

CONFLITOS NA ESCOLA: TEXTOS E CONTEXTOS

Agradecemos a todos os professores que partilharam connosco as suas histórias profissionais e que assim tornaram possível este texto.

1. Introdução

Os conflitos embora sejam geralmente entendidos, quer pelo sistema quer pelos protagonistas da acção, como algo a evitar a todo o custo, estão sempre presentes na instituição escolar. Entre as várias razões, destaca-se o facto de as normas e directivas serem passíveis de várias interpretações e a profissão de professor não ser meramente técnica mas exigir implicação pessoal, responsabilidade, decisão, autonomia e, de certo modo, um projecto profissional.

Se os conflitos fazem parte das dinâmicas do quotidiano, são, no entanto, mais fortes em situação de inovação, pois aí as discordâncias são de sentido muito diferente e põem mais fortemente em causa o instituído.

Autores como S. Moscovici e Ph. Bernoux, entre outros, entendem o conflito como algo que faz parte das dinâmicas transformadoras, algo que não é possível evitar mas que é necessário gerir.

Nessa óptica «o sucesso de um grupo humano já não aparece condicionado pela ausência de conflitos, mas por uma boa gestão destes, o que pressupõe a sua clarificação» (Bernoux, 1985, p. 13).

Estes «diálogos sobre o vivido» centram-se nesta realidade quotidiana, em geral silenciada e sentida como um «desencontro» evitável – o conflito.

São conflitos de natureza diversa e desencadeados a vários níveis, surgidos

fundamentalmente em situações de inovação. Conflitos de cada um consigo próprio, conflitos entre professores e alunos, conflitos entre poderes, conflitos entre pessoas e o sistema, entre lógicas e interesses, conflitos e desencontros que tecem a construção de novos modos de ser, de estar e de fazer.

Conflitos inevitáveis e «naturais» na construção de uma escola para todos, uma escola em que se assegure o direito a aprender, uma escola mais justa, mais eficaz, mais calorosa, mais coerente, enfim.

Com efeito, a escola actual é **injusta**, pois em nome da igualdade confere igual tratamento a todos os alunos, transformando as diferenças em desigualdades; é **selectiva**, privilegiando os alunos sócio-culturalmente mais favorecidos que estão mais próximos da cultura escolar; é **ineficaz**, pois os números clamorosos do insucesso escolar vistos, apesar de tudo e apenas, através das reprovações, estão aí para o comprovar; é **pouco calorosa**, pois na maior parte dos casos os professores dão as aulas e vão-se embora, preocupando-se somente com os conteúdos e deixando a relação entre parênteses; é **incoerente**, os saberes disciplinares são dispersos, caducos, desligados da vida e dos interesses dos alunos...

Ao interrogarem-se sobre o que deve ser a escola, o que se deve ensinar e aprender, como se deve avaliar, que relações estabelecer... muitos professores ousam enfrentar o instituído à custa de grandes investimentos de tempo, de trabalho, de tensão nervosa, envolvendo-se forçosamente em conflitos que lhes provocam inúmeras incertezas. Incertezas naquilo que fazem, como o fazem, nos resultados que obtêm.

Essas incertezas, têm de ser clarificadas a fim de não perdurar a angústia e a frustração, permitindo aos protagonistas da acção reajustamentos de modo a encontrarem um sentido nas suas práticas, contribuindo também para alargar as minorias activas que asseguram a transformação do sistema.

Perrenoud, (1992) diz que «com as boas ideias que existem far-se-ia uma educação magnífica, eficaz, humana e igualitária», o problema é «como fazer conhecer, adoptar, enriquecer e desenvolver as boas ideias dos pedagogos».

O objectivo destes «diálogos» consiste em pôr em evidência os aspectos mais esquecidos (escondidos?) das práticas quotidianas das escolas, descrevendo e analisando factos e situações, encontros e desencontros, construções e rupturas nos caminhos da inovação.

Quisemos interrogar as análises teóricas que têm sido feitas sobre o assunto confrontando-as com o que dizem, o que sentem e o que pensam os protagonistas da acção. O que os leva a afrontar as normas, como sentem as reacções dos outros e das instituições àquilo que de novo propõem, como lêem os vários constrangimentos a que são sujeitos, como os inscrevem nas suas práticas, em suma, «como constroem no quotidiano o social» e que «sentido encontram eles nessas acções» (Derouet, 1991).

Partimos de histórias adaptadas de situações reais, contadas e ilustradas, discutindo em seguida os principais conflitos que delas emergem.

Organizámos o texto em três partes: na primeira parte, «práticas e mudança de práticas» questiona-se «de que é feita a mudança» quotidiana das práticas, ilustrando tentativas de transformar o modo como se vive e se aprende na escola. Na segunda parte «A escola, espaço de poder e de conflitos» questionam-se poderes, relações e lugares hierárquicos que constroem os processos de mudança – e condicionam as dinâmicas conflituais. Na terceira parte, «Construir a mudança – obstáculos e dificuldades», explicitam-se bloqueios de várias natureza que tornam a inovação um caminho cheio de «escolhos e de pedras». As dinâmicas de comunicação, com os seus ruídos e harmonias e as múltiplas tensões e contradições institucionais e interpessoais que estruturam a acção, estão no centro deste tema.

Saber gerir os conflitos aparece, nas situações de inovação, como uma competência indispensável capaz de assegurar a sobrevivência profissional de cada um e dos seus projectos e de evitar desânimos e frustrações inibidoras e destrutivas; aprender a gerir os conflitos aparece, pois, como um importante objectivo da formação de professores, enquanto mediação decisiva para a melhoria da vida escolar e de aprendizagem dos alunos, através da construção de novas práticas organizacionais e pedagógicas.

1ª PARTE

PRÁTICAS E MUDANÇA DE PRÁTICAS – INOVAÇÃO E CONFLITO

1. Introdução

Inovação e mudança são conceitos recorrentes na análise da instituição escolar actual.

É preciso «reformatar» o sistema, mudar a gestão, melhorar as aprendizagens, modernizar os meios e as linguagens, é preciso encontrar respostas adequadas às características de novos públicos escolares, é preciso fazer face à evolução dos saberes, às transformações sociais e tecnológicas muitíssimo rápidas. A escola para todos exige que se democratizem estruturas e práticas e que se assegure a qualidade das aprendizagens.

E se é verdade que as mudanças educacionais se jogam a todos os níveis do sistema, desde as decisões políticas até às práticas quotidianas, também é verdade que qualquer inovação, mesmo central e visando a generalização, joga o seu «destino» naquilo que cada professor dela fizer.

Por isso, não há inovação sem novos modos de fazer: mas mudar as acções é também mais difícil do que mudar discursos ou intenções, como todos sabemos. Daí que se torne imprescindível olhar atentamente para as mudanças que ocorrem nas práticas e nas relações entre professores e alunos e entender como, muitas vezes na sua aparente modéstia, essas tentativas desenham os caminhos mais adequados e realistas para a melhoria da vida escolar e das aprendizagens.

As histórias que se seguem relatam breves episódios de conquistas e dificuldades na construção quotidiana de uma escola para todos.

Em «Dinâmicas diferentes», assistimos a uma aula em que o trabalho de grupo entusiasma a maior parte dos alunos mas suscita algumas oposições, exigindo da professora uma atenção (e competência) permanente na gestão do conflito. «Uma Assembleia de Turma» mostra-nos como esse conflito é ultrapassado através do debate entre alunos e de decisões por eles assumidas, numa aprendizagem da democracia.

«A brincar também se aprende» apresenta uma situação das mais correntes, com alunos bloqueados no trabalho escolar, fonte de fracassos e de insucessos, mas capazes de aprender através de propostas que os levam a reencontrar o

sentido das aprendizagens. «A Escola está a mexer» retrata um estabelecimento escolar pobre, como tantos outros, com problemas materiais, em que algumas iniciativas de colaboração entre professores e a realização de actividades colectivas, conseguem «momentos de reconciliação com os alunos, com os colegas, com a escola»; apontam-se caminhos possíveis para quebrar o desânimo e elaborar projectos profissionais e pedagógicos participados e exigentes.

Dinâmicas diferentes

Era uma aula do 8º ano de escolaridade diferente das habituais. Os alunos dispostos em grupo à volta das mesas conversavam e riam de vez em quando.

Tão absorvidos estavam no trabalho que nem deram pela minha entrada discreta. Havia muitos livros e cadernos espalhados pela mesa e pelo chão, à mistura com as mochilas. A professora, uma rapariga ainda nova, debruçava-se sobre o trabalho de um dos grupos. Alguns alunos levantavam-se e iam remexer num armário cheio de livros. Dois alunos à volta de um computador tentavam decifrar-lhe os códigos.

– S'tora, pode chegar aqui?

– Qual é o teu problema, Nuno?

– Não consigo fazer «bloco».

– Vê se o Rui te pode ajudar. Agora estou aqui ocupada com este grupo.

– S'tora já acabámos de redigir o texto – chamava outro grupo.

– Um momento, já lá vou!

– Não conseguimos fazer o vídeo que tínhamos prometido – diziam outros.

A professora não tinha mãos a medir.

Aproveitando estes momentos de espera, perguntei a um grupo a opinião sobre o trabalho que estavam a fazer.

– Este trabalho é mais giro, o tempo nesta aula até passa mais depressa e nós divertimo-nos muito uns com os outros quando estamos a pesquisar e a preparar a comunicação. Mas acabamos por não ter muito tempo para as outras disciplinas. Este tipo de trabalho é muito interessante mas ocupa-nos mais tempo. O ideal era que todas as disciplinas trabalhassem assim. Agora ter que fazer este trabalho e depois ter que estudar para testes é difícil. Depois baixamos as notas às outras disciplinas e os nossos pais estão sempre a chatear.

– E tu, o que é que achas? – Perguntei a outro aluno.

– Eu gosto, só que preferia estar sossegado a ouvir e em casa estudar. Às vezes também não sei muito bem o que é que tenho de estudar e depois... é como o Nuno diz, temos que ir buscar muita informação, fazer inquéritos, entrevistas... É giro mas rouba-nos muito tempo.

– Rouba?! É isso que pensas?

– Roubar, quer dizer que depois não temos tempo para estudar para outras disciplinas. Aqui o Miguel até quis sair do grupo. Ele acha que sozinho trabalha melhor. Dissemos à professora e ela convocou uma Assembleia de Turma para resolver a situação.

– E como correu essa assembleia?

– Correu bem. Acabámos por ficar todos no grupo.

Entretanto tocava. Os alunos correram a arrumar as coisas, uma grande tralha que tentavam fazer caber em pequenos armários, num dos cantos da sala. A seguir, vinham outros alunos para ali e ao segundo toque da campainha ainda a professora e alguns alunos estavam a arrumar a sala.



Uma Assembleia de Turma

Esperei que a Fátima acabasse as aulas para conversar um pouco com ela sobre o que tinha visto e ouvido na turma.

Ela apareceu com ar sorridente, mas um pouco cansada.

– Não é mole aulas assim!...- disse sorrindo.

– Os alunos falaram-me de um Assembleia de Turma que realizaram para a resolução de um problema relacionado com a saída de um deles do grupo...

– Sabe, há sempre os alunos que gostam e os alunos que não gostam, embora a maioria prefira este tipo de trabalho porque é diferente das coisas que normalmente fazem e porque podem fazer uma série de coisas que querem e precisam fazer e que de outra forma não lhes é permitido.

– Como por exemplo...

– Conseguem dar margem à sua autonomia, à sua curiosidade, à sua criatividade. Não têm que estar quietos a ouvir matérias que eles acham chatas.

– Mas nem todos pensam assim...

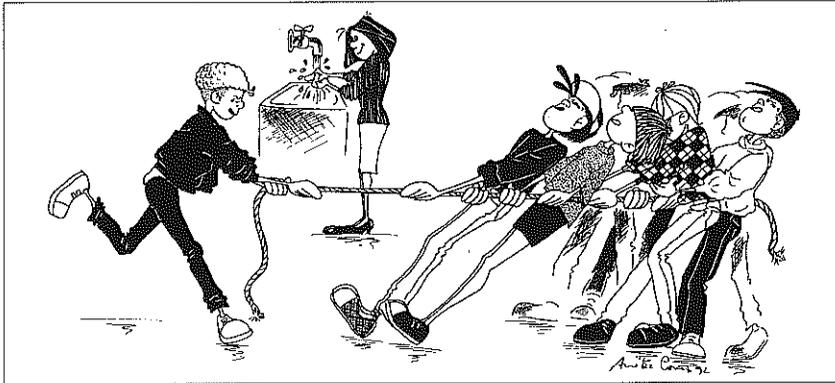
– Sim, há sempre uma meia duziazita que prefere ficar sentado a ouvir o professor e estudar em casa para os testes.

– E a tal Assembleia de Turma?

– Foi convocada para se resolver o problema do Miguel que queria sair do grupo e não havia maneira de se entenderem. Sabe, a Assembleia de Turma é um momento onde se exprimem os diferentes pontos de vista e se tomam decisões. É muito enriquecedor, também, porque é uma aprendizagem da vida democrática. São os alunos que a lideram. Nessa assembleia foi levantada uma série de questões: gostamos, não gostamos, resultou, não resultou... e a opinião da turma foi que o trabalho devia continuar porque queriam e gostavam e se havia um ou outro que não gostava tinha que se adaptar porque a maioria vencia. Quanto ao Miguel, se ele quisesse sair do grupo, tudo bem, que escolhesse outro, porque qualquer outro grupo o aceitava. Mas o resto do grupo do Miguel colocou outro problema: «se ele sai nós saímos todos e o grupo fica desmembrado.» Bom, digo-lhe que passei um mau bocado! Pensei: «está aqui uma situação bicuda, fico sem um grupo, sem uma área de estudo, como é que eu vou fazer isto?»

Por fim a turma toda achou que eles estavam a fazer uma tempestade num copo de água. Eu estive quase todo o tempo caladinha, pois queria que as deci-

sões partissem deles. Depois, o grupo ficou isolado a discutir sozinho, durante algum tempo, e acabou por resolver manter-se unido e acabar o trabalho. Analisaram os prós e os contras da separação, esclareceram algumas dúvidas relativamente ao trabalho de cada um, repartiram melhor as tarefas, responsabilizaram-se individualmente por elas e agora estão a funcionar bem.



A brincar também se aprende

Aquele 5º ano dava-lhe voltas à cabeça!

Alunos dos 12 aos 15 anos, já com um longo rosário de repetências, casos de prostituição e droga, agressividade constante manifestada, por exemplo, na forma como o João se levantava, aparentemente sem se saber porquê, e dava um murro no Bruno. A linguagem normalmente utilizada pelos alunos era de fazer corar qualquer pessoa.

A Mariana não sabia o que fazer! Ensinar o que o programa mandava? Mas que sentido tinha isso para aqueles alunos? Manifestavam, em geral, um bloqueio forte em relação à escrita; o seu longo caminho de insucesso tinha-lhes ensinado a duvidar das suas capacidades escolares. A necessidade de se afirmarem manifestava-se na troça que faziam uns dos outros, aproveitando a mínima falha de cada colega para se vangloriarem.

A Mariana tinha falado com os outros professores da turma. No seu entender aqueles alunos não podiam ser «pegados» da mesma maneira que os outros. Mas os colegas ouviam e encolhiam os ombros.

Aqueles olhares e aqueles silêncios soavam à Mariana como sinais de desaprovação. Mas ela tinha que fazer alguma coisa por aqueles alunos. No Português tinha que fazer diferente.

Necessitava de criar naqueles miúdos a apetência pela escrita! Mas como? Cada vez que lhes fazia uma proposta de escrita eles desabafavam com gestos largos de enfado:

– Ob! Escrever!... Não somos capazes!

Porque não aproveitar as brincadeiras em que, à socapa, por vezes os surpreendia. Porque não aprender brincando? Que jogos é que eles sabiam?

Apresentou-lhes a ideia. Um pouco admirados mas com alguma curiosidade aceitaram. Discutiram a ideia e decidiram que cada um tinha que escrever o «seu jogo», o jogo que já sabia ou que sabiam os pais, os amigos, os vizinhos.

Era o jogo de cada um porque descrito, apresentado, falado e reescrito numa folha de papel que depois emolduravam numa cartolina preta, da seguinte forma:

Nome do jogo

Número de jogadores

Material necessário

Regras

Nome do autor

Parecia tão simples! Mas quanto trabalho santo Deus! Como eles tinham dificuldade em se organizar, em sistematizar, em escrever, em recortar a cartolina, em agrafar!... Seis aulas para fazer aquilo!

A Mariana ainda pediu auxílio à colega de Trabalhos Manuais mas esta recusou porque na aula estavam a fazer dobragens e não tinham tempo para fazer molduras. Então a Mariana aproveitou as dobragens como pretexto para inventarem e escreverem uma história colectiva que ficou muito engraçada.

Mas também as maiúsculas e minúsculas eram uma confusão para os alunos e então a Mariana resolveu brincar com as letras. O objectivo era inventarem uma história àcerca dos pares de maiúsculas e minúsculas. E surgiram coisas tão interessantes como estas:

– B b.: «Ó sua besta, deixaste cair a cabeça!»

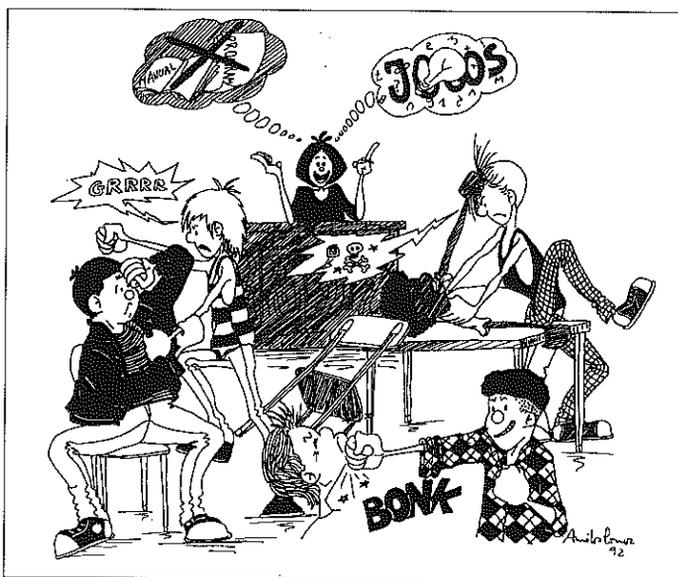
– B b.: «Ó filho, vai ver a bola com o teu pai!»

Foi a linguagem deles, o seu mundo, que passou a ser aceite na escola.

Já não é com enfado que os alunos começam a escrever. Já fazem mesmo propostas! Escrevem poemas!

Mas que longo e árduo caminho!.. Valeu a pena?

A Mariana acha que sim, se não, não fazia o que fez. Mas pensa que muitos dos outros professores não entendem. Sente-se isolada, posta em causa. Olhares, silêncios, tudo isso a constrange.



A Escola está a mexer

A escola onde a Ângela é professora é uma Escola Secundária relativamente recente.

Igual a tantas outras, é constituída por pavilhões pré-fabricados, de aspecto pouco agradável, frios no Inverno e quentes no Verão. A lama, de braço dado com a chuva, torna-a ainda menos confortável em certos dias.

As instalações, apesar de recentes, estão bastante martirizadas pelos pontapés, pedradas e outras agressões de elementos interiores e exteriores à escola. As pinturas das paredes, feitas por esses elementos, nem sempre revelam grande sentido estético.

Os espaços de convívio e de recreio são ao ar livre, sujeitos a todas as intempéries e o desporto é o que cada um vai inventando, pois não existe pavilhão gimnodesportivo.

Lá, os alunos apresentam graus de desinteresse semelhantes aos que as estatísticas comprovam. As turmas são superlotadas, com trinta alunos em média a exigirem simultaneamente a atenção de cada professor.

As pessoas que habitam aqueles espaços confrontam-se com cenários pouco atraentes, quer físicos, quer simbólicos e o desinvestimento como causa e consequência desse facto é sinónimo de desânimo ou conformismo.

Mas surgem tentativas de mudar a escola por parte de alguns professores que menos se conformam com essa situação. Muitos não sabem ainda como fazê-lo, mas estão a dar asas à experimentação e à descoberta.

A proposta da Ângela, de realizarem na escola uma semana cultural em que se faziam trocas de experiências, foi bem aceite.

Organizaram-se vários espaços onde ocorreram actividades múltiplas e variadas: teatro, sessões de vídeo, exposições de trabalhos, recriação de cenas históricas, passagem de modelos do século XVII, oficinas de tapeçaria e de pintura, colóquios com convidados especiais.

A Ângela recorda com prazer:

– Foi uma explosão de entusiasmo e empenhamento por parte de alunos e professores. Foram momentos de reconciliação com os alunos, com os colegas, com a escola. Os alunos mais indisciplinados, aqueles que normalmente dão mais problemas nas turmas, foram os que mais se empenharam e se mostraram mais responsáveis. O que eu aprendi com eles!...

A escola ficou surpreendida com os trabalhos interessantes que alguns professores fizeram com os alunos e que eram desconhecidos pela maioria porque, até então, ficavam na sala de aula.

– É muito importante esta troca de experiências! – diz a Ângela. Professores que pareciam desinteressados estão agora empenhados em trabalhar em conjunto. Alguns professores já disseram que para o ano querem começar a planear com mais tempo. Estamos a pensar convidar outros professores com experiência no campo psico-pedagógico para debater os problemas que mais nos afligem, para nos ajudarem a analisar o que já fizemos de positivo e a encontrar novas pistas para prosseguirmos.

A proposta da Ângela de ajardinamento da escola tem já a colaboração de muitos alunos, professores e empregados e, com o apoio da autarquia, está a decorrer em ritmo acelerado.

– Não há dúvida, diz a Ângela, a escola começa a mexer!



2. Práticas e mudança de práticas

Entre nós, a «crise» da escola traduz-se em muitos indicadores visíveis, nomeadamente: o insucesso escolar, a selectividade e o elitismo (tanto nos conteúdos como nas relações pedagógicas), as assimetrias regionais, as más condições materiais de muitos edifícios, o mau dimensionamento da rede escolar, etc.

Mas há muitos outros sinais de «crise», talvez menos visíveis para quem não vive o dia-a-dia da escola, nomeadamente:

- a pobreza de linguagens de ensino-aprendizagem centradas na palavra;
- os modos de organização (turmas por idade e 50 minutos por disciplina) desajustados aos conhecimentos da psicologia e pedagogia quanto às necessidades dos alunos e quanto à eficácia dos processos de ensino-aprendizagem;

- as práticas pedagógicas, muitas vezes contraditórias com valores discursivamente consensuais (da igualdade à solidariedade, do desenvolvimento da criatividade ao exercício do espírito crítico, etc., etc.);
- o isolamento do trabalho escolar em relação a outras tarefas da actividade social (dos tempos livres ao mundo do trabalho);
- a produção de critérios de excelência e de avaliação internos à escola e sem correspondência com saberes e competências valorizados noutros universos sociais e profissionais.

Não se trata apenas de desfasamentos passíveis de soluções simples e imediatas através de melhorias materiais, técnicas e instrumentais; trata-se de um conjunto de problemas que envolvem estruturas, pessoas, práticas e relações.

Problemas que não têm respostas acabadas e que exigem soluções diversas, segundo as pessoas e os contextos. Para que a escola se afirme como **espaço** de vida e de bem estar, de aprendizagem e de formação, é necessário que desenvolva práticas diversas, adequadas às necessidades dos alunos, aos seus interesses, às suas energias.

Para isso, é fundamental aumentar o interesse do trabalho escolar; tornar os saberes pertinentes para os alunos; desenvolver-lhes o seu sentido social. Os trabalhos de projecto que visam a resposta a questões reais e com sentido para quem trabalha, investiga e aprende, são certamente uma das vias privilegiadas para tais objectivos.

Mas se é possível dizer «o que fazer», torna-se mais difícil saber como lá chegar.

Em educação, não contam apenas as propostas; **as estratégias são decisivas**; muito boas ideias nunca vingam porque são mal conduzidas. Quanto à **natureza das mudanças**, dizem os teóricos e diz-nos a nossa experiência que as mudanças materiais são muito mais fáceis que aquelas que implicam novas concepções das pessoas, novas relações e novas práticas. Mas em educação, não há mudanças que não «mexam» com as pessoas, com as suas concepções e com as suas relações e por isso, todas são complexas, difíceis, exigem **tempo, condições**, têm os seus ritmos e as suas exigências.

Na escola, a mudança processa-se numa tensão entre mudanças de estruturas e mudanças de práticas e de relações. Novas estruturas habitadas por «velhas» práticas pouco produzem de novo, enquanto novas práticas em estru-

turas bloqueadoras são causa de conflito e não encontram, em geral, condições de enraizamento. As práticas, ao contrário do que por vezes se deixa crer, não se resumem a questões técnicas e instrumentais, a saberes e a habilidades mais ou menos sofisticadas. As práticas não são uma aplicação consciente de receitas nem de modelos. Nelas se cruzam influências, interesses, saberes, valores, hábitos e rotinas com um resultado «natural». Induzidas e condicionadas, estruturadas até pelas políticas e pelos contextos, as práticas escolares e pedagógicas têm dimensões sócio-pedagógicas e culturais que não podem ser ignoradas. Não se escolhem práticas como quem escolhe um prato na ementa de um restaurante. Aquilo que cada um de nós faz resulta do que somos, do que sabemos fazer, do que queremos fazer, do que somos capazes de fazer, do que podemos fazer. Por isso, mudar os modos de acção exige que se explicitem os motivos, as razões, os objectivos e os projectos concretos. Vemos como, em cada situação, os professores procuram mudar as suas práticas para responder a problemas concretos: de desinteresse dos alunos e de ineficácia da escola, no caso de «A brincar também se aprende», de desânimos e desinvestimento de alunos e professores no caso de «a Escola está a mexer».

E não esqueçamos também que a escola não é um simples «reflexo» da sociedade. Nem a sociedade dita imperativamente tudo o que na escola acontece, nem nesta se podem infringir totalmente as regras sociais. Na Escola, instituição social entre outras instituições, vivem-se contradições, espaços de promoção e de selecção, espaços de inovação e de reprodução.

E é precisamente porque a mudança de práticas não decorre linearmente da mudança estrutural ou normativa, que a acção dos professores guarda toda a sua importância. Mudar as práticas exige... a construção de novas práticas... Muda-se, mudando... É verdade que é extremamente difícil ultrapassar as lógicas sociais (de reprodução, nomeadamente) presentes na escola, mas também é verdade que o modo como o quotidiano escolar é vivido pelos alunos não é indiferente para a sua formação pessoal e social.

Numa sociedade democrática, a escola tem que ser investida como espaço de participação activa, de promoção dos direitos, tal como acontece no relato de «Uma Assembleia de Turma», em que os jovens são responsabilizados pelas decisões relativas ao modo de trabalhar na aula. Isto significa que as opções dos professores e os seus projectos de trabalho com os alunos são importan-

tes para a escola que realmente temos. Não há qualquer fatalismo que retire o sentido ao que os professores fazem. Não é indiferente trabalhar de modo rotineiro ou inovador, centrar-se nos alunos ou centrar-se nos programas.

Em «A brincar também se aprende» foi a preocupação com os alunos, as suas necessidades, os seus saberes e experiências, que levaram a professora a encontrar novas estratégias e conseguir aprendizagens onde antes havia sobretudo desinteresse e desistência.

Professores e alunos têm poder e os modos como o investem, positiva ou negativamente, contribuem para os resultados educativos da escola. O trabalho do professor conta, pesa, influi e não se pode dizer, face a alternativas pedagógicas, que, «tanto faz».

O trabalho do professor (que não pode ser, obviamente, tarefa isolada – pois o isolamento revela-se fonte de conflitos de difícil gestão, como ilustram vários relatos destes «diálogos») marca a diferença. Se a escola não muda por decreto, também não muda automaticamente por arrastamento das transformações sociais, pois tem as suas próprias dinâmicas e exigências. A própria sociedade não muda por vontade de qualquer poder central mas sim através de múltiplas transformações que se efectuam a diversos níveis do tecido social e institucional. Não é indiferente, para a sociedade, o modo como os cidadãos são socializados e o modo como vivem os (longos) anos de escolaridade. As experiências de vida são determinantes para cada um e a escola tem um importante papel nessa experiência. Práticas de valorização ou de rejeição, de intervenção ou de passividade, de construção da competência e do gosto pelo saber ou de auto-profecias de fracasso e de incapacidade são estruturantes das personalidades e dos comportamentos.

Na eterna questão de como mudar a sociedade mudando as pessoas e da incapacidade de mudar as pessoas sem mudanças no sistema que estrutura a acção individual e colectiva, a resposta só pode ser esta: a mudança das estruturas e das pessoas tem que ser simultânea. É um movimento de avanços e de recuos, de contradições e de conflitos mas só dessa articulação resultará a mudança social. Novas estruturas são rapidamente inviabilizadas por velhas práticas que nela se desenvolvem; novas práticas são objecto de conflito e de ruptura em velhas estruturas. Quer isto dizer que, se os desafios são grandes para os professores e para as suas práticas, também são grandes (talvez maio-

res ainda) para as políticas que facilitam (ou dificultam) a construção dessas novas práticas. Nestes relatos, centramo-nos nas inovações locais de práticas escolares e pedagógicas, o que não significa que tais práticas apareçam incoerentes ou dispersas.

Com efeito, numa leitura-síntese de cerca de 150 inovações locais apresentadas num simpósio sobre educação e formação, afirma Ph. Perrenoud que existe uma importante proximidade de orientações entre os inovadores quanto ao modo de pensar as aprendizagens, a formação, as interacções didácticas; entre estas orientações, destacam-se: o pensamento sistémico, o trabalho em equipa, a diversidade de estratégias de aprendizagem e de formação, as pedagogias activas, centradas nas pessoas e nas suas experiências, a contextualização das propostas inovadoras, a flexibilidade de estruturas, a avaliação formativa, a diferenciação pedagógica, o uso de novas tecnologias, a dimensão cultural e intercultural da formação, a importância dos processos meta-cognitivos (Ph. Perrenoud, 1992).

É interessante verificar como algumas destas orientações estão presentes nos relatos aqui apresentados. «Dinâmicas diferentes» valoriza o trabalho de grupo, o sentido da colaboração, a articulação dos saberes com a realidade social; «Uma Assembleia de Turma» sublinha a responsabilidade, a autonomia, a implicação e o respeito mútuo como valores centrais nas práticas escolares; «A brincar também se aprende» centra-se nos alunos enquanto sujeitos e nos seus processos de aprendizagem, em pedagogias activas, de implicação e de sentido; «A Escola está a mexer» marca o início da ruptura com o isolamento, a paralisia, o desânimo, a impotência; marca a vontade de construir uma escola com projectos explícitos de trabalho colectivo centrados nas aprendizagens e no gosto e sentido dessas aprendizagens, marca a responsabilidade profissional assumida pelos docentes.

Ninguém, muda a escola sozinho, é certo, mas a escola não muda sem o investimento de cada um; as práticas que fazem a escola no dia-a-dia não vingam sem políticas adequadas, também é verdade, mas não se faz uma melhor escola sem novas práticas. E são os professores inovadores quem, afinal, está na primeira linha, face a questões urgentes e inadiáveis, entre as quais o direito de todos a aprender e a viver uma vida escolar que atenuie as desigualdades e assegure uma socialização em democracia, para todos e para cada um.

2ª PARTE

PODER E PODERES: A ESCOLA, ESPAÇO DE CONFLITOS

1. Introdução

Viver na escola é viver numa organização onde se jogam fenómenos de poder a todos os níveis, pois estes acompanham necessariamente todos os processos de interacção social.

Qualquer pessoa possui poder mesmo que pareça que o não tem. O poder está ligado ao domínio de zonas de incerteza, também chamadas margens de liberdade, existentes nos vários níveis da organização. São zonas que não estão perfeitamente definidas e delimitadas e que por isso permitem interpretações singulares e uma certa margem de manobra. Nem todas as zonas de incerteza têm, porém, a mesma importância, daí que os poderes que o seu domínio confere sejam diferentes. Num sistema de funcionamento burocrático, em geral, a importância das zonas de incerteza investidas é coerente com a estrutura hierárquica.

A leitura que os diferentes indivíduos fazem das suas possíveis margens de liberdade, que na realidade só existem se forem investidas, é também diferente. Várias investigações têm confirmado que, nomeadamente, em relação à escola, os professores se situam num *continuum* que vai desde o cruzar de braços, aceitando de uma forma acrítica as normas e directivas institucionais, ao ensaio de novas formas de viver a profissão, independentemente das estruturas existentes. Entre estes dois extremos situam-se todas as variantes possíveis que usam mais ou menos moderadamente as margens de liberdade.

O investimento das margens de liberdade e, de certo modo, a forma de exercício do poder, tem a ver com os percursos pessoais e profissionais mais ou menos diversificados de cada um e com a pertença ou não a outras organizações que possam permitir questionamentos e não a aceitação pura e simples das normas institucionais.

Na profissão de professor é frequente os indivíduos não terem tido qualquer ruptura no seu percurso profissional, ou seja, terem passado directamente da profissão de aluno para professor e, por conseguinte, os modelos com que

foram confrontados terem sido pouco diversificados. Daí, por vezes, a dificuldade de questionamento e de ocupação das margens de liberdade.

O conhecimento das estratégias de poder é fundamental no exercício da profissão. É fundamental na ocupação das margens de liberdade, nas estratégias a adoptar, na gestão dos conflitos que emergem necessariamente dessas dinâmicas pela quebra da transmissão hierárquica e burocrática. Conflitos a vários níveis, desde a hierarquia superior que vê cerceado o seu poder até à hierarquia inferior que também tem os seus jogos de poder, as suas interpretações das directivas institucionais.

Os conflitos de poder são muitas vezes potencializados por conflitos de outra natureza gerados por diferentes interpretações de normas ou directivas, comunicações deficientes, projectos diferentes.

As histórias seguintes relatam-nos conflitos a vários níveis, entre professores de idades e experiências diferentes (A chacota), entre um professor e o delegado de disciplina (Desencontros), entre professores e Conselho Directivo (As faces de uma moeda), entre um professor e a instituição (O acabar de um sonho?), que talvez nos permitam compreender melhor as estratégias de poder e a sua complexidade como forma de o preservar ou de obter um pouco mais e também de evitar que alguns tenham demasiado.

Mas para Enriquez (1967, p. 30) não basta transformar os modos de repartição do poder para se chegar a uma sociedade democrática, é necessário «que os membros do grupo estejam dispostos a confrontar-se, a diluir os conflitos, a aceitar-se mutuamente como seres humanos e não como objectos manipuláveis, a entrar em comunicação sabendo que a comunicação sem falhas é uma ilusão». Só assim o poder pode ser partilhado porque discutido, limitado, continuamente posto em questão.

A chacota

– Vamos lá! Um, dois, três...Podes ser tu, Bruno, coloca-te na prancha e ensaia o começo do andamento! Isso mesmo, onde é que fizeste mais força?

Aquelas eram as aulas preferidas da garotada. Imaginem que o professor estava a explicar os sistemas de forças fazendo-os brincar com os skates. Era demais! Aquele professor era bestial! E como era fácil de perceber!...

O professor Luís achava que o ensino não tinha que ser maçador, acreditava no interesse da explicação ligada ao real e às coisas que os alunos já sabiam e que os podiam motivar mais.

– É um lunático – diziam os colegas – demasiado espalhafatoso! Mas ainda era muito novo e era o primeiro ano que estava a dar aulas.

– Está com todo este gás mas deixa que logo arrefeça!...

Um dia, o Luís, ao tentar arranjar uma nova estratégia que pudesse interessar os alunos, expôs uma dúvida científica a uma colega. Ela lá lhe explicou o melhor que pôde. Mais tarde o Luís, ao chegar à sala de professores, ouviu risos e uma grande galhofa. No meio das gargalhadas ouviu pronunciar o seu nome. Ficou à escuta. Era mesmo dele que estavam a falar! Estavam a rir-se da sua ignorância. A questão que ele tinha posto à colega pairava no ar e era considerada como uma heresia científica.

– Ele tem jeito é para a brincadeira, agora de Física ele não sabe nada! Tem que disfarçar a sua ignorância daquela maneira! É tudo folclore! Ah! Ah! Ah!...

O Luís ficou possesso. Vermelho como um tomate, não sabia bem o que havia de fazer, se entrar, se sair. Ficou parado por momentos com os pés a pesarem-lhe como chumbo e a cabeça como um vulcão prestes a explodir.

Não, dúvidas científicas nunca mais ele iria expor aos colegas!



Desencontros

O João e a Ana encontraram-se naquele ano pela primeira vez. Ela era uma pessoa empenhada na sua profissão com um sentido crítico em relação à instituição que considerava não dar as condições mínimas para os professores desempenharem cabalmente as suas funções. Com 35 anos, uma carreira comprovativa de uma certa competência, gozava de bastante prestígio entre os colegas.

O João leccionava a mesma disciplina que a Ana. Pessoa apaixonada pelas coisas, com objectivos muito definidos e uma grande vontade de mudar o mundo...

Ela achou-lhe piada, chegou mesmo a pensar que seria bom trabalhar com ele, indivíduo criativo, arrojado, activo, com ideias revolucionárias em relação à profissão.

A certa altura o João construiu um projecto de mudança de práticas e pediu a colaboração de professores de outras disciplinas. Tratava-se de um projecto interdisciplinar que pretendia mudar a relação dos alunos com o saber, com as pessoas e com a própria instituição. A partir de um problema do meio local os alunos investigavam as causas, organizavam e sistematizavam os conhecimentos adquiridos, discutiam e tiravam conclusões que apresentavam à turma, à escola e à comunidade. A princípio as coisas corriam muito bem, os alunos aderiram, na maioria, de uma maneira muito positiva; fizeram exposições muito criativas, mas as práticas efectuadas colidiram demasiado com as existentes na escola. O programa não era cumprido linearmente, a avaliação não se baseava em testes, os alunos tinham que sair da escola para pesquisar e estavam demasiado empenhados naquele trabalho descurando outras disciplinas...

Os conflitos começaram a surgir a vários níveis, tendo por origem diversos factores. Os professores da turma cochichavam:

- Como é que ele avalia os alunos? É pela cara?*
- O Cláudio foi meu aluno, ele não é aluno de 5!...*

As «fococas» chegaram ao grupo. Foi aí que a Ana interveio. Como delegada de grupo não podia deixar as coisas assim. Tinha que «vigiar» o cumprimento do programa e verificar se a avaliação se estava a efectuar de uma maneira correcta. O programa teria que ser cumprido, embora na sua opinião pudesse sê-lo de uma maneira criativa.

Para o João a Ana era o poder instituído, o poder fiscalizador, que à partida se insurgia contra o não acatamento das ordens. Por isso, empenhou-se ainda mais no trabalho e preparou melhor todo o processo de avaliação.

– Se havia algo que gerava polémica, eu tinha que provar que eles não tinham razão.

Mas uma relação de desconfiança instalou-se entre a Ana e o João, que, quando em presença um do outro, sentem um certo mal-estar.

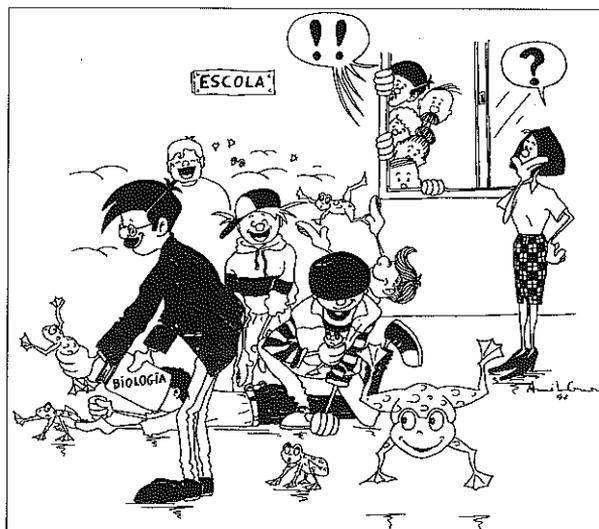
O João sente-se posto em causa como pessoa, quando o que está em questão é tão só a sua forma de trabalhar.

A Ana continua a pensar que ele é um exagerado e que uma certa dose de humildade não lhe fazia mal nenhum.

– Eu gostaria de poder avaliar como é que estes alunos evoluíram... porque sem dúvida nenhuma eles aprenderam muitas outras coisas... mas gostaria de poder saber em que medida é que mudaram a relação com o saber, com a escola, com o Ambiente... – interrogações legítimas da Ana.

O João desconfia destas interrogações e teme os efeitos nos alunos:

– Eu fiquei de pé atrás com as considerações da Ana, tenho receio de que o desagrado das pessoas que não concordam com este tipo de práticas se reflecta nos alunos.



As faces de uma moeda

– *Vocês façam, já que gostam de fazer!... Vocês gostam de andar nessas coisas! No fim vão levar uma medalha!*

Era com uma certa mágoa que a Marta se recordava da relação que tivera com a Presidente do Conselho Directivo, naquele ano que tinha desenvolvido na escola uma experiência de Educação Ambiental.

Tinha-se empenhado tanto naquele trabalho conjuntamente com outras colegas. Tiveram que lutar contra tantos obstáculos! Mas a incompreensão de algumas pessoas, nomeadamente o Conselho Directivo, é que a magoava mais.

– *Eu penso que era má vontade do Conselho Directivo! Não sei porquê!... talvez porque estivéssemos à espera que nos dessem mais coisas, como fotocópias, por exemplo. Lembro-me que no Dia da Árvore tínhamos planeado distribuir pelas caixas do correio uns desdobráveis, que os alunos tinham elaborado, para alertar a população contra o perigo da devastação das florestas. Mas tudo ficou «em águas de bacalhau» porque o Conselho Directivo disse-nos redondamente que não permitia que fizéssemos as fotocópias na escola.*

A Marta continua exemplificando aquilo que ela considera como falta de reconhecimento e consideração do Conselho Directivo:

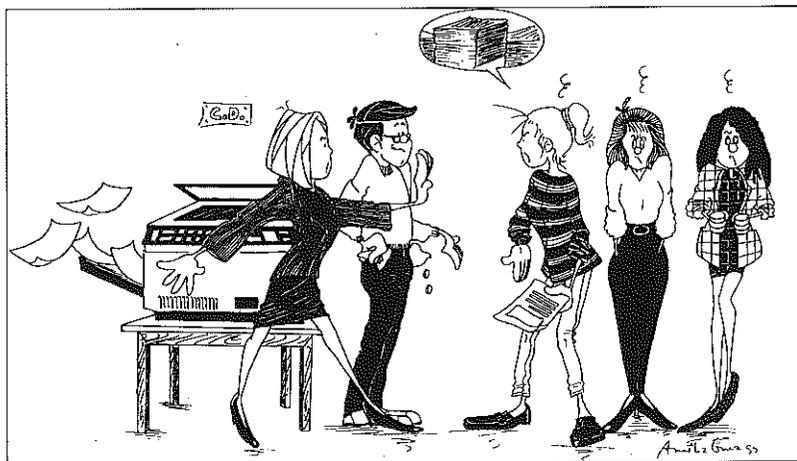
– *Pediámos para irem à nossa exposição, não apareciam lá, não se interessavam, nem procuravam saber o que se passava!...*

No entanto, a Celina, a Presidente do Conselho Directivo via as coisas de outra maneira:

– *Elas tinham 50 contos para gerirem o projecto, o que, na altura, era uma pequena fortuna! Era quase tanto dinheiro como eu tinha para arranjar vidros, fechaduras, comprar parafusos, porcas... Era quase um plano milionário!... A Marta é uma pessoa extremamente generosa que se entrega de alma e coração ao trabalho que faz e lhe imprime uma grande dinâmica. Nós, o Conselho Directivo, tínhamos, em relação ao projecto de Educação Ambiental e a outros projectos da escola, uma posição clara que era não privilegiar nenhum. Perante as condições em que os 1500 alunos desta escola vivem, o empenhamento dos professores que acompanham esses projectos constitui, por si só, um privilégio para os alunos dessas experiências. Por isso, sempre recusámos conceder-lhes benesses, regalias, até porque em termos económicos nós vivíamos uma situação o mais dramática possível. Tinham-nos incendiado duas vezes a escola!...*

E a Celina continua:

– Eu penso que a Marta não entendeu esta posição do Conselho Directivo. Talvez tenha pensado que era má vontade! Má vontade no sentido de não facilitar, de não dar. Por exemplo, por causa de um dia qualquer, desses que se comemoram, pediram-nos 6000 fotocópias. Do ponto de vista de quem estava a realizar o trabalho, as 6000 fotocópias eram uma iniciativa muito bonita. Eram um alerta feito pelos alunos, para porem nas caixas do correio. Só que eu não tinha dinheiro para 6000 fotocópias!...



O fim de um sonho?

Aquele projecto da Biblioteca era para a Lurdes o seu melhor sonho. Quando lhe ofereceram o lugar ela ficou louca de contente. Os livros sempre fizeram parte do seu imaginário. O seu avô era um exímio contador de histórias e a sua mãe tinha-a sempre incentivado a ler. As suas práticas como professora giravam sempre à volta de histórias: era a história que liam, que contavam, que inventavam, que desenhavam...

Por isso, lidar com livros, poder divulgá-los, era um projecto que acalentava há muito. Estava em casa doente, quando recebeu o telefonema do colega convidando-a a tomar conta da Biblioteca, ocupando para isso, o lugar de professora de apoio, figura criada nessa altura no 1º ciclo do Ensino Básico.

A sua saúde frágil ressentia-se com a tensão nervosa em que sempre estava, do querer fazer constantemente coisas novas, do querer mudar o Mundo! Mas não era capaz de estar na vida de outro jeito. Iria morrer assim.

O telefonema do colega despertou-lhe o bichinho do sonho. A Biblioteca, nessa altura, era apenas um armário com livros e com vidros partidos que estava no Gabinete Médico e que era uma fonte de problemas para quem se encarregava dele, pelos exemplares que constantemente desapareciam.

O que é que ela poderia fazer com aquilo? Ideias não lhe faltavam. A sua cabeça estava ávida de exercer essa actividade, de procurar maneiras diferentes de fazer as coisas.

Aceitou, claro! Foi para a sala de professores, levou o armário com ela, colocou-se a um canto e começou a mexer nos livros, a catalogar, a fazer fichas e, simultaneamente a despertar a curiosidade dos outros professores.

Procurou saber como se organizava uma biblioteca. Foi bisbilhotar vários livros, recorreu a bibliotecários... O objectivo de uma biblioteca, tinha lido algures, devia ser um espaço onde se vai e se mexe em livros, onde se tem prazer em estar... e era assim que a Lurdes o imaginava.

Hoje a Biblioteca cresceu, já não é só um armário com livros, são vários armários numa sala, com cantos de jogos, música, vídeo e outros materiais lúdicos; é um espaço onde se faz o lançamento de obras de autores portugueses, onde os escritores e ilustradores vão falar com as crianças, onde se fazem feiras de livros.

Num bairro degradado onde não havia hábitos de leitura agora são os pais que são arrastados pelos filhos para irem ver os livros. E os pais vão e compram!

O projecto apresentado ao Instituto de Inovação Educacional valeu-lhe cem mil escudos que utilizou para comprar mais livros, tintas e outros materiais para serem manejados pelas crianças.

A Biblioteca transformou-se assim, num mini-centro de recursos, um espaço dinamizador e de apoio à sala de aula, onde os alunos vão buscar livros e outros materiais necessários para trabalharem as propostas que lhes são feitas como aconteceu, por exemplo, com o lançamento da obra de Maria Isabel Mendonça Soares.

A Lurdes comprou todos os livros da escritora. Fez uma reunião com os outros professores da escola e propôs-lhes uma ideia: os livros serem distribuídos

pela turmas e durante um tempo servirem como manuais de Língua Portuguesa. Os alunos leram as histórias, dramatizaram-nas, desenharam-nas, fizeram com elas mil e uma coisas e, quando a escritora foi à escola, já conheciam profundamente a sua obra e tinham muitas questões a pôr-lhe.

Tudo a Lurdes registou. Assim apareceu um livro com o que se passou: histórias, questões, respostas, desenhos, fotografias, percursos à volta da escritora e dos alunos.

Também da Biblioteca partiu o começo de uma história que está a ser continuada pelas turmas. Há duas histórias a circular, uma na 1ª fase, outra na 2ª fase. Cada turma acrescenta um bocado à história e no fim a história torna-se livro, torna-se sonho, torna-se fantasia!

Os professores já não têm medo de mexer nos livros pois já não há o perigo do seu desaparecimento.

Nas paredes da escola a Lurdes indica regularmente os livros mais lidos, a turma que mais leu e o quê, se foram os rapazes ou as raparigas que mais usaram a Biblioteca... Por todo o lado o apelo à leitura!

Mas diz-se que a figura de professor de apoio vai extinguir-se. A Lurdes não pode pensar que o seu sonho vai acabar!



2. A Escola, espaço de conflitos

Bergman e Luckman (1990, p. 79) dizem-nos que uma instituição se forma «pela tipificação recíproca de acções habituais por tipos de actores», ou seja, quando determinadas actuações assumidas e regularmente praticadas, se tornam usuais e passam a fazer parte da cultura dos indivíduos. Com o decorrer do tempo, a instituição assim formada, adquire objectivação, isto é, aparece aos olhos das pessoas como algo exterior e coercivo, como se não tivesse havido indivíduos responsáveis pela sua génese. As instituições são portanto um conjunto de ideias pré-estabelecidas que os indivíduos encontram na sociedade e, se por um lado, têm um papel securizante, pois podem satisfazer as necessidades das pessoas, têm, por outro lado, um papel coercivo na medida em que não se adaptam bem ao que convém a cada indivíduo, não evoluem ao ritmo que seria desejável e por vezes são excessivamente exigentes. As instituições só podem ser actualizadas nas organizações onde os indivíduos desempenham papéis (papéis institucionais).

A mudança das instituições é, frequentemente, feita do interior das organizações e pode ser lenta e suave ou profunda e violenta: é lenta, em consequência das diversas interpretações das normas feitas pelos diferentes actores, pois cada indivíduo interpreta de maneira singular o seu papel de modo que as práticas regulares vão alterando inevitavelmente a instituição; é profunda, e por vezes violenta, quando os indivíduos ou os grupos, não se conformando com os seus papéis, procuram de uma forma coerente e consistente introduzir alternativas às normas instituídas e levam outros a aceitá-las. São as minorias activas que interrogam e põem em causa a instituição. A escola, para além de uma dimensão institucional, possui uma dimensão organizacional. Como organização é «um colectivo humano coordenado, orientado para uma finalidade, controlado e atravessado pelas questões do poder». (Hutmacher, 1992, p. 58).

Os estabelecimentos escolares apresentam-se como um território intermédio entre o nível macro e o nível micro, lugar privilegiado de compreensão e intervenção na instituição onde coexistem e se entrecruzam as políticas e as práticas daqueles dois níveis. Como refere Nóvoa (1992, p. 16), «as escolas constituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos».

Cada estabelecimento escolar possui um clima, uma cultura e uma identidade próprias determinadas, em parte, pelas representações e jogos de poder dos seus protagonistas. Se esses jogos de poder são ignorados, se não se encontra um espaço para a discussão, se não se confrontam acordos e divergências, se não se facilita a vida do colectivo, se não se explicita a política do estabelecimento sob a forma de projecto educativo de escola, há como que um reforço dos ruídos e lugar para as frustrações e as rotinas. É por isso que «é útil que a análise da intervenção dos diferentes actores sociais na instituição escolar e da avaliação institucional das escolas se faça tendo como pano de fundo a elaboração de projectos educativos, que, sem esquecer os interesses e os valores de que os diversos grupos são portadores, «obriguem» a um esforço de produção de consensos dinâmicos em torno de objectivos partilhados» (Nóvoa, 1992, p. 33).

Se os estabelecimentos escolares têm sido considerados por muitos autores como o nível privilegiado da mudança das instituições convém analisar as estratégias dos seus protagonistas enquanto jogos de poder sobre as estruturas e sobre as práticas. Os professores têm sobretudo poderes sobre as práticas e os Conselhos Directivos sobre as estruturas. A maior parte das inovações partem dos professores e constituem tentativas de ocupação das suas margens de liberdade, de ensaiar novas formas de fazer, novas relações, que simultaneamente lhes exigem grandes dispêndios de energia, de tempo e de tensão nervosa, porque é afrontar o novo, o diferente, o que ainda não deu provas, pelo menos naquele contexto, e se não há reconhecimento alheio, nomeadamente da Direcção da escola, pode haver frustrações, um retorno à rotina ou até formas mais graves de destruição da personalidade.

Por isso, a inovação a nível de uma escola só pode resultar se os Conselhos Directivos tiverem uma política aberta à inovação, apoiando os professores, e considerando-os como pessoas, dialogando com eles, revelando interesse e apreço pelo seu trabalho e pondo à sua disposição um conjunto de meios que lhes facilitem as tarefas. Esses meios podem ser obtidos através de várias estratégias, internas e externas, (deslocação de verbas, obtenção de fundos, distribuição de espaços, possibilitação de diálogo com outros actores da escola e fora dela). Esta abertura interna e externa da escola pode ser extremamente facilitadora da inovação.

Com a nova gestão proposta para as escolas, cada vez mais se torna urgente que as pessoas que ocupam cargos de direcção saibam utilizar plenamente a autoridade formal de que são investidas, adaptando-se ao contexto, tendo especialmente em conta as aspirações e sonhos de todos os protagonistas envolvidos. E isso passa, por:

- saber afirmar-se mantendo um clima de relação correcto;
- ser emocionalmente estável de maneira a poder resistir a níveis de *stress* por vezes intensos;
- saber exprimir-se e escutar activamente os outros como bases fundamentais de comunicação;
- saber manejar a informação, ou seja, detectá-la, apreciá-la e transformá-la de certo modo, o que pressupõe um bom método de trabalho;
- saber negociar de forma a conciliar a procura de afirmações individuais com objectivos comuns, ou seja, saber gerir as divergências.

Trata-se não só de possuir capacidades pessoais mas de saber utilizá-las facilitando «a reorganização da vida escolar colectiva, procurando conciliar o rigor, a eficácia, a convivialidade» (Hutmacher, 1992, p. 75).

Duma maneira geral, qualquer organização e a escola em especial, é um lugar conflitual por excelência em que os confrontos e conflitos são de vária ordem: de poder, de interpretações, de projectos, de comunicação...

Conflitos de poder – Os diferentes papéis institucionais conferem diferentes poderes na organização. «Em virtude dos papéis que desempenha, o indivíduo é introduzido em áreas específicas do conhecimento socialmente objectivado, não somente no sentido cognitivo restrito, mas também no sentido do conhecimento de normas, valores e mesmo emoções». (Bergman e Luckman, 1990, p. 106). Por isso os lugares institucionais são, de alguma maneira, determinantes das condutas dos indivíduos nas organizações.

Cada lugar institucional tem também a sua lógica própria conferida pelos papéis que lhe são atribuídos. E as lógicas dos diferentes lugares são por vezes contraditórias. No entanto, como nos diz Bateson (1987, p. 116) «os humanos parecem desejar que a sua lógica seja absoluta e agem normalmente apoiados na pressuposição de que assim é, daí o pânico do mais leve indício de que assim não seja».

Não é raro ver-se indivíduos que em determinados lugares defendem certas ideias e valores e quando assumem outros lugares e passam a desempenhar outros papéis institucionais começam a defender outras ideias e valores e por isso são acusados de falta de coerência. É o caso de professores que passam para o Conselho Directivo e vice-versa.

Conflitos de interpretações – Como já se disse cada norma e cada papel institucional é susceptível de ser interpretado de maneira peculiar por qualquer actor. Este não é uma máquina que traduz fielmente as directivas institucionais e assim são possíveis interpretações diferentes consoante a experiência pessoal e profissional de cada um, pois são as representações construídas ao longo da vida e nos vários contextos por que se foi passando que constituem o filtro de leitura da realidade.

Na escola, os papéis de Presidente do Conselho Directivo, de Delegado de Disciplina, de Director de Turma, de Aluno, de Professor... são regidos por normas mas são susceptíveis de interpretações singulares e de investimentos pessoais diferentes.

Conflitos de projectos – Os indivíduos investem de maneira diferente nas suas funções dentro de qualquer organização. Assim podem-se encontrar desde indivíduos mais ou menos passivos, rotineiros, que se limitam a cumprir minimamente as normas para não serem penalizados, a indivíduos, que conscientes do seu protagonismo social, tentam mudar a instituição investindo nela o seu projecto de vida, aproveitando as *margens de liberdade*, descentrando-se e procurando ver a instituição não como uma realidade absoluta mas como um *constructo* social criticável e passível de mudança. Estes últimos são as minorias activas com percursos sinuosos e diferenciados que fazem bascular a vida da escola, umas vezes alcançando conquistas significativas, outras vezes sendo marginalizadas, mas que acreditam que apesar de tudo nada ficará na mesma.

Na verdade as Reformas Educativas surgem pela necessidade da instituição se adaptar às mudanças sociais mas em parte baseadas na multiplicidade de experiências vividas dentro de cada organização que lhe mostram como as estruturas podem e devem mudar. Assim as relações do instituído com o instituinte, ou seja, do que está estabelecido com o que os actores tentam estabelecer de novo, é uma relação ambígua, de permissão e de rejeição. De permissão, porque a instituição precisa de evoluir e portanto aceita certas mudanças,

e de rejeição, pois não pode aceitar senão as mudanças que a façam evoluir lentamente e não ponham em causa a sua identidade.

Conflitos de comunicação – «A realidade da vida quotidiana apresenta-se a cada um como um mundo intersubjectivo onde não se pode existir sem estar continuamente em interacção e comunicação com os outros,» (Bergman e Luckman, 1990, p. 40), mas é precisamente, através da comunicação, que na maior parte das vezes não se faz nas melhores condições, que surgem tensões e conflitos. Na verdade a comunicação serve muitas vezes para gerar ou acentuar conflitos na medida em que se interpretam gestos e silêncios de uma maneira defeituosa, se confunde o que se diz com a visão que se tem da relação de uns com os outros, se fazem rigidificadamente só propostas ou se dão só respostas, se imagina cada um ao mesmo tempo vítima do outro e se não se esclarecem os malentendidos...

As histórias anteriores ilustram de diferente modo, conflitos de poder, de interpretações, de projectos, muitas vezes agravados por uma comunicação deficiente.

«A chacota» exemplifica diferentes visões do que deve ser a escola e dos conflitos provocados pelas diferentes práticas. Muitas vezes esses conflitos não se manifestam de uma maneira aberta e frontal mas insidiosa como refere a história, em que o confronto é feito pelas costas. Por vezes estão presentes fenómenos de inveja e despeito pelo protagonismo dos outros.

No caso referido na história «O desencontro» os papéis desempenhados pela Ana, de Delegada de Disciplina, de colega e de professora com projecto próprio são contraditórios e constrangedores, colocam-lhe interrogações e envolvem-a em conflito com o João e consigo própria. Como Delegada de Disciplina, com um papel definido pela instituição, ela é a voz dessa instituição, nomeadamente nas funções de coordenação e controle. Como diz Perrenoud (1990, p. 26), a sua missão burocrática impõe-lhe que desempenhe o papel de autoridade, de organização, de vontade de controlar a mudança. Aceita, como pessoa e como colega, o envolvimento profissional do João, mas quando o programa e a avaliação, dois aspectos fundamentais do funcionamento da instituição, são postos em causa, ela assume o papel institucional de garante do seu cumprimento. A sua lógica nestes pormenores é a lógica da instituição. Pelo

contrário, o João investe cada vez mais na qualidade do trabalho, porque precisa de mostrar aos outros que o que está a fazer vale a pena, mas isso custa-lhe um maior investimento em energia e tensão nervosa. Dessa forma aumenta mais a distanciação com a Ana e cada um se julga vítima do outro pontuando de maneira diferente a comunicação. Cria-se assim um círculo vicioso difícil de romper em que dialogar sobre o acontecido e as relações entre eles se torna cada vez mais impossível.

Na história «As duas faces de uma mesma moeda» a lógica do Conselho Directivo é determinada pelo papel de coordenação que a instituição lhe confere. Para a Celina, a necessidade de ter em conta 1500 crianças impossibilita-a de dar atenção a umas tantas que ainda por cima sente beneficiadas pela maior atenção de que são alvo, por parte do Ministério da Educação e de professores. Para ela, a experiência da Maria é apenas uma entre outras e não lhe merece atenção especial. A lógica da Maria é uma lógica individual de grande implicação na profissão que tem apoio do nível superior da hierarquia e não compreende como o não tem do Conselho Directivo. A seus olhos o grande empenhamento e entrega total à profissão é desmerecido, quando não lhe são dados alguns meios que ela crê serem-lhe devidos. Essa não correspondência do Conselho Directivo é interpretada como desvalorização do seu trabalho, desinteresse e não aceitação. Para ela é grave que o Conselho Directivo não conheça bem o seu trabalho, porque na sua lógica deveria conhecer, que não aplauda, porque na sua lógica deveria aplaudir. A comunicação *patológica* pode complicar a situação. Não será a atitude de reserva, de distanciamento da Maria provocada pela interpretação que ela tem de desinteresse e até inveja do Conselho Directivo que a faz ter relações tensas com aquele? E por sua vez a Celina não se julga, ela própria, vítima da situação pelo afastamento e reserva da Maria? Sendo assim a metacomunicação torna-se impossível neste contexto, ou seja, não há espaço para se dialogar sobre o acontecido e sobre a relação entre elas. As lógicas entre os papéis de Conselho Directivo e professor com um projecto inovador afrontam-se e a comunicação patológica contribui para reforçar essas lógicas e se não se tem a capacidade para se descentrar e como diz a Escola de Palo Alto «ver-se passar na rua» há um afastamento que muitas vezes pode ser irreversível. Mas «ver-se passar na rua», não é fácil, exige «aprender como se aprendeu a aprender», ou seja, uma desconstrução e reconstrução

do sujeito, dos seus universos simbólicos, um repensar dos contextos em que aprendeu e que foram modeladores da sua maneira de ser e de actuar.

«O acabar de um sonho?» chama a atenção para as lógicas contraditórias entre as normas impostas pelos níveis superiores da organização e a necessidade de os professores se sentirem reflectidos nelas. Thurler (1991) interroga-se sobre o facto de os projectos de inovação centralizados poderem constituir contramodelos em relação às novas atitudes pedagógicas que se pretendem desenvolver nos professores, de autonomia, de descoberta, de construção do saber. Ainda, para a mesma autora, a mudança em Educação depende do que os professores pensam dela e da maneira como conseguem construí-la activamente, ou seja, se não acreditam nela, se não participam nela, se não se vêem reconhecidos nela e se ainda por cima não lhe são dadas condições para as suas práticas a Reforma necessariamente fracassa.

Conflitos de poderes, de projectos, de interpretações, entre outros, jogam-se na escola como organização, conflitos que se repercutem na pessoa, que são fonte de angústias e frustrações mas que também são um desafio à capacidade de criação e de não conformismo de cada um e fazem evoluir a instituição.

3ª PARTE

CONSTRUIR A MUDANÇA – OBSTÁCULOS E DIFICULDADES

1. Introdução

Existem numerosos obstáculos à inovação, uns mais facilmente transponíveis que outros. Por sua vez, a maneira como cada protagonista da acção os encara depende de variados factores aos quais não são alheias as experiências anteriores, o estado físico e psíquico de cada um, as estratégias e alianças e os espaços em que se inscrevem.

Ora os espaços onde se desenrolam as actividades pedagógicas não têm

sido considerados como parte importante no êxito ou no fracasso destas últimas. De facto as políticas educativas não têm dado a necessária atenção à construção e à organização dos espaços escolares nem do ponto de vista dos edifícios nem do espaço envolvente e, no entanto, sabe-se que ambos são condicionantes do clima social da escola podendo facilitar ou bloquear a criatividade e a comunicação. Bronfenbrenner (1981), Fisher (1990), Rivilla (1989), Clouzot (1992) entre outros, evidenciaram a importância das dimensões ecológicas no desenvolvimento dos indivíduos.

Os espaços não são neutros e enviam-nos constantemente mensagens que nos afectam. Na maior parte das vezes essas mensagens são recebidas de uma forma inconsciente razão pela qual, muitas vezes, não nos apercebemos da sua importância. A relação entre espaço disponível e utilizado, assim como a capacidade de o recinto albergar os seus membros atendendo a critérios de proporcionalidade, amplitude e atributos como luminosidade, comodidade, cor, formas do mobiliário, decoração, etc, configuram um marco que incita à colaboração e ao esforço ou, pelo contrário, se mostra como inibidor e forjador de tensões (Rivilla, 1989). As mensagens recebidas e captadas, na maior parte das vezes, pelo nosso sistema quinestésico ou sensorial revelam-nos uma adequação ou inadequação dos espaços em relação à luz, à cor, ao som, à harmonia, à temperatura que influencia a atenção ou dispersão, a criatividade, a vontade de comunicar com os outros e determina, de algum modo, a *performance* dos indivíduos e dos grupos. Como diz Clouzot (1992 p. 246) o bem-estar do corpo está também na origem do prazer de aprender e na disponibilidade intelectual.

Ora as condições físicas de muitas das nossas escolas em nada favorecem o empenhamento das pessoas que as habitam.

Os edifícios educativos, baseados na organização *tailorista* do trabalho, de estruturas rígidas e uniformes são o marco adequado para a transmissão de um currículo oculto cujas principais características são a pontualidade, a obediência e a preparação para tarefas rotineiras. (Cerrillo, 1989).

Os edifícios austeros com janelas altas, com grades ou vidros pintados, reforçam o isolamento e o corte com o exterior. Simbolizam uma redoma, a separação entre a escola e a vida e em nada favorecem a flexibilidade, a participação, o diálogo com a comunidade.

Os pré-fabricados, desconfortáveis, degradados, cujo mobiliário consiste

apenas em mesas e cadeiras de fórmica e um quadro, com reduzido espaço de recreio, muitas vezes ao sol e à chuva, sem ginásio, demonstram bem o estatuto que é conferido à escola e induzem práticas uniformes e uniformizantes, desvalorizadas e desvalorizantes, o não investimento, a destruição e a violência.

As salas superlotadas, frias, que obrigam a ter as janelas fechadas no Inverno, em nada beneficiam o raciocínio e a criatividade, pelo contrário, conduzem à passividade, provocam sono e desinteresse.

Os materiais pedagógicos muitas vezes reduzidos ao quadro, ao giz e a um ou outro projector disputado ardentemente por vários professores induzem práticas transmissivas, uniformes, conformistas.

O espaço envolvente da escola é, muitas vezes, também, indutor de dispersão, de cansaço, de desrespeito, devido ao tráfego constante, sobretudo nas grandes cidades, à inexistência de jardins e espaços verdes, à poluição circundante. Por vezes quando existem espaços para ajardinamento estão mal tratados ou então cercados de arame farpado. Estes envolventes em nada favorecem o despertar de sentimentos de preservação da natureza, de estética, de qualidade de vida. Por outro lado, muitas vezes, os espaços e os edifícios também não se adequam à idade dos seus habitantes e às suas características, como seja à necessidade de espaço sem arestas e materiais cortantes para as crianças mais jovens, espaços de convívio para os adolescentes, espaços e estruturas específicos para alunos com deficiências físicas e, duma maneira geral, espaços com estruturas diversificadas e flexíveis adaptáveis, facilitadores e indutores de projectos pedagógicos criativos e diferenciados.

A forma como cada indivíduo sente os espaços é revelada, muitas vezes, pelas marcas de amor ou desamor que nele deixa. Nos espaços escolares aparecem frequentemente marcas de destruição perpretadas por alunos que contribuem para a sua degradação e para o seu aspecto desagradável. Essas marcas são para Salgueiro, (1983, p. 122) sinais de não apropriação, de desamor, mas ao mesmo tempo de desejo de renovação e de reconstrução.

Por sua vez, o não investimento do espaço educativo por parte de alguns professores, muitas vezes a contrastar com grandes investimentos noutros espaços e noutros tempos extra-escolares, revelam a não apropriação (de algum modo uma espécie de conformismo ou desamor) de espaços descaracterizados e desadequados.

Nesta relação espaço pedagógico-práticas, instalam-se, por vezes, círculos viciosos, na medida em que aquele enviando mensagens desvalorizantes e desvalorizadas favorece o desinvestimento, a destruição e por vezes a violência; por sua vez o desinvestimento e a não apropriação dos espaços favorece a sua destruição e a sua degradação.

É certo que a imaginação, a criatividade, o espírito de equipa e o empenhamento nas tarefas educativas pode ultrapassar muitas barreiras colocadas pelas características e organização dos espaços educativos e é certo, também, que, muitas vezes, bons espaços são apropriados de uma forma uniforme e rotineira.

Mas se os espaços educativos e as práticas pedagógicas que lá se inscrevem não se sobredeterminam de um modo absoluto, há sempre uma indução recíproca e para que a inovação não leve à frustração e ao ressentimento é necessário que as políticas educativas pensem coordenadamente os espaços e as pessoas que os habitam.

Terá que haver investimento nos espaços escolares de modo a traduzirem o respeito e valorização pela tarefa educativa e, simultaneamente, investimento na formação de professores para se poderem apropriar dos espaços de uma maneira adequada e criativa. É que o espaço interiorizado, fruto da nossa experiência como alunos e como professores, faz parte de nós próprios, é um espaço simbólico difícil de questionar e é modelador das nossas propostas pedagógicas.

A sua reinvenção pressupõe mudanças profundas de cada sujeito, que passam por uma reconstrução das suas representações, pelo exercício da sua liberdade de experimentação, pela discussão e troca de ideias dentro da escola e com outras instituições.

Nas histórias que se seguem, **o espaço** influencia de alguma maneira a forma de pensar, de trabalhar, de sentir e a interacção dos protagonistas, embora seja em «Relações difíceis» que esse espaço é visto como um elemento fundamental das práticas e o principal motivo de conflito. As restantes histórias põem em relevo outros obstáculos à inovação: as más condições de trabalho, a visibilidade dos inovadores, o isolamento dos indivíduos na profissão, a ausência de metacomunicação, o estatuto da carreira docente, as relações com os colegas, os programas, a falta de apoios e reconhecimentos, a fraca disponibilidade, a deficiente formação.

Relações difíceis

A Rosário era a delegada do seu grupo. Dava-se bem com todos os colegas e procurava ajudá-los sempre que necessário. A Daniela e o Francisco desabafavam muitas vezes com ela as amarguras da vida. Daí ficar tão chocada quando viu por acaso, no armário da sala, um bilhete de um para o outro que dizia assim:

“A Rosário andou por aqui. Põe aquela gaja no lugar, pois ela pensa que é boa e agora que viu que a sala estava pintada já vai querer a sala para ela. !...”

A conquista de territórios e a luta por eles era normal entre o seu grupo. Dar aulas de Têxteis juntamente com colegas de Olaria ou de Madeiras era difícil, por isso cada um deles procurava encontrar territórios e marcá-los.

A Rosário, já há vários anos na escola, tinha conseguido, finalmente, que o Conselho Directivo desocupasse uma arrecadação e lha cedesse para ela dar as suas aulas. A Daniela e o Francisco tinham também pintado a sua sala que partilhariam com outra professora da tarde. Quando esta chegou à escola a Rosária, como delegada foi-lhe mostrar a sala onde iria trabalhar e comentou:

– Estás cheia de sorte. Esta sala é ótima, tem muito mais luz e é mais confortável que a minha!...

A Daniela ouviu os elogios que a Rosário teceu à sala e deixou o célebre bilhete para o Francisco avisando-o do sucedido.

– Tive que passar de novo pela sala deles e fiquei horrorizada com o bilhete – confessa a Rosário. – Não admitia ser tratada daquela maneira e pensei que tinha que pôr os pontos nos iis.

No dia seguinte mal viu o Francisco disparou:

– Temos que conversar!

– Sobre quê?

– Estás farto de saber, é a propósito do bilhete.

– Não tenho nada a ver com isso! – e virou-lhe as costas.

No intervalo nem lhe falou. Aquilo para a Rosário era demais. Foi ter com a Presidente do Conselho Directivo, desabafou com ela e pediu-lhe:

– Resolve tu o problema, isto está-me a chocar imenso!...

A Presidente do Conselho Directivo chamou a Daniela e falou-lhe que a Rosário não merecia aquilo, que as salas não eram propriedade de ninguém...

A Rosário, mais calma, quis conversar com a Daniela. Esta a princípio

recusou-se mas por fim lá acedeu. Criticou a Rosário por ter ido ao Conselho Directivo, justificou o bilhete pela maneira exagerada de ser e explicou:

– Ao ouvir-te tecer elogios tão grandes à sala pensei que a irias querer e como eras a delegada... senti-me roubada.

Com o Francisco paradoxalmente as relações continuaram tensas. Era só: bom dia ! boa tarde!

Passado muito tempo o grupo foi jantar fora e o Francisco ficou em frente da Rosário. Ele tentou dizer-lhe algumas chalaças. Ela ia-lhe respondendo um pouco de pé atrás, mas com o decorrer do jantar a relação foi ficando menos tensa. Isso foi notado pelos outros colegas que disseram:

– A Rosário e o Francisco hoje estão numa boa!

– É verdade, dávamo-nos tão mal e agora damo-nos tão bem! – diz o Francisco.

– Ainda bem que falas nisso, porque gostava de ter uma conversa contigo! Só foi pena não a termos tido na altura.

E falaram de tudo o que se passara a propósito do bilhete, de como a Rosário magoada não tinha tido paciência para abordar novamente o Francisco e de como este não tinha tido coragem de a abordar a ela tão segura e tão zangada. Agora o grupo tinha ajudado à reconciliação.

– Quando penso que foi por causa de tercetos que nos zangámos ainda mais me revolto! – diz o Francisco.

– Mas porque é que tu não quiseste falar comigo?

– Eu sou assim, fujo das situações difíceis! E como tu estavas tão zangada!...



A desilusão

A Antónia não se sentia bem na profissão. A rotina em que tinha caído tornava-lhe as aulas insuportáveis. Todos os anos tinha que «aturar» mais de 300 alunos de muitos dos quais nem sabia o nome. E até as caras lhe eram pouco familiares. Sucedia-lhe, inúmeras vezes, não saber ao certo se determinado aluno, com que cruzava nos corredores da escola, era seu ou já tinha sido ou era apenas um habitante daqueles espaços.

Faltava o mais que podia. É certo que os filhos pequenos e as doenças que amiúde contraíam justificavam plenamente a sua não entrega à profissão, mas eram também mais um pretexto a justificar a falta de sentido que nela a Antónia encontrava. Até que surgiu a oportunidade de fazer uma experiência de Educação Ambiental.

– Aceitei por acaso. Era a única professora que tinha apenas uma turma do 8º ano e por isso, a experiência não iria interferir com as outras turmas.

Os alunos tinham já um longo passado de repetências e manifesto desinteresse, de tal maneira que quando a Antónia lhes propôs a experiência os alunos responderam:

– Oh! professora, vamos mas é para a praia!

Foram mesmo para a praia, e a partir daí foi todo o desenrolar de um processo de observação do meio local, de interrogação das marcas do homem na paisagem e das suas consequências. O programa e os manuais passaram para segundo plano e a problematização passou a ser o eixo central de toda a actividade pedagógica. Os problemas detectados foram pretexto de variadas pesquisas, noutros locais, em documentos, com outros protagonistas. E assim surgiu um trabalho em que a interrogação, a pesquisa, a reflexão, o diálogo, a cooperação, a autonomia, a criatividade, estiveram sempre presentes.

– Para mim e para os alunos foi um despertar para novas maneiras de aprender. Eles passaram a gostar da escola e eu passei a gostar da profissão.

A experiência ganhou foros de visibilidade dentro e fora da escola. O Ministério deu-lhe os parabéns. Desde então a Antónia não parou. Envolveu-se vários anos seguidos em experiências inovadoras que lhe valeram muito empenho mas também grandes angústias pelos conflitos daí resultantes. É que a escola não compreendeu o seu «volte face» na profissão. A imagem que tinha criado de professora «balda» não era fácil de apagar. O prestígio que ia conse-

guindo junto de alguns escalões institucionais não era fácil de aceitar. O estatuto de formadora que o Ministério lhe concedeu não era fácil de legitimar.

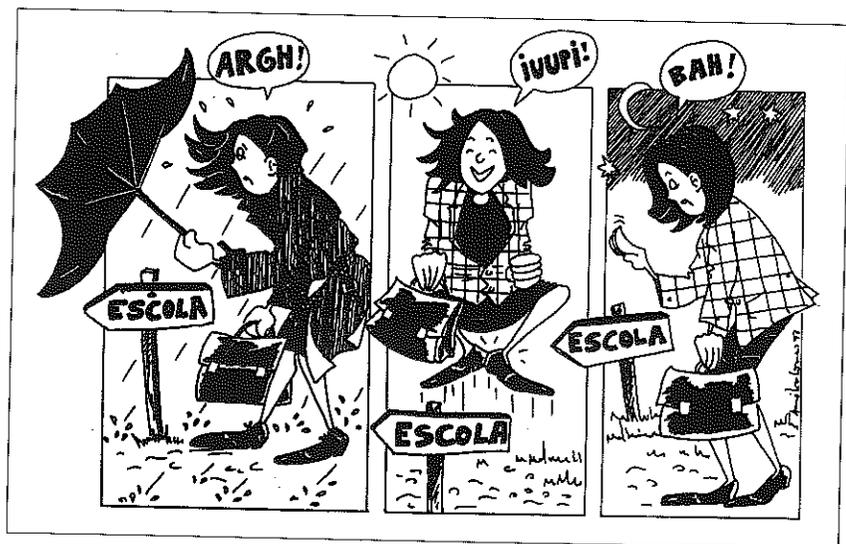
– Na minha escola tentavam ignorar o mais que podiam as experiências que eu fazia. No entanto, a minha vida profissional era atentamente seguida no sentido de detectarem a mais pequena falha.

Tudo isto se tornou demasiado angustiante para a Antónia e hoje diz, com amargura, que não valeu a pena.

– Os alunos, estou convencida, ganharam muito com isso. E não é apenas uma sensação minha. Todos os inquiridos, mesmo das pessoas alheias à experiência, mostram isso. E eu, o que é que ganhei? Não ganhei nada. Só ganhei trabalho, frustrações e inimizades. Agora tenho que ter muito cuidado e sinto-me angustiada ao pensar quais os professores que os meus filhos vão ter, porque temo que sofram represálias. Eles próprios sabem que têm que andar sempre na linha porque não serão perdoados facilmente por serem meus filhos.

Ultimamente a Antónia refugiou-se no 12º ano e no turno da noite e deixou de fazer experiências inovadoras.

– Aí não se pode inovar. É um ano de competição e não se pode destabilizar os alunos. Assim, como acho que não posso fazer experiências, estou em paz com a minha consciência.



O despique

A Joaquina tinha tirado a Licenciatura com uma ótima nota que lhe dava a possibilidade de ficar na Faculdade, mas não quis. Preferiu ir para o Ensino Secundário. Fez o Estágio Pedagógico logo a seguir à Licenciatura e, quando foi colocada na escola da província onde estava a Josefa, apesar de esta ser mais velha e já estar a dar aulas havia uns anos, a Joaquina tinha prioridade em muitas questões da vida escolar. As «guerras» entre as duas começaram a partir daí. A Josefa, a primeira pessoa a escolher o horário até aí e a pessoa mais prestigiada no grupo, via-se agora preterida por aquela gaiata com ar petulante.

– O despique fazia-se a propósito de tudo e de nada, dos horários a escolher, das disciplinas a dar, etc. – diz a Joaquina.

É certo que esta última não favorecia as boas relações no grupo. Da sua vida particular não falava. Se tinha que faltar, mesmo quando era Presidente do Conselho de Turma e tinha reunião de fim de período, justificava a falta junto do Conselho Directivo e achava que não tinha que dar satisfações a mais ninguém.

Quando a Joaquina foi convidada para participar numa experiência de Educação Ambiental apoiada pela Direcção Geral do Ensino Básico e Secundário (DGEBS), as relações com a Josefa agravaram-se.

– No grupo não era possível dar conhecimento do que estava a fazer porque as pessoas não me davam oportunidade, acrescenta ela. Sabiam mais, o que se tinha passado na experiência que eu tinha desenvolvido, as pessoas de fora da escola que as pessoas de dentro.

A Joaquina achava que o grupo de disciplina era manipulado pela Josefa que aí conservava uma certa liderança. Criara-lhe uma má imagem que tinha sido depois transmitida a toda a escola. Mas a participação na experiência de Educação Ambiental, com toda a chamada de atenção que conseguiu junto da comunidade, pelo interesse revelado pelos alunos, pelo apoio da D. G. E. B. S. e outras instituições, deu que falar e guindou a Joaquina a um plano de destaque na escola. Foi chamada a outras escolas para contar o que tinha feito e foi elevada à categoria de formadora de um curso apoiado pelo Fundo Social Europeu.

Mais tarde, foi pedido à Joaquina, pela Presidente do Conselho Directivo, que apresentasse no Conselho Pedagógico o vídeo que tinha sido feito pela D. G.

E. B. S. sobre a experiência. Algumas pessoas desse Conselho Pedagógico quiseram que o vídeo fosse passado no final para poderem sair antes. A Joaquina exigiu que fosse passado no princípio e fez questão de descrever com pormenor o que tinha feito. E acrescenta com um sorriso:

– A Josefa esteve, ostensivamente, toda a sessão de costas voltadas!



Que grupo?

A Ana, a Luísa e a Marta desenvolveram nas suas escolas experiências inovadoras que divergiam das práticas mais frequentes. Eram as únicas professoras do seu grupo a desenvolver experiências dessa natureza.

Procurámos tentar perceber as causas do não envolvimento de outros professores do mesmo grupo. Sentámo-nos à volta de uma mesa e a primeira questão foi lançada:

– Qual o papel dos outros membros do grupo de disciplina de cada uma de vós, na experiência?

Ana – O grupo evita falar disso...É que isso destabiliza a situação de acomodação das pessoas. Sei lá... o grupo deixa que as coisas decorram. Mas também não coloca entraves.

Lúisa – Também não levo muito os meus trabalhos para o grupo. Primeiro, porque as pessoas que estão à noite, estão à noite, acabou, não se metem. Se for preciso ajudar tudo bem. Mas eu sei que elas têm dificuldade. Acabo por fazer tudo sozinha. As que estão de dia têm as suas tarefas, também não se querem envolver.

Marta – Enquanto eu era Delegada tinha sempre informado o grupo daquilo que estava a fazer. Passava sempre os guiões aos professores menos experientes, mas havia sempre um elemento que não estava interessado na experiência e que agora é a Delegada e, por conseguinte, não faz saber nada do meu trabalho ao Conselho Pedagógico.

– E esses elementos que a Marta refere como estando interessados participaram ou não na experiência?

Marta – Participavam. Tentavam fazer nas turmas deles aquilo que eu estava a fazer, só que ao nível da disciplina, enquanto que eu trabalhava, na minha turma, a nível interdisciplinar.

Ana – A curiosidade que o grupo tem, face àquilo que se está a fazer, tirando uma ou outra pessoa, é diminuta. Mas há também um pouco de apreensão por parte de alguns no que se refere ao cumprimento dos programas. Depois talvez haja um pouco de... sei lá!

– De ciúme?

– Eu acho que há muitas pessoas que gostavam de estar envolvidas e não estão...

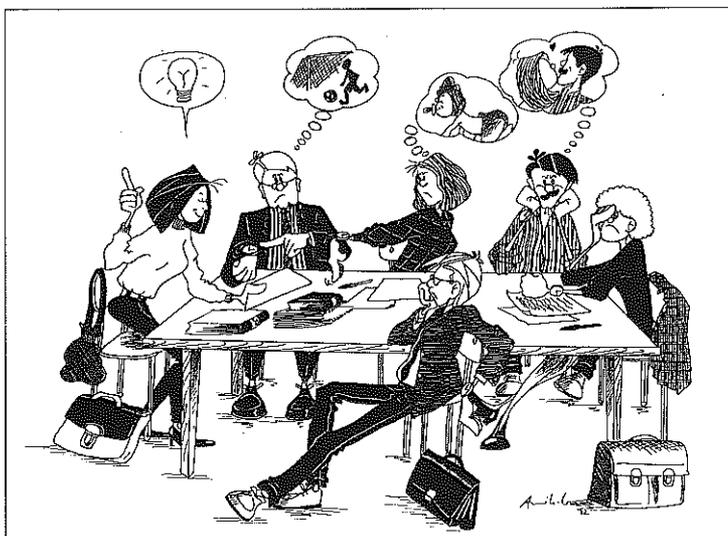
– E porquê?

Ana – Não sei, uma certa inércia. Depois olham e dizem: «Eu também gostava de experimentar, mas...» Algumas pessoas também trabalham fora daqui, têm outras coisas... Duma maneira geral, as pessoas acreditam no trabalho que nós estamos a fazer, embora não saibam muito bem qual é.

– Mas não tentavam falar no grupo o que estavam a fazer?

Ana – Tentava, mas as minhas reuniões de grupo, aliás como todas, são muito rápidas. Há uma pessoa, que é a Delegada, que dá indicações do Conselho Pedagógico e a seguir faz-se a planificação, ou seja, onde é que se vai no programa e até onde é que se há-de ir, e o tempo não chega senão para isso. Quando eu começo a tentar falar num assunto destes, que é uma coisa que não se fala em dois minutos, as pessoas dizem: «fala lá depressa!...»

Marta – Um elemento desta experiência devia ter assento no Conselho Pedagógico. Era uma forma de as coisas não ficarem só entre nós.



2. Os obstáculos à inovação

Vários factores, uns de ordem material outros de ordem simbólica, constituem obstáculos à inovação e em geral despertam ou potencializam conflitos pessoais, com os outros ou com as instituições. A inventariação dos obstáculos mais referidos pelos professores (Carvalho, 1991) pode levar a uma melhor consciencialização das dinâmicas inovadoras.

Os **programas** são um dos obstáculos mais constrangedores pois são o suporte de uniformização das práticas. Na inovação, os programas disciplinares deixam de ter um lugar central nas preocupações do ensino-aprendizagem; de um fim em si passam a ser um meio. São obrigatoriamente vistos de uma maneira nova, postos em causa, recriados, o que entra em conflito com a sua extensão e a obrigatoriedade do seu cumprimento, normas pelas quais o Delegado de Disciplina e o próprio Conselho de Grupo têm obrigação de velar. A dificuldade de questionar os programas e de os abordar de uma outra forma varia de professor para professor e é independente da disciplina. Tem a

ver com as diferentes experiências vividas no decorrer do percurso pessoal e profissional de cada um, com o debate na própria disciplina, etc...

O **modelo de avaliação** imposto é outro dos grandes obstáculos. Não há dúvida que a avaliação está estreitamente ligada às práticas efectuadas. Quando se mudam as práticas necessariamente tem que se mudar a avaliação. Muitas vezes a instituição tolera novas práticas mas impõe-lhes os mesmos tempos e modos de avaliação. Outras vezes propõe novos modelos de avaliação sem se assegurar da existência de condições para mudar as práticas.

As **novas relações** a estabelecer quer entre pares quer entre pessoas de escalões hierárquicos diferentes são de cooperação, de entre-ajuda, de solidariedade, de autonomia, de questionamento constante, o que interroga as representações que cada um tem dos seus papéis e dos dos outros, do que é ser aluno e professor, do que é ensinar e aprender. Aceitar ensinar e ser ensinado, estabelecer relações mais simétricas, nem sempre é fácil para quem foi socializado em contextos extremamente hierarquizados e autoritários, em que o professor era o detentor do saber e o garante da disciplina e os métodos transmisivos a principal forma de ensino.

A **comunicação perturbada** é um dos maiores obstáculos existentes nas escolas e ocorre frequentemente quer entre duas pessoas, quer em grupos formais ou informais. Traduz-se na percepção errada de códigos (verbais e não verbais) em pontuações diferentes (cada um se julgando vítima do outro) na rigidificação de modelos de comunicação (só querer mandar ou só querer obedecer). Estabelece um écran de incompreensão entre os protagonistas da relação e é causa e consequência de inúmeros conflitos, tanto mais que os espaços e tempos de metacomunicação, ou seja, o esclarecimento quer do conteúdo quer da relação, são pouco frequentes na escola.

As **condições de trabalho** podem ser muito penalizantes para os inovadores. As turmas com um elevado número de alunos, o número de alunos por professor, os horários compartimentados em tempos de 50 minutos, não permitem o conhecimento e uma atenção individualizada a cada um. A falta de tempo comum para reuniões esbarra com as necessidades de um trabalho de equipa, de apropriação do saber, de pesquisa fora da sala de aula. A falta de verbas para um trabalho que exige muitas saídas para fora da escola e muito material de consumo leva a um desperdício de energias e de tempo quando os

inovadores procuram outros meios de os obter. As condições físicas de muitas escolas, com salas superlotadas, material degradado, pouco cuidadas esteticamente e desconfortáveis, enviam constantemente mensagens de desrespeito e desvalorização e podem criar círculos viciosos de desinvestimento.

A **falta de apoios e reconhecimentos** por parte de outros responsáveis da instituição como sejam os Conselhos Directivos, Conselhos de Grupo, Conselhos Pedagógicos e Ministério, são desmotivantes para os inovadores que não sentem o dispêndio de energias e de tempo recompensados. Muitas vezes a incompreensão e ausência de apoios por parte de outras instituições quer sejam as famílias quer sejam outras instituições da comunidade são também causa de frustrações e desencantos.

O **sistema de colocação de professores** é também um obstáculo ao investimento profissional pela insegurança que cria, pelo tempo e energia dispendidos nos trajectos e na adaptação a novas escolas.

O **estatuto da carreira docente** não estimula a inovação pois não valoriza experiências inovadoras.

A **disponibilidade** exigida pela inovação entra muitas vezes em conflito com a vida familiar dos inovadores, sobretudo se se é mulher, porque a nossa sociedade ainda não se organizou convenientemente para uma situação em que cada vez um maior número de mulheres executam tarefas absorventes fora de casa e têm a seu cargo uma vida familiar recheada de trabalho e de responsabilidades.

A **visibilidade** a que estão sujeitas as inovações pode ser constrangedora. Essa visibilidade é resultante do facto de que, por um lado, os inovadores terem de provar que o que fazem vale a pena e, por outro lado, as pessoas que oferecem resistência a essas práticas procurarem demonstrar o contrário. É o jogo normal entre minorias e maiorias.

A **falta de formação** é por vezes um obstáculo importante. As práticas inovadoras necessitam de ser apoiadas por reflexões metodológicas, psicopedagógicas, sobre gestão de conflitos, sobre comunicação, etc e, muitas vezes, os professores não estão apetrechados para esse efeito.

O **isolamento dos professores**, trabalhando cada um no seu nível ou no seu turno, considerando a sala de aula como um espaço privado não discutível, leva a que não haja debates proveitosos sobre as práticas.

A par dos numerosos obstáculos que os inovadores enfrentam, existem **estímulos** que os incitam a continuar e a achar que apesar de tudo vale a pena. Para além de se acreditar fortemente naquilo que se quer fazer de novo há o interesse manifestado pelos alunos e o seu envolvimento; a gratificação do trabalho de equipa; a formação que se vai construindo na prática através das redes informais que se criam e da pesquisa e reflexão pessoal; alguns apoios e reconhecimentos que se vão conseguindo quer da instituição educativa quer de outras instituições.

A história «Relações difíceis» evidencia um conflito entre colegas de grupo que tem origem na luta por melhores condições de trabalho, neste caso por espaços mais adequados ao exercício do ensinar e aprender. No caso particular do grupo em questão os espaços são apercebidos conscientemente como um elemento fundamental das práticas e daí a necessidade de os considerarem como territórios próprios, de os personalizarem, de os marcarem e de os defenderem da apetência de outros. O conflito foi potencializado por uma comunicação «patológica» em que a impossibilidade de metacomunicação impediu o esclarecimento do que se passou.

«A desilusão» demonstra que por vezes os inovadores deparam com obstáculos tão grandes e tão diversos que são forçados a regressar às rotinas. Os estímulos provocados pelos alunos e a sua própria satisfação pelas experiências realizadas não foram, para a Antónia, suficientes para minimizar a angústia dos conflitos com os colegas. Neste caso, a protagonista conseguiu arranjar uma forma de não perder a face encontrando uma explicação para ela própria e para os outros ao refugiar-se à noite no 12º ano. Foi uma espécie de auto-marginalização, uma escolha de um território onde não tivesse que ser questionada e onde não tivesse que questionar.

«O despique» põe em causa vários factores decorrentes da profissão como o estatuto da carreira docente, o problema da visibilidade dos inovadores e da luta pelo protagonismo. A comunicação «pedagógica» que se gerou agudizou os conflitos e a ausência de metacomunicação impediu e esclarecimento dos factos e das más relações que se foram construindo.

A história «Que grupo?» levanta conflitos camuflados por uma espécie de territorialização ou de reserva protegida onde se colocam os inovadores. A atitude escolhida face aos inovadores que já tinham adquirido um certo prestígio

na escola, ou que são apoiados pelo Ministério, foi a de não hostilização mas, simultaneamente, a do seu isolamento para não exercerem grande influência. São, contudo, evidentes conflitos latentes traduzidos pelo silêncio que se faz das coisas, pelo tempo que não se dá para se falar delas. A mesma história chama a atenção para a dificuldade de mudança, para o facto de que não basta «querer» para mudar pois existem muitos factores internos e externos à pessoa que dificultam a sua mobilização para a mudança.

3. Comunicação e metacomunicação

Se os conflitos são inevitáveis no quotidiano escolar e particularmente agudos em situação de inovação há, no entanto, alguns meios para se gerirem melhor. Como estes acontecem em contextos comunicacionais convém analisar a importância da comunicação e a comunicação sobre a comunicação, ou seja a metacomunicação.

Vivemos num mundo onde não se pode existir sem se estar continuamente em interacção e comunicação com os outros e com as coisas. E é através dessa comunicação que a nossa personalidade e identidade se formam, de tal maneira que toda a comunicação constitui uma aprendizagem e, particularmente, uma aprendizagem das premissas da comunicação seguinte. Bateson (1987, p. 23) diz que a «a forma como as coisas aconteceram ontem entre vocês e eu, corresponde à forma como nós hoje respondemos uns aos outros» e, então, a forma como hoje as coisas acontecem entre nós corresponderá de alguma forma ao modo de sermos e estarmos amanhã.

Muitas vezes, a comunicação em lugar de contribuir para um entendimento entre as pessoas coloca, pelo contrário, um écran de desentendimento entre elas. Uma das regras para evitar que se caia na «patologia» da comunicação é metacomunicar, ou seja, encontrar momentos e tempos de esclarecimento sobre o conteúdo da comunicação e sobre a relação entre os protagonistas. Se eu digo por exemplo: «estou a falar de metacomunicação que para mim tem o significado seguinte...» eu proponho um comentário ao conteúdo da comunicação; se eu digo: «há bocado eu estava zangado e por isso falei tão rispidamente contigo...» eu comento a minha mensagem ao nível do significado que ela

reveste quanto à relação que eu tenho com o meu interlocutor. A metacomunicação pode ser explícita e exprimir-se verbalmente ou implícita e exprimir-se de maneira comportamental ou contextual. Se um professor convida o aluno a ir falar com ele depois da aula metacomunica-lhe que a conversa é importante. Se um pai abraça um filho depois de uma discussão, metacomunica-lhe que a zanga passou.

A metacomunicação tem uma função de regulação, pois, graças a ela, os interlocutores podem precisar o sentido que dão à sua mensagem e rectificar os erros de recepção, de interpretação ou de pontuação dos seus parceiros.

Muitas vezes os contextos de comunicação não favorecem a metacomunicação porque são demasiado constrangedores ou demasiado paradoxais. Também não se metacomunica quando se evita os pontos de discórdia ou o esclarecer dos conflitos, quando não se toca em assuntos considerados *tabus*, quando não se fala do que as pessoas sentem umas em relação às outras. Muitas vezes sintomas como dores de cabeça, vômitos... são apenas formas de dizer o que não se pode dizer directamente, como seja a rejeição da relação proposta pelo outro.

Metacomunicar é difícil pois o facto de o outro nos fazer lembrar que a nossa mensagem não é clara ou parece contraditória, lembra-nos que é outro, que tem uma outra lógica, uma outra linguagem, outros sentimentos, outros interesses e quanto maior for o nosso desejo de o convencer do nosso ponto de vista mais isso nos é insuportável. Se há relações de poder entre os interlocutores, a metacomunicação torna-se mais difícil. I. Orgogozo (1989, p. 91) sugere que as pessoas se cinjam às palavras, que utilizem uma linguagem precisa e simples e procurem ver claro nas próprias motivações.

Como a maior parte dos malentendidos, dos erros ou dos conflitos ao nível intersubjectivo resultam de não se ter recebido correctamente a mensagem, I. Orgogozo (1988) indica, para além da metacomunicação, outros meios de melhor entender e de melhor se fazer entender: educar o desejo, saber escutar, confirmar o outro e praticar a maturidade.

Educar o desejo – Muitas vezes, a mensagem não é correctamente percebida por um indivíduo porque ele não a deseja receber. Daí a importância de despertar um desejo singular, um projecto, como condição de toda a actividade organizada.

Embora o desejo seja uma característica da autonomia de todo o ser humano pode ser despertado de diversas maneiras: através de recompensas materiais, de louvores, de distinções em relação aos outros, ou pelo reconhecimento do que se faz ou do que se diz. É esta última forma de despertar o desejo que a autora citada considera ser a que menos efeitos preversos tem, pois estimula a necessidade dum indivíduo se ultrapassar a si próprio, não por razões exteriores como o presente, o cumprimento ou a boa classificação, mas por se sentir a progredir no conhecimento, na maturidade, na relação com os outros...

Saber escutar – Aprendemos a escutar os pais e os professores mais que os colegas ou os inferiores; escutam-se sobretudo conteúdos intelectuais e não sentimentos e emoções. Mas os nossos sentimentos e as nossas emoções, sendo em grande parte inconscientes para nós, deformam a escuta. O medo de se ser julgado, o desejo excessivo de ser amado ou apreciado, o medo de ser ridículo... influencia o resultado da comunicação e pode cair-se na profecia que se realiza, ou seja, exemplificando, aquele que acredita que o mundo não o ama age de forma a que os outros confirmem essa suposição. Uma das formas de evitar estes problemas é ter objectivos claros e dá-los a entender aos outros.

É importante também que se use uma linguagem clara e simples para assegurar o máximo de auditores. A linguagem técnica é desconhecida muitas vezes por outros grupos profissionais. Ora, se não se compreende a linguagem do outro, não se pode escutá-lo.

A forma de escuta mais eficaz será *a escuta compreensiva* que se traduz em escutar atentamente o que diz o interlocutor interessando-nos pela entoação, pelas hesitações, pelos silêncios, pela mímica... Esta é a melhor maneira de acalmar a cólera, a angústia ou o medo e levar o outro a modificar o seu ponto de vista sobre determinada situação.

Confirmar o outro – E. Enriquez (1992, p. 17) diz que o ser humano está constantemente dividido entre a expressão do seu desejo (reconhecimento do seu desejo) e a necessidade de se identificar ao outro (desejo de reconhecimento). Cada ser humano tem assim poder de confirmação sobre os outros e pode reconhecê-los como portadores de desejos assegurando-lhes um lugar na dinâmica social.

«Não estamos habituados a exprimir directamente e simplesmente o nosso

acordo ou o nosso desacordo sobre os actos do nosso próximo, membros da nossa família ou colaboradores(...) Felicitamos muito pouco e barafustamos só no momento em que a situação se degradou ao ponto de se tornar intolerável (...) e geralmente, os julgamentos dos pais sobre os filhos e dos professores sobre os alunos são mais sobre as pessoas que sobre os actos». Fala-se geralmente de um aluno preguiçoso, inteligente, pouco dotado, esquecendo que «os humanos são evolutivos, apresentam múltiplas facetas, despertam ou escondem-se em função das situações em que se encontram e assim todo o julgamento sobre eles é errado por definição». (I. Orgogozo, 1988, p. 94).

Praticar a maturidade – Para I. Orgogozo (idem, p. 97) esta atitude exclui toda a forma de destruição do outro. É mais um estado que um movimento e corresponde a não se identificar com nenhuma visão do mundo aceitando toda a opinião como plausível. Na verdade, se o indivíduo não se identifica com o saber fazer está aberto a toda a transformação, se não pertence a um clã identificado ou a uma forma de saber não tem poder social, político, económico ou intelectual a defender e as querelas de escola ou de capela não o afectam. Não desejando o poder e não o temendo, porque a procura de poder é uma forma de impôr a própria visão do mundo, e não se identificando a nada nem a ninguém, não se sente ameaçado por o que quer que seja.

Ao nível da organização, a comunicação bem sucedida depara-se com vários obstáculos entre os quais salientamos, seguindo ainda o pensamento de I. Orgozozo (idem, p. 99 e ss.)

- a convicção, partilhada pelos diferentes actores, de que se a comunicação não resulta é exclusivamente devido à má vontade dos outros;
- a crença de que se se disser tudo a todos resolverá o problema, esquecendo que a organização é um sistema complexo composto de sub-sistemas que não possuem as mesmas lógicas, nem a mesma linguagem, nem os mesmos interesses;
- a tendência em aplicar soluções simples a situações complexas;
- a propensão a agravar as coisas com injunções paradoxais do tipo, «Toma iniciativas!» ou «O que é que não corre bem?», sem se dar oportunidade real de o fazer ou dizer.

A comunicação pode ser favorecida criando ocasiões de comunicar, pro-

vando que se escuta, não dando respostas antes de as questões serem colocadas e não se sentindo obrigado a saber tudo e a ter resposta para tudo.

É, no entanto, necessário ter-se em conta que qualquer mensagem, ao circular numa organização, se submete a mudanças de nível lógico, cujo efeito deformante é tanto maior quanto esses níveis são ignorados. Não haverá nunca o mesmo significado para uma mensagem nos diferentes níveis hierárquicos e também ao mesmo nível para os diferentes grupos profissionais e no seio do mesmo grupo para os diferentes indivíduos.

No entanto todos estes níveis se podem encontrar, apesar das diferentes lógicas e das linguagens que os separam, em terrenos que não estão ainda balizados como a inovação e o projecto que são ocasiões de diálogo, de descoberta, de posicionamento diferente de todos em relação a tudo.

Não há comunicação eficaz sem desejo ou projecto mas é importante não esquecer que comunicar não significa em nenhum caso reduzir a diferença do outro, mas, pelo contrário, explorar essa diferença, aceitar que não se sabe nunca tudo, enriquecermo-nos mutuamente.

Conclusão

«Inova-se sempre que se introduz algo de novo num sistema. A partir daí, a ruptura pode ser maior ou menor, a aventura mais ou menos calculada, mais ou menos selvagem, mais ou menos controlada...» (G. Ferry, in Saltier, 1985, p. 370). Isto significa que inovar é entrar em conflito, é afrontar o novo, o diferente o que ainda não deu provas e por conseguinte é gerir incertezas, inseguranças, confrontos.

G. Ferry (idem, p. 371) considera que a inovação tem duas funções contraditórias: por um lado contribui para a regulação dos sistema na medida em que propõe formas novas que procuram responder às dificuldades e às insuficiências detectadas; por outro lado, é contestatária porque põe em causa o sistema. A inovação não surge por acaso, mas sempre com origem num descontentamento individual ou colectivo que leva a que surjam propostas novas, outras

maneiras de fazer, que simultaneamente procuram obstar às deficiências detectadas e que desnudam essas deficiências. Mas «é muitas vezes progressivamente através de outras maneiras de fazer que se descobrem outras razões de fazer» (idem).

A inovação pode comportar conflitos de diferente dimensão determinados por uma multiplicidade de factores por vezes difíceis de destrinçar. Esses conflitos podem ser explícitos ou implícitos, evidenciados através de sinais verbais ou não verbais, e podem ainda actualizar-se ou permanecer latentes e explicitarem-se mais tarde noutros contextos.

A maneira como se vive o conflito depende das pessoas, das circunstâncias e dos lugares, ou numa palavra, dos contextos. Os conflitos gerados pela inovação podem ser vividos fundamentalmente de duas maneiras: gerando frustração e malestar que podem levar a um regresso às rotinas ou a formas graves de destruição da personalidade, ou encarando-se como uma forma de a pessoa ou os grupos se situarem no sistema. Esta última forma de se viverem os conflitos da aceitação da sua inevitabilidade sendo, por conseguinte, preciso gerir essa inevitabilidade e acreditar que é a forma mais coerente de se estar vivo, de se afirmar como indivíduo capaz de assumir a sua condição de interveniente activo e responsável.

Por vezes é o centro do sistema que propõe a inovação. Surge assim a inovação vinda de cima, mas na verdade, só acontece inovação quando se cria uma dinâmica de mudança. Não basta o Ministério instituir é necessário que outras instâncias e pessoas sintam a necessidade da mudança, a tornem sua, se empenhem nela e que tenham possibilidade de a construir e desenvolver em cada contexto.

Outras vezes a inovação surge a outros níveis do sistema. É a inovação instituinte, que muitas vezes permanece marginal.

Com efeito, as práticas resultam de conjuntos de factores, são uma realidade multifacetada e, ao contrário do que por vezes se pensa, não dependem apenas da vontade dos intervenientes nessas práticas – «Querer não é poder». As práticas não são aplicação de receitas, ou de modelos didácticos; mesmo quando se procura aplicar modelos, estes são sempre transpostos e interpretados por sistemas de pensamento e de acção dos actores, por sistemas de representações, pelos universos simbólicos, afinal. E são esses universos, resultantes do que foi

e é a nossa vida, os espaços em que nos movemos, as ideias em que acreditamos, os nossos modos de ser e de fazer, que dão sentido às práticas profissionais. O modo como vemos e o que pensamos da sociedade e da igualdade, do ensinar e do aprender, do que é a escola e do que nós somos, do que é a profissão e o que pensamos quanto às suas condições de exercício, influenciam e estruturam as nossas práticas. Quantos preconceitos que dizemos combater se atravessam nas nossas práticas sem darmos por isso, quantas pequenas e grandes traições entre o que dizemos querer e o que fazemos realmente?

É isso porque se as nossas práticas dependem parcialmente de nós, do que somos e do que queremos, numa procura constante que é preciso construir, elas também são induzidas e estruturadas por muitas outras realidades. São as condições materiais, os espaços, os tempos e a sua organização; é o mobiliário, os recursos à disposição, as estruturas de poder, as políticas educativas.

E o equipamento técnico e pedagógico de que dispomos, os meios que construímos e o modo como os podemos e sabemos utilizar. É o estatuto da carreira docente, com as suas múltiplas exigências. É o prestígio ou desprestígio social da profissão. É o estatuto remuneratório, a disponibilidade de quem se sente economicamente reconhecido ou penalizado. É a hierarquia e o poder dentro da Escola e as relações desta com o poder central, com as outras instituições e com os outros espaços sociais. São as expectativas e as pressões dos que nos rodeiam e com quem trabalhamos – alunos, colegas, pais, autarcas, etc. É a formação que temos e o modo como somos ou não capazes de criticar o que fazemos, de encontrar novos caminhos em relação a objectivos que consideramos prioritários. É o modo como vivemos a profissão e como a sentimos nos dias de hoje. São os contextos em que trabalhamos, contextos sociais e culturais diversos; os públicos que a Escola serve, o que dela querem e esperam, o que nela procuram públicos adversos e difíceis ou cordatos e gratificantes. São as realidades de cada Escola, com a sua história, os seus professores, as suas dinâmicas e bloqueios singulares, os seus projectos e o seu «clima». São as relações que se tecem com alunos, pais e colegas, são os afectos.

As práticas não recobrem apenas questões técnicas mas sim questões sócio-políticas, culturais e ideológicas, institucionais e organizativas, questões pedagógicas e psico-afectivas.

E assim como as práticas resultam de processos em que se cruzam o pas-

sado e o presente, o material e o simbólico, também os seus processos de mudança têm exigências que não se podem ignorar.

As práticas são apenas parcialmente objectivas, racionais e estratégicas porque também são afectivas, habituais, naturais. Resultam de processos simultaneamente conscientes e inconscientes.

Não se pode ignorar que a mudança é uma questão sistémica e que a mudança de práticas exige transformações a outros níveis – da organização e gestão da Escola ao trabalho em equipa com colegas. Não se pode ignorar que a mudança das práticas educativas dificilmente pode ser «manipulada», quaisquer que sejam as generosas intenções de quem decreta, impõe ou tenta persuadir. Não se pode ignorar que a adopção intelectual duma mudança não garante a sua incorporação nas práticas.

«Querer não é poder», como se afirmou e a mudança de práticas não é apenas da ordem da razão, da vontade e da sua tradução imediata em novas metodologias, novos comportamentos e novas relações. «Querer» é o primeiro passo para passar à acção mas não significa automaticamente que se seja capaz de fazer o que se quer. Não se pode ignorar que a mudança de práticas exige que cada pessoa viva processos, por vezes dolorosos, de desconstrução e reconstrução de referências; exige que se ponham em causa certezas e rotinas, que se corram riscos, que se vivam ansiedades (com algumas gratificações e alegrias, também).

As políticas educativas, com consequências a todos os níveis do sistema, facilitam ou dificultam tais processos. Agudizam ou atenuam os conflitos inevitáveis.

Com efeito, o conflito faz parte integrante das dinâmicas transformadoras, pois pôr em causa o instituído, encontrar novas formas de pensar e de fazer não se faz sem conflito próprio, com os outros ou com as instituições.

Os conflitos da pessoa com ela própria ocorrem porque não é fácil a quem quer que seja lançar-se no desconhecido pela incerteza e insegurança que isso gera. Por outro lado, as referências, convicções e modos de fazer construídos em contextos anteriores são condicionadores de toda a maneira de pensar e de agir e dificultam as interrogações acerca dos valores, dos conceitos e dos comportamentos. Estamos a falar de representações cuja mudança pressupõe uma desconstrução e reconstrução do sujeito que se descentra de si próprio e se vê de fora, ou seja, como aprendeu.

Os conflitos com os outros surgem, quando se confrontam diferentes lógicas que têm como base singulares histórias profissionais e de vida. Cada um tem a sua forma de se situar perante ele próprio, perante os outros e perante as instituições. Cada um interpreta de maneira diferente o mundo, tem os seus próprios projectos de vida, investe de maneira diferente na profissão.

Os conflitos com as instituições surgem, porque qualquer individuo não é uma máquina que executa fielmente as normas emanadas daquelas. O individuo interpreta de maneira singular essas normas e age de acordo com isso. Paralelamente, as lógicas institucionais e as lógicas pessoais também colidem. A lógica institucional é uma lógica de eficácia, de curto prazo, exigindo o cumprimento integral do contrato que formal ou informalmente os indivíduos estabelecem com ela. Mesmo necessitando da inovação para não morrer, a instituição só admite mudanças controladas que não ponham em causa a sua eficácia ou a sua identidade. A lógica dos inovadores é a da conquista de autonomia e da obtenção de apoios materiais e simbólicos, no sentido da valorização e reconhecimento, para fazer face às necessidades com que se defrontam.

Todos estes conflitos se geram uns nos outros e se acentuam uns aos outros formando uma teia complexa e difícil de destrinçar. É por isso que, se por um lado a inovação é uma ocasião de viver a aventura, de ensaiar novas maneiras de fazer e novas relações, por outro lado é um *enjeu* conflitual fonte de frustrações e amarguras. Daí a importância que acordamos à descrição de vários tipos de conflitos e à inventariação de obstáculos materiais e simbólicos que, ao serem desocultados, poderão ser melhor ultrapassados, já que os conflitos são inevitáveis desde que os indivíduos não se conformem e não desistam do seu protagonismo.

Ana Benavente *

Alda Carvalho **

Amélia Correia (Ilustrações) ***

* Instituto de Ciências Sociais

** Escola Secundária Professor Herculano de Carvalho

*** Escola Secundária Afonso Lopes Vieira.

Bibliografia

- BATESON G. (1987), *Natureza e Espírito*, Lisboa: Publicações D. Quixote.
- BENAVENTE, A. (1987), «Mudanças e estratégias de mudança. Notas sobre a instituição escolar», *Revista da Educação*, 2, 23-26.
- BENAVENTE, A. et al. (1993), *Mudar a escola, mudar as práticas: um estudo de caso em educação ambiental*, Lisboa: Escolar Editora.
- BENAVENTE, A., Leão, C. (1993), «Inovadores e pioneiros: viver em projectos». In *Estruturas sociais e desenvolvimento – Actas do II Congresso Português de Sociologia*, Lisboa: Editorial Fragmentos, pp. 197-219.
- BERGER P., Luckmann, T. (1990), *A construção social da realidade*, Petropolis: Editora Vozes.
- BERNOUX, P. (1985), *La sociologie des organisations*, Paris: Ed. du Seuil.
- BRONFENBRENNER, U. (1981), «L'ecologie experimental de l'éducation». In Alain Beaudot (Dir.), *Sociologie de l'école*, Paris: Dunod, pp. 19-47.
- CARVALHO, O. A. (1991), *Da discordância à minoria e da minoria à inovação. Contributo para a análise das práticas em Educação Ambiental no 3º ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de mestrado, Lisboa: DEFCUL.
- CAVACO, M. H. (1992), *A educação ambiental para o desenvolvimento*, Lisboa: Escolar Editora.
- CERRILLO, Q. (1989), *Organizaciones Educativas*, Madrid: UNED.
- CLOUZOT, O. (1992), *Animer Autrement*, Paris: Les Éditions d'Organisation.
- CORREIA, J. A. (1989), *Inovação Pedagógica e formação de professores*, Porto: Afrontamento.
- DEROUET, J. (1991), «Une sociologie qui prend au sérieux la rationalité des acteurs». *Revue Française de Pédagogie*, 95, pp. 65-66.
- ENRIQUEZ, E. (1992), *L'Organisation en analyse*, Paris: PUF.
- FISCHER, G-N. (1990), «Espace, identité et organisation». In Jean-François Chanlat (Dir.), *L'individu dans l'organisation – les dimensions oubliées*. Les Presses de L'Université Laval: Ed. Eska, pp. 165-183.
- HUTMACHER, W. (1992), «A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento». In António Nóvoa (Dir), *As organizações escolares em análise*, Lisboa: D. Quixote, pp. 45-76.
- MARC, E; Picard, D. (1984), *L'École de Palo Alto*, Paris: Editions Retz.
- MOSCOVICI, S. (1982), *Psychologie des minorités actives*, Paris:PUF
- NÓVOA, A. (1992), *As organizações escolares em análise*, Lisboa: D. Quixote.

- ORGOGOZO, I. (1988), *Les paradoxes de la communication*, Paris: Les Éditions d'Organisation.
- PERRENOUD, Ph. (1981), *L'innovation creative de conflits*, (Document de travail), Genève.
- PERRENOUD, Ph. (1990), «Avaliação interna e externa de projectos inovadores – funções e contradições». In *Actas do Seminário de Avaliação de Projectos*, Lisboa: INFRA/DEFUL, pp. 56-59.
- PERRENOUD Ph. (1992), *Biennial de l'Education et de la Formation*, Paris: APRIEF (Association pour la Promotion des Recherches et des Innovations en Éducation et Formation).
- RIVILLA, A. (1989), «El clima social del centro y del aula» In Q. Cerrillo (Dir.), *Organizaciones Educativas*, Madrid: UNED, pp. 230-239.
- SALGUEIRO, E. (1983), «O adolescente na escola e a crise de gerações dos pais». In *Espaço pedagógico 2*, Porto: Edições Afrontamento, pp. 122-126.
- SALTIER, M; Coutty, M. (Dir), (1985). *L'école plus. De la maternelle au lycée, 1000 expériences novatrices*. Paris: Autrement.
- THURLER, M. (1991), *L'efficacité des établissements ne se mesure pas; elle se construit, se négocie, se pratique et se vit*. Texto provisório apresentado no encontro da ADMEE, Liège.
- WATZLAWICK, P. (1972), *Une logique de la communication*, Paris: Editions du Seuil.
- WINKIN, Y. (1981), *La nouvelle communication*, Paris: Editions du Seuil.