limites os constrangimentos organizacionais inerentes a qualquer sistema de acção colectiva. Significa ultrapassar o falso dilema que conduziria a ter de escolher entre mudar primeiro os indivíduos ou as organizações.

A produção, em simultâneo, de mudanças ao nível do “sistema” (escolas) e ao nível das práticas dos actores (professores) supõe:

- Ao nível da escola: Uma mudança de paradigma organizacional em ruptura com o modelo taylorista, baseado na compartimentação e parcelarização das tarefas, na circulação vertical da informação, na divisão do trabalho baseado na dicotomia entre os que decidem e aplicam. A escola das lógicas de compartimentação (dos tempos, dos espaços, dos saberes, das pessoas) terá de dar lugar à escola das equipas e dos projectos;

- Ao nível dos Professores: Uma mudança de paradigma na maneira de viver a profissão que passa, nomeadamente, por novas modalidades de formação, também elas «destaylorizadas» ou seja, em ruptura com os modelos racionais e técnicos, baseados numa lógica de consumo individual e construídos numa relação de exterioridade com as situações de trabalho.”
(Canário, 1994:55 e 56)

Acrescentaremos: introduzindo num e noutro destes dois níveis, as condições de potenciação do imprevisto, do acaso e da espontaneidade que só a emergência e gestão da informalidade possibilitam.

A informalidade constituiu-se, assim no Agrupamento do Alvão, como o principal indutor de mudança e de transformação profissional, na precisa medida em que rompeu com normas, libertou formas de estar e de ser e permitiu a expressão de alternativas à prática instituída, intervindo assim como uma fonte de democratização das relações.

4. Nota Final

A comunidade profissional do Alvão terá vivido demasiadamente para si, e, não tanto para os outros (alunos) a quem se destinava, no fundo a sua acção.

Esta comunidade profissional precisaria de se abrir mais e deixar entrar os outros sentidos para o seu trabalho, por mais perturbadores que fossem, isto apesar da forte afectividade e ideologia que a marcou não ser impeditiva de outras configurações da identidade profissional docente baseadas nos princípios expressos pela comunidade em Projecto Educativo.

“Qualquer sistema (e também uma escola ou um conjunto de escolas) terá mais possibilidades de produzir mudanças pertinentes relativamente ao seu contexto local quanto maior for a quantidade de estados diferentes que for capaz de assumir, isto é quanto maior for sua diversidade interna e, portanto, o seu grau de complexidade. Uma escola ou um sistema escolar uniforme e homogéneo é um sistema rígido e logo frágil, incapaz de se adequar a um meio envolvente sujeito a mudanças globais e rápidas.” (Canário, 1994:66)

Parece contida, de facto, nesta citação a chave da compreensão do processo educativo e da experiência do Alvão, a falta de diversidade na participação e na construção de uma nova comunidade, essa sim, “de e para todos”, que não fosse exclusivamente profissional.

Se a demanda ou busca de uma outra profissionalidade para uma nova ruralidade era o que movia esta comunidade de professores, dir-se-á, então, que ela não terminou aqui, precisa de continuar para colocar o “mundo rural” no centro das “tensões e atenções” políticas, sociais e educativas, onde pelo menos estará “vivo”, e, não “moribundo”.

Tentando compreender este processo e responder às questões iniciais, creio que poderemos dizer que sim, esta comunidade construiu-se contra o mandato do professor anterior, com acções em tempos e espaços diferenciados e diversificados, assumindo essa diferença e essa ruptura.

Parece, também, que o fez em função do local, em referência ao seu contexto de trabalho, fê-lo por opção organizativa, condicionada por aquilo que é a “autonomia possível”, pela identidades que vigoram no universo profissional, pelo seu interesse em manter a situação que lhe permitia retirar vantagens.

Assim, esta comunidade sendo transformadora e inovadora contribuiu muito para a naturalização e normalização de um processo, que, sem negar vantagens para todos os envolvidos, particularmente os alunos, serviu a construção de uma identidade profissional baseada na alteração das práticas profissionais resultantes da interacção educativa.

Apesar das limitações surgidas num processo como este, a acção de construção desta comunidade profissional considera-se como francamente positiva, uma vez que permitiu a demonstração de outra via, outro caminho, que não aquele que tem marcado, hegemónica e infelizmente, o nosso sistema de ensino e de educação / formação.

BIBLIOGRAFIA

AMIGUINHO, Abílio; CANÁRIO, Rui e D'ESPINEY, Rui (1994) "Escola e Processos de Desenvolvimento Comunitário: o exemplo do Projecto das escolas Isoladas". In: D'ESPINEY, Rui (ORG.) *Escolas Isoladas em movimento...* Cadernos do ICE, Instituto das Comunidades Educativas, nº1, pgs. 11-35

AMIGUINHO, Abílio (2003) "Educação e Mundo Rural: Percursos Biográficos, Intervenção e Pesquisa", *Escola e Territórios, Educação, Sociedade & Culturas*, 20, 9-42

BARROSO, João (1997) *Autonomia e Gestão das Escolas*. Lisboa: Ministério da Educação

BARROSO, João (1998) *Escolas, Projectos, Redes e Territórios*. Lisboa: Ministério da Educação

BOGDAN, Robert C. e BIKLEN, Sari Knopp (1994) *Investigação Qualitativa em Educação – Uma introdução às teorias e aos métodos*. Porto: Porto Editora

CANÁRIO, Rui (1994) ECO: um processo estratégico de mudança. In: D'ESPINEY, Rui e CANÁRIO, Rui (org.). *Uma escola em mudança com a comunidade. Projecto ECO, 1986-1992: experiências e reflexões*. Lisboa: IIE pp.33-69

CANÁRIO, Rui (2000) "A escola no mundo rural – contributos para a construção de um objecto de estudo" *Educação, Sociedade & Culturas*, 14, 121-139

CANÁRIO, Rui (2003) "O impacte social das ciências da educação" Universidade de Lisboa (texto policopiado)

CANÁRIO, Rui (2003) “ Inovação educativa e práticas profissionais reflexivas” In: Canário, Rui e Santos, Irene (Org.) “Educação, Inovação e Local”. Cadernos do ICE, Instituto das Comunidades Educativas, nº6, pgs. 13-21

CANÁRIO, Rui e CORREIA, José Alberto (1999) "Enseignants au Portugal - Formation continue et enjeux identitaires", *Revue internationale de sociologie de l'éducation*, nº4, 131-142

CAVACO, Cármen (2002) *Aprender fora da Escola – Percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa

CODD, John A. (1998) “The Construction and Deconstruction of Educational Policy Documents”, *Journal of Education Policy* 3, 3, 235-247 (texto traduzido e policopiado)

CORREIA, José Alberto e MATOS, Manuel (2001) *Solidões e Solidariedades nos quotidianos dos professores*. Porto: Edições ASA

CORREIA, José Alberto (1997) “ Formação e Trabalho: contributos para uma transformação dos modos de os pensar na sua articulação”, In: Canário, Rui (org.) *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora

CORREIA, José Alberto (2001) “A construção científica do política em educação”, *Educação, Sociedade & Culturas* nº15, 19-43

DUBAR, Claude (1997) " Formação, Trabalho e Identidades Profissionais", In: Canário, Rui (org.) *Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora

DUBAR, Claude (1997) *A socialização – construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora

DUBAR, Claude (2000) *La crise des identités - L'interprétation d'une mutation*. Paris: Presses Universitaires de France

FERREIRA, Fernando Ilídio (1994) *Formação Contínua e Unidade do Ensino Básico – O papel dos professores, das escolas e dos centros de formação*. Porto: Porto Editora

FRIEDMANN, J. (1992) *Empowerment. Uma política de desenvolvimento alternativo*. Oeiras: CELTA

HAMELINE, Daniel (1991) "O educador e a acção sensata", In: NÓVOA, António (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora

HAMMERSLEY, Martyn e ATKINSON, Paul (1994) *Etnografía – Métodos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, SA

JEAN, Yves (1995) "Estado, Escola e Crise" in *Escola Rural na Europa*. Cadernos do ICE, Instituto das Comunidades Educativas, nº2, pgs. 33-47.

MATOS, Manuel (2002) *Por falar em formação centrada na escola...* Porto: Profedições, Lda.

MELO, A. (1994) "Educação e Formação para o Desenvolvimento Rural", in: LIMA, L. (org.) *Educação de adultos*, Braga; Universidade do Minho. Pgs. 137-149

MONTENEGRO, Mirna (2003) *Aprendendo com ciganos – Processos de Eco formação*. Lisboa: Educa

NÓVOA, António (1991) "O passado e o presente dos professores", In: NÓVOA, António (Org.) *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora

NÓVOA, António (1992) "Formação de professores e Profissão docente", in António Nóvoa (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE, 15-33

NÓVOA, António (1992) "Os professores e as histórias da sua vida", In: NÓVOA, António (Org.) *Vidas de Professores*. Porto: Porto Editora

NÓVOA, António (1998) *Histoire et Comparaison (Essais sur l'education)*. Lisboa: EDUCA

PERRENOUD, Philippe (1993) *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote e IIE

PERRENOUD, Philippe (1995) *Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora

POPKEWITZ, Thomas S. (1992) "Profissionalização e formação de professores: algumas notas sobre a sua história", in NÓVOA, António (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE, 35-50

SACRISTAN, J. Gimeno (1991) "Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores", In: NÓVOA, António (Org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora

SARMENTO, Manuel (1996) *A escola e as autonomias*. Porto: Edições ASA

SCHÖN, Donald A. (1992) "Formar professores como profissionais reflexivos", in António Nóvoa (Org.) *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote e IIE, 77-91

SILVA, Pedro (2003) *Etnografia e Educação – Reflexões a Propósito de Uma Pesquisa Sociológica*. Porto: Profedições, Lda

STOER, Steve e CORTESÃO, Luísa (1999) *Levantando a pedra – Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento

STOER, Steve e RODRIGUES, Fernanda (1998) *Entre parceria e partenariado – Amigos, amigos negócio à parte*. Oeiras: Celta Editora.

VIEIRA, Ricardo (2002) "Vidas revividas: etnografia, biografias e a descoberta de novos sentidos", in Telmo H. Caria (org.) *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento

VVAA. (2003) *Escolas Rurais. Aprender*. Nº28. Portalegre: Escola Superior de Educação