



## Ficha Técnica

ISSN 0871 - 1267

APRENDER

Nº. 15

### Director:

Mário Ceia

### Directores Adjuntos:

Carlos Afonso e Manuel Miguéns

### Coordenação Executiva:

Carlos Castro, Catarina Raposo e

Leonel Martins

### Design Gráfico:

José Manuel Coelho, Luís Santos e

Maria de Lurdes Magalhães

### Secretariado:

Adelina Branquinho e Anabela

Santos

### Conselho Consultivo:

Fortunato Queirós (Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre), António Nóvoa, Bárto Paiva Campos, Domingos Fernandes, Francisco Cachapuz, Isabel Alarcão, João Pedro Ponte, Jorge Arroiteia, Maria do Céu Roldão, Maria Odete Valente, Rui Canário e Teresa Ambrósio

### Conselho Editorial:

Abílio Amiguinho, António Maria de Sousa, Carlos Afonso, Carlos Brandão, Inácio Pestana, José Travassos, Manuel Miguéns, Margarida Morais e Mário Ceia

### Colaboram neste Número:

Abílio Amiguinho, Carlos Afonso, Carlos Castro, Fortunato Queirós, Graça Cebola, Hermenegildo Correia, Isabel Alarcão, Isabel Silva Ferreira, Isabel Vila Maior, J. M. Gutiérrez-Vázquez, Joaquim Pintassilgo, Maria Margarida Morais, Mário Ceia, Natércio Afonso e Rui Canário

### Composição e Montagem:

Rui Real

### Impressão e Acabamentos:

Cograpor, Gráfica de Portalegre Lda.

### Edição e Propriedade:

Escola Superior de Educação de Portalegre

Praça da República

Apartado 125

7301 PORTALEGRE CODEX

### Tiragem:

1 500 exemplares

### Depósito Legal:

14 293/86

### Preço:

400\$00

### Assinaturas:

1 100\$00 (3 números)

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.

Não nos comprometemos a publicar colaboração não solicitada.

## INDICE

<b>Nota de Abertura</b>	
Dr. Fortunato Queirós.....	3
<b>Editorial</b>	
Dr. Mário Ceia.....	4
<b>Entrevista</b>	
Seymour Papert: "A Escola está a perder a sua Legitimidade"....	6
<b>Formação de Professores</b>	
Ensino Superior e Formação contínua de Professores.....	11
Formar-se para Formar.....	19
A Reflexão-Ação na formação de professores.....	27
Formação: da lógica escolarizante à Articulação com os processos de Mudança.....	31
<b>Administração Escolar</b>	
A Análise Política das Organizações Escolares.....	42
<b>Manuais Escolares</b>	
O Livro de Texto: Alguns Critérios para a sua Elaboração e Avaliação.....	51
<b>Psicologia da Educação</b>	
O Trabalho de grupo e o conflito Sócio-Cognitivo.....	57
<b>Notícias da Educação</b>	
Politécnico de Portalegre em notícia.....	65
<b>Notas de Leitura</b>	
Os Lagóias e os Estrangeiros.....	67
Passagem de Nível - Nicolau Saião.....	69
La Educación Moral. Perspectivas de futuro y Técnicas de Trabajo.....	70
Professores e Computadores.....	72
Viver a Formação. Construir a Mudança.....	74



# NOTA DE ABERTURA

\* F. A. Fortunato Queirós

Acredito que deve ser muito gratificante para um médico ver um seu doente sair de um estágio comatoso.

Vim encontrar a Revista "Aprender" em estado de coma, desde Novembro de 1991, data da publicação do seu número 14 - e, hoje, posso congratular-me por vê-la sair dos "cuidados intensivos" e entrar em plena recuperação.

A recuperação da Revista "Aprender" insere-se num processo de reanimação e revitalização da Escola Superior de Educação, dinamizado pela Comissão Instaladora, avalizado pelo Conselho Científico, aplicado pelos docentes e funcionários e recolhendo o beneplácito da Presidência do Instituto.

Considero que uma das formas de afirmação e projecção de uma escola de Ensino Superior é a divulgação da sua actividade científica - pedagógica, a identificação, qualidade e labor dos seus docentes que nela se testemunham, os serviços prestados à comunidade, as relações com as instituições afins, nacionais e internacionais.

A Revista "Aprender" preenche, entre muitos, estes requisitos, não só porque afirma um direito já adquirido e largamente

testemunhado, como se reafirma, pela qualidade dos seus colaboradores, um ponto de referência actualizado no que concerne às Ciências da Educação.

A quantos estão empenhados neste processo, a montante e a jusante do seu desenvolvimento,

- um obrigado institucional e pessoal pelo relançamento da "Aprender";

- a declaração pública de louvor e solidariedade, com o consequente reconhecimento da sua utilidade, a vários títulos, para a prossecução dos objectivos que norteiam a linha de rumo do Instituto Politécnico de Portalegre, na qual se inscreve a investigação científica e a sua divulgação, a informação bibliográfica e a recensão crítica e assim por diante.

Os números anteriores da "Aprender" eram de muita qualidade.

Este número também o é.

Os meus votos vão no sentido de que o próximo supere os anteriores.

\* Professor Catedrático da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre.

# EDITORIAL

Após um interregno de quase dois anos, a revista "APRENDER" toma novo fôlego.

Mudámos-lhe a capa e o arranjo interior, mas pretendemos manter a qualidade que a fez granjear um número considerável de leitores, sinal de reconhecimento do seu valor.

Não são tarefas fáceis as que esta equipa pretende levar a cabo, mas apesar de tudo estou confiante.

A confiança chega-nos pela equipa que conseguimos reunir e pelo dinamismo que se revive na Escola Superior de Educação de Portalegre. Chega-nos, ainda, do empenhamento dos nossos colaboradores.

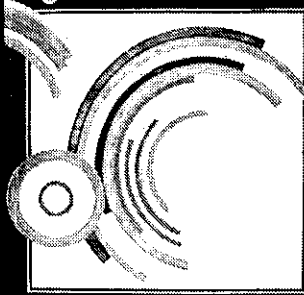
O Tema Central deste número, "A Formação de Professores", foi escolhido por duas razões: pelo novo enquadramento jurídico da formação contínua; e por

acreditarmos que a formação de professores é um caminho para a melhoria da qualidade da Educação.

De facto, se pretendemos transformar a Educação e modificara Escola, respondendo às solicitações de uma sociedade moderna, teremos que criar as condições para que os professores deixem de ser sujeitos que aplicam técnicas ou métodos acriticamente de uma forma estandardizada e passem a desempenhar um papel mais activo e construtivo.

É com estes professores que construiremos uma Escola em que as crianças e os adolescentes aprendam porque estão envolvidos pessoal e socialmente na construção do seu próprio conhecimento e não porque foi decidido transmitir no dia "d" o conteúdo "c".

# aprender aprender aprender aprender



NÃO SE APRENDE PORTUGUÊS POR DESPACHO  
**FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**BONECOS DE STO. ALEIXO**



**MOBILIDADE ESCOLAR**  
 O ESTABELECIMENTO DO ENEMO  
 COMO NÍVEL DE ANÁLISE E DE INTERVENÇÃO  
 A LÊ DE BARRAS E ESCOLARIZADA DIAGNÓSTICA  
**EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**

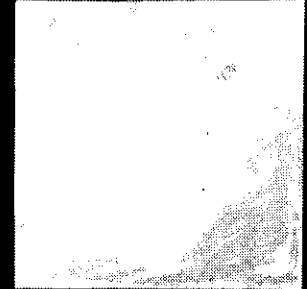
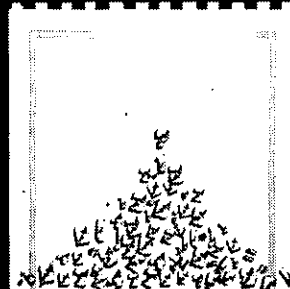
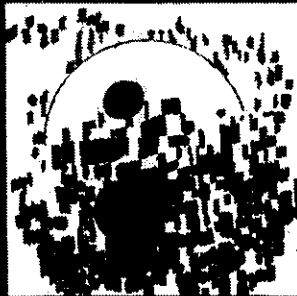


**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA**  
 - UM PROJECTO DE MUDANÇA COM OS PROFESSORES  
**O COMPUTADOR NA AULA DO INGLÊS**  
**ENTREVISTA COM JOÃO MEDINA**



**A REFORMA E AS ESCOLAS**  
**UM PROGRAMA PARA O SUCESSO?**

# aprender aprender aprender



**INOVAÇÃO PARA O SUCESSO**  
**EDUCATIVO ESCOLAR**  
**O ENSINO DA MATEMÁTICA III**  
**ESCOLA / FAMÍLIA: QUE COOPERAÇÃO?**

**DEBATE PARA UMA REVALORIZAÇÃO DA**  
**DIDÁCTICA**  
**AValiação em Matemática III**  
**ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO DE**  
**PROFESSORES**

**DEBATE: A EXPRESSÃO GRAMÁTICA E O TEXTO**  
**NA EDUCAÇÃO**  
**DEBATE: O TEXTO LITERÁRIO E O CENTRO DE RECURSOS**  
**EDUCATIVOS PAE P. M. ANCILOTTI**  
**DEBATE: O TEXTO LITERÁRIO E O TEXTO**

# aprender aprender aprender



**DEBATE: O QUE FAZ MUDAR A AVALIAÇÃO?**  
**O TEXTO LITERÁRIO NA BANDA DESENHADA**  
**EXPRESSIONISMO DRAMÁTICO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES**  
**A ESCOLA E A INDISCIPLINA**

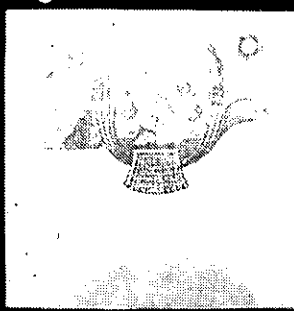
**TEMA CENTRAL: O ENSINO DA GEOGRAFIA**  
**SERÁ A ESCOLA UMA ORGANIZAÇÃO BUROCRÁTICA?**  
**OBSTÁCULOS À INOVAÇÃO PEDAGÓGICA**  
**TEMAS DE CONTEÚDOS ESCOLARES**

**TEMA CENTRAL: ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR**  
**ENTRE, NOVAS TECNOLOGIAS E MERCADO DE TRABALHO**  
**MÉTODOS PEDAGÓGICOS EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

**INOVAÇÃO, MUDANÇA E FORMAÇÃO**  
**EDUCATIVA: FÊREDO NA PRÁTICA E**  
**EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS NA SALA DE AULA**

# aprender aprender

# APRENDER



**TEMA CENTRAL: EDUCAÇÃO AMBIENTAL**

**DEBATE: NOVO SISTEMA DE AVALIAÇÃO**  
**TEMA CENTRAL: EDUCAÇÃO AMBIENTAL**  
**EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS**



# SEYMOUR PAPERT: "A ESCOLA ESTÁ A PERDER A SUA LEGITIMIDADE"

Entrevista de Carlos Afonso e Mário Ceia



6

ENTREVISTA

Mais de uma década depois de *Mindstorms*, o optimismo de Seymour Papert sobre o papel da tecnologia na educação não esmoreceu. Pelo contrário, o criador do LOGO está mais optimista do que nunca. Embora não deixe de chamar a atenção para o que considera um **"uso indevido da tecnologia"** e que, por outro lado, **"a tecnologia, só por si, não vai mudar nada"**, acredita que a História caminha no sentido de profundas mudanças num sistema educativo que, aos seus olhos, não parece **"o mais adequado"** e que o caminho da mudança passa, necessariamente, pela tecnologia.

Palavras sábias, se pensarmos sobretudo no mundo exterior à escola, numa sociedade que **"está a mudar mais depressa que a escola"**, fazendo com que esta esteja **"a perder a sua legitimidade"** como único local de aprendizagem, uma vez que existe hoje toda uma gama **"de meios de acesso ao conhecimento muito mais atraentes"** do que ela pode oferecer.

Numa entrevista exclusiva concedida à *Aprender*, no decorrer da "International Conference on Technology and Education", no MIT, o "berço" do LOGO - que considera não ter, na educação, nenhum **"concorrente sério"** - Papert afirma-se convicto de que **"o computador está a mudar a maneira como as crianças aprendem"** e que **"o que é preciso é que os professores tenham a oportunidade de desenvolver o seu entendimento de como podem existir novas formas de aprendizagem e que a tecnologia é um instrumento que serve esse propósito"**.

Fala, também, do seu novo livro *The Childrens' Machine* que, confessa, se dedica à análise do modo como a Escola tem reagido à presença da tecnologia no seu seio.

Eis, portanto, Papert: o retrato, possível, de um "visionário".

**No livro *Mindstorms* o Sr. mostra grande optimismo em relação ao futuro das novas tecnologias. Obviamente, por aquilo que tem dito nesta conferência, mantém esse optimismo. O que o leva a ter este estado de espírito?**

Bem, ser pessimista não é bom... Julgo que podemos prever que a tecnologia acabará por dar bons resultados e que a única estratégia possível é esforçarmo-nos para que a mudança aconteça, tanto quanto possível e tanto melhor quanto possível. Julgo que há muitos sinais no mundo, em particular no mundo da educação, que mostram que a educação vai mudar: um deles é o reconhecimento universal, muito mais do que em qualquer outra altura, de que o sistema educativo, tal como o conhecemos hoje, não é o mais adequado; o outro é que o conhecimento da tecnologia está, cada vez mais, presente na vida das crianças - cada vez mais elas dispõem de uma série diversificada de jogos, CD-ROMs, livros electrónicos que circulam por todo o lado; há mais acesso ao conhecimento, através dos diferentes canais de televisão, enfim, toda uma variedade de meios de acesso ao conhecimento, muito mais atraentes do que a escola pode

oferecer. Julgo que o problema de conseguir manter as crianças sentadas nos bancos da escola é cada vez mais difícil de resolver. A Escola está a perder a sua legitimidade...

**Pensa, portanto, que aquilo que diz em *Mindstorms*, que “as escolas como as conhecemos hoje não são mais possíveis no futuro”, mantém a sua actualidade, que caminhamos nessa direcção...**

Não sei se somos nós que caminhamos nessa direcção, ou se é a História que caminha na nossa direcção, por esse caminho... Acho que, por vezes, as pessoas se afastam desse caminho, tentando resistir, mas acho que a História caminha nesse sentido...

**No entanto, disse aqui que, não estando contra a tecnologia, como é óbvio, está contra as más utilizações da tecnologia. Pode especificar? O que considera uma má utilização da tecnologia?**

Penso que a primeira utilização indevida da tecnologia na escola é a que conduz a tornar piores os aspectos que já são maus na escola actual. O lado mau da

escola é o que faz com que se aprenda pela rotina, pelo hábito, aprender de cor, sem compreender; é o tentar que toda a gente caminhe com o mesmo ritmo, que toda a gente tenha o mesmo currículo; que o conhecimento seja transmitido e não usado... Isto são exemplos dos piores aspectos da escola e a tecnologia pode ser utilizada, e muitas vezes o é, para fazer a mesma coisa - aí estão algumas más utilizações da tecnologia.

**A tecnologia pode, portanto, ser usada para reforçar o funcionamento do sistema... O Sr. acredita que a tecnologia pode constituir um elemento catalisador, para induzir mudanças na escola? Acha que é possível que a tecnologia, só por si, possa mudar o modo como a escola funciona? O que parece mais lógico é mudar a sociedade, primeiro, para depois mudar a escola... Acha que a tecnologia tem poder para mudar a Escola?**

A sociedade está a mudar mais depressa que a escola, a escola está sempre mais atrasada que a sociedade, pelo menos, em certos locais do mundo. A



tecnologia, só por si, não vai mudar nada; ela provoca uma maior pressão no sentido da mudança e, certamente, fornece os meios para que a mudança aconteça. Penso, na realidade, que a escola tradicional é, em parte, o reflexo da tecnologia primitiva que existia no momento para efectuar a transmissão do conhecimento; acho que as formas escritas de conhecimento poderão ser óptimas para os intelectuais e adultos, mas não são um meio ideal para as crianças, na medida em que as obriga a ler, a adquirir uma determinada capacidade, de modo a fazer qualquer outra coisa. Hoje temos meios muito mais eficazes para transmitir o conhecimento; podemos escolher o que queremos usar e como o vamos usar.

**Disse já que, nos anos setenta, a discussão sobre a utilização da tecnologia na escola era uma discussão apaixonada, que envolvia muita gente interessada na mudança, mas que, hoje em dia, as coisas sofreram uma certa transformação e que a discussão se trava num plano mais conservador. Confirma esta ideia?**

Sim, foi o que eu disse. Não quero, no entanto, dizer com isso que não haja ainda gente verdadeiramente apaixonada, mas o que é um facto é que, neste campo, se desenvolveu também uma ampla frente de abordagens conservadoras. Pego mesmo no exemplo do que está a acontecer em Portugal: quando o vosso governo pede a uma série de multinacionais que se encarreguem da introdução dos computadores no sistema educativo, com certeza que não está à espera que elas mudem o sistema... Não se trata, portanto, de "visionários", mas de pessoas que querem ganhar o máximo de dinheiro, mantendo o sistema intacto.

**Por falar em "visionários"...**  
**Essa é uma palavra do seu vocabulário corrente, quando fala das pessoas interessadas na tecnologia, nomeadamente numa utilização correcta da tecnologia. Ora, esta palavra pode ter dois sentidos: uma pessoa "visionária" pode ser aquela que antecipa o futuro de uma forma apaixonada e excitante (como o fez, noutros tempos, Jules Verne, ou como faz, actualmente, A. Toffler); mas também pode ser uma**

**pessoa que vive à parte, afastada de todas as outras, a fazer coisas que mais ninguém entende. A qual destes se refere?**

Para mim, a palavra tem um sentido totalmente positivo. Um "visionário" é alguém que tem uma visão, que tem ideias próprias sobre o que é ensinar bem, que não faz exactamente aquilo que a Escola lhe diz para fazer - se a Escola lhe diz para fazer coisas muito rotineiras, técnicas, sistemáticas, ele tem uma visão sobre como fazer as coisas de outra maneira e melhor. Não, "um visionário", para mim, não é alguém que vive numa montanha, ou numa caverna, completamente sozinho; vive na escola, trabalha na escola, é simplesmente uma pessoa activa e interessante, a fazer coisas interessantes e excitantes.

**Talvez para surpresa de muita gente, o Sr. continua a fazer a defesa acérrima da programação na Escola. Quando o faz, está a pensar especificamente no LOGO, ou considera que outras linguagens podem provocar no aluno as mesmas vantagens?**

Acho que qualquer tipo de

programação é melhor que programação nenhuma... O que acontece é que o LOGO é a única linguagem especificamente estudada para utilização na educação, por isso, comparada com outras linguagens que também são usadas, tem certas vantagens que as outras não têm. Sinceramente, não vejo nenhum concorrente sério ao LOGO; existem, é certo, algumas variantes, às vezes com outros nomes, mas que, na essência, são o LOGO. Imagino que, no futuro, possam existir outras linguagens de programação, algumas tão úteis como o LOGO, ou melhores, ainda - o LOGO

**Será que em *The Children's Machine* dá mais ênfase à interacção Escola-Sociedade?**

**Fala, agora, mais desta interacção do que fazia no passado?**

Sim, é verdade, embora não tanto como gostaria... Quando me sentei para escrever este livro, concluí que havia demasiadas coisas para dizer num só livro. Por isso fui dividindo aquilo que queria dizer em dois e depois em três e, de facto, quase que senti que estava a escrever três livros diferentes. Um que sairá primeiro e outro que surgirá passado um ano e que se dirige mais a esse tema...

Falo mais disso neste livro do que em *Mindstorms*, de facto, dessa interacção Escola/Sociedade, porque olho mais para a Escola, agora. Em *Mindstorms* era um pouco abstracto - o sub-título era *Chil-*

*dren, Computers and Powerfull Ideas*. O que realmente é preciso é que os professores tenham a oportunidade de desenvolver o seu entendimento de como podem existir novas formas de aprendizagem e que a tecnologia é um instrumento que serve esse propósito. Portanto, se fala em "formar professores em novas tecnologias" está a colocar o problema ao contrário, uma vez que a tecnologia, nesse contexto, surge como uma qualquer coisa técnica. O que, de facto, é preciso é que os professores tomem consciência do modo como as crianças aprendem e que aproveitem as potencialidades da tecnologia nessa perspectiva. E isso não torna as coisas mais fáceis; pelo contrário, torna-as, de certo modo, mais difíceis...



FIESTA VAN - ESCORT VAN - TRANSIT

FIESTA - ESCORT - MONDEO - SCORPIO

FIESTA VAN - ESCORT VAN - TRANSIT



Auto Portalegre, Lda.

CONCESSIONÁRIOS FORD

Salão de Exposições: Praça do Município, 12 - 14  
Escritório: Rua 1ª de Maio, 88  
Oficina, Est. de Serviço e Peças: Rua 1ª de Maio, 94 a 100

Telegramas: AUTOPOR  
Tel. 23540/1 - FAX 24769  
7300 PORTALEGRE

APARTADO 108

7301 PORTALEGRE CODEX

FIESTA - ESCORT - MONDEO - SCORPIO

## A poupança é o motor do desenvolvimento

As poupanças confiadas à CAIXA GERAL DE DEPÓSITOS são aplicadas na criação de novas fontes de riqueza. São um motor de desenvolvimento do país.

Com a entrada do País na CEE, a CAIXA GERAL DE DEPÓSITOS mostra-se apta a aceitar os desafios que se traduzem em desenvolvimento e progresso.

A CAIXA GERAL DE DEPÓSITOS é a maior instituição de crédito no financiamento de empresas.

A nossa experiência é garantida para a resolução dos seus problemas. estamos presentes em todo o País. Consulte-nos.



CAIXA GERAL DE DEPÓSITOS

# ENSINO SUPERIOR E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES

Rui Canário

A intervenção que vou fazer neste painel (1) pretende ser um contributo, necessariamente sintético dadas as limitações de tempo, para propiciar um confronto de diferentes perspectivas e um debate mais alargado sobre a actual situação da formação contínua de professores.

Procurando corresponder àquilo que me foi directamente solicitado (ou melhor, sugerido), exporei uma visão pessoal e problematizada deste campo de acção, construída a partir da análise do papel desempenhado e/ou a desempenhar pelas instituições de ensino superior, às quais são atribuídas especiais responsabilidades neste domínio.

O papel e a contribuição das instituições do ensino superior será aqui analisado e discutido a partir de quatro vectores principais: a estruturação do debate sobre esta matéria; a definição e explicitação de estratégias de formação; a construção de metodologias e práticas de formação; a articulação entre as políticas de formação e de investigação.

Sem de alguma forma pretender negar, ou subestimar, as especificidades da formação de professores, não julgo que a consideração deste campo como algo autónomo, isolado, delimitado em relação a um campo mais geral e multiforme (o da formação de adultos), seja o caminho mais fecundo.

Assim, tenho defendido o interesse, quer do ponto de vista epistemológico, quer do ponto de vista praxiológico de encarar a formação de professores como um caso particular da formação de adultos. Nesta perspectiva, o conjunto de ideias, que irei apresentar de forma sintetizada, tem como ponto de referência fundamental uma visão evolutiva, tendencial e prospectiva da formação profissional contínua dos adultos, relativamente à qual se deve situar a formação de professores.

1 - O debate: prioridade estratégica da formação contínua

No debate sobre a formação de professores tende a prevalecer, com fortes responsabilidades da comunidade científica e portanto das instituições do ensino superior, uma visão dicotómica entre a formação inicial e a formação contínua.

A realização de congressos sobre formação inicial e de outros sobre formação contínua, ou, como no caso do presente colóquio, a realização de painéis diferenciados sobre estas duas temáticas constitui uma expressão desta dicotomia, instituindo momentos e espaços diferenciados para discutir a problemática que só pode ser global.

Com efeito, do meu ponto de vista, esta via não é a mais fecunda, na medida em que as grandes questões que importa elucidar, no âmbito da formação de professores, são questões transversais à formação inicial e contínua, entendidas como momentos de um processo global de educação permanente.

Esta visão dicotómica da formação de professores tem como base uma concepção cumulativa do processo formativo, em que a relação entre a formação inicial e contínua é encarada como a adição de duas etapas complementares, relativamente estanques articuladas de forma sequencial e linear.

Este modo simplista de encarar a formação não como um continuum mas como uma sucessão hierarquizada de etapas, em que a ordem determina a importância e a natureza das modalidades formativas, conduz a sustentar alguns absurdos, como por exemplo:

- Os professores não profissionalizados, dado que lhes “falta” a formação inicial, não teriam acesso a situações de formação contínua;

- O processo de profissionalização, embora maioritariamente dirigido a um público com muitos anos de experiência profissional, é definido como um processo (“serôdio”) de formação inicial;

- Às duas etapas tradicionalmente consideradas (formação inicial e contínua) vem juntar-se uma categoria intermédia, a denominada formação “especializada”, cuja função é a de triar o acesso a acções de formação do nível de especialização.

Esta visão simultaneamente formalista e simplista da formação de professores tem como base duas ideias essenciais:

- A primeira é a de afirmar a

predominância estratégica da formação inicial o que precede cronologicamente e determina a natureza e modalidades das posteriores situações de formação;

- A segunda é a de pensar a formação inicial a partir de um paradigma de racionalidade técnica, em que se procede a uma justaposição hierarquizada de saberes científicos, mais saberes pedagógicos, mais momentos de prática.

Da primeira ideia decorre o carácter supletivo da formação contínua, a que se atribui uma função correctiva quer das “lacunas” da formação inicial, quer da inevitável obsolescência dos conhecimentos adquiridos, assumindo a forma de acções pontuais de “actualização” de competências. Quer a produção teórica quer sobretudo a prática das instituições do ensino superior têm contribuído para reforçar este carácter supletivo.

Da segunda ideia decorrem modalidades de acção que limitam a eficácia da formação, na medida em que, reduzindo tendencialmente o papel do professor ao de um técnico, ignoram a vertente “artística”, inquiridora e reflexiva da sua intervenção, em situações reais marcadas pela complexidade, pela incerteza e pela singularidade. Pérez Gómez (1992) sintetiza bem os limites deste paradigma de racionalidade técnica:

“Os problemas da prática social não podem ser reduzidos a problemas meramente instrumentais, em que a tarefa profissional se resume a uma acertada escolha e aplicação de meios e procedimentos. De um modo geral, na prática não existem problemas, mas sim situações problemáticas, que se apresentam frequentemente como casos únicos que não se enquadram nas categorias genéricas identificadas pela técnica e pela teoria existentes. Por essa razão, o profissional prático não pode tratar essas situações como se fossem meros problemas instrumentais, susceptíveis de resolução através da aplicação de regras armazenadas no seu próprio

conhecimento científico-técnico” (pg.100).

Por outro lado, a intervenção das instituições do ensino superior no debate sobre a formação de professores, cuja influência foi determinante na produção do actual ordenamento jurídico da formação contínua, tende a pautar-se em larga medida por critérios de defesa de interesses corporativos. Ou seja, a criar condições para que se possam instituir como os lugares legítimos de produção dos saberes legítimos, estruturantes da profissão docente. Este pendor corporativo contribui para empobrecer, quer em termos estratégicos quer metodológicos, o debate sobre a formação contínua de professores.

Este breve balanço da contribuição das instituições do ensino superior para o debate, tão importante como actual, não é muito animador quanto à sua capacidade para responder, de modo positivo e adequado, às exigências de um sistema de formação permanente que questiona e convida o ensino superior a inverter as suas estratégias.

Com efeito, como se reconhece nas conclusões de uma conferência sobre o ensino superior realizada a nível europeu, torna-se evidente a necessidade de uma expansão maciça no domínio da formação de adultos e da formação contínua (Comissão das Comunidades Europeias, 1990). Esta expansão não significa apenas um acréscimo quantitativo da oferta de formação, mas, como se afirma num memorando sobre o ensino superior (CCE, 1991), também:

“Uma alteração estratégica no grau de atenção, investimento e organização até agora existentes entre o ensino inicial e contínuo, emergindo a crescente importância que vem sendo atribuída a este último”.

Esta inversão estratégica é acompanhada por uma tendencial “diluição das fronteiras sobre a educação inicial e a educação contínua” (p. 24), aliás reconhecida no actual ordenamento jurídico, quando se admite a possibilidade de oferecer disciplinas de cursos de formação inicial como modalidade de

formação contínua.

Como conclusão deste ponto, analisando quer o campo específico dos professores (Canário, 1987), quer no campo mais largo da formação profissional contínua de adultos, julgo importante afirmar a pertinência de reequacionar os termos do debate sobre esta matéria, em torno de dois pressupostos: o da prioridade estratégica da formação contínua, e o de repensar a formação inicial a partir da experiência acumulada na formação contínua, em ruptura com o modelo dominante de racionalidade técnica.

2- Estratégia: adaptação ou produção de mudança?

A súbita disponibilização, conjuntural, de fundos comunitários fez “disparar” a oferta de formação contínua, por parte das instituições do ensino superior, em que uma das preocupações fundamentais é a de aproveitar oportunidades de financiamento.

Podem reproduzir-se aqui fenómenos negativos, já conhecidos no âmbito da formação profissional.

Esta oferta articula-se e induz uma procura que tem por base, da parte dos “clientes”, o interesse na aquisição dos créditos necessários à progressão na carreira. Não será certamente por acaso que são tão numerosas as acções de formação a que correspondem os números “mágicos” de 66 h., equivalentes a três créditos...

Acções pontuais, centradas em conteúdos, construídas segundo lógicas de exterioridade relativamente aos públicos e aos contextos organizacionais, exprimem uma visão utilitária e consumista da formação, em que esta “vale por si”, na ausência de uma estratégia explícita. Estamos em presença de procedimentos apenas comparáveis à metodologia de distribuição de víveres no Terceiro Mundo: por exemplo, quando se definem como critérios únicos de selecção, dos candidatos às acções de formação, a ordem de chegada (critério da fila de

espera) e a proximidade de mudança de escalão (distribuição selectiva segundo critérios humanitários), como é o caso de alguns anúncios publicados na imprensa (Público, 18 Janeiro e 26 de Fevereiro, 1993).

Se uma boa parte da oferta traduz uma total ausência de estratégia e de problematização, quer do sentido da formação, quer da relação complexa entre oferta e procura, uma outra tendência explícita uma estratégia de formação, tributária do modelo de racionalidade técnica, em que a finalidade de “actualização de conhecimentos” em ciências da educação adopta como referência “os eixos de inovação propostos na reforma” (Público, 18 de Janeiro, 1993).

Esta visão instrumental da formação não questiona os pressupostos da reforma, nem os limites da sua metodologia, nem o carácter redutor de uma formação reprodutora ou adaptativa que encara os professores como meros agentes de aplicação de mudanças, concebidas e decididas noutros níveis do sistema que não as escolas.

Esta metodologia que tem marcado as grandes reformas, tentar educar os professores e as escolas do mesmo modo que estas tentam educar as crianças (Donald Schon, 1992), está na base dos seus sucessivos fracassos e põe em causa esta função persuasiva e de “marketing a que se pretende reduzir a formação de professores.

Se entendermos a formação contínua como um processo global e complexo em que se articulam vertentes pessoais, organizacionais e profissionais, a estrita subordinação da lógica da formação à lógica da reforma aparece como inaceitável porque, como afirma Nóvoa (1992),

“Não concebe a formação contínua na lógica do desenvolvimento profissional dos professores e do desenvolvimento organizacional das escolas” (p. 22).

Ora, justamente o desenvolvimento profissional dos professores e o desenvolvimento organizacional das escolas são inerentes a um processo instituinte de produção de mudanças, a nível local, que

possibilite a passagem da reforma (enquanto mero quadro jurídico) do plano virtual ao plano real.

Na ausência de estratégias e processos de formação que permitam, em simultâneo, “viver a formação e construir a mudança” (Amiguinho, 1992) coloca-se como pertinente a interrogação de uma professora: “O que interessa a formação só para ter créditos se a escola permanece na mesma?” (Público, 15 de Fevereiro de 1993).

Uma estratégia de formação, entendida como um utensílio para fazer aplicar a reforma, não contribui para aumentar as capacidades autónomas de mudança, nem dos professores nem das escolas. Assume um carácter conservador de reprodução ou, na melhor das hipóteses, de tentar promover a adaptação a mudanças impostas de cima”.

A formação “à lista”, que tende a ser dominante na oferta promovida pelas instituições do ensino superior, corresponde a modalidades tradicionais e escolarizadas de formação, estruturadas segundo aquilo que Claude Dubar (1990) designa por uma lógica instrumental e adaptativa e que este autor caracteriza por (pp. 103 - 105):

- Tentativas de promover modalidades de adaptação, à posteriori, a mudanças de natureza técnica, com base em acções pontuais de formação;

- Segmentação social das ofertas de formação e dos públicos a partir da distinção entre, por um lado, os conceptores e níveis hierárquicos mais elevados e, por outro, o dos executantes. Será interessante saber a que públicos se destinam acções curtas e longas, como se distribui a oferta de “iniciação”, “aprofundamento” e “especialização”, quais as repercussões de uma oferta diferenciada no processo de qualificação dos professores (qualificação global ou polarização das qualificações?).

- Não reconhecimento das qualificações adquiridas anteriormente, em particular as qualificações individuais e “colectivas”, adquiridas nos contextos de trabalho.

- Pedagogia normativa e inadaptada aos

sujeitos a que se dirige, encarando-os como objectos de formação. O modo escolarizado de conceber e organizar estas formações traduz-se por uma dupla exterioridade em relação, quer às evoluções cognitivas dos indivíduos, quer às evoluções sociais das organizações. Como conclusão deste ponto, quero sublinhar como ideia forte a necessidade de estruturar estratégias de intervenção formativa susceptíveis de articular, num mesmo processo, mudanças organizacionais (escolas) e mudanças individuais (professores) que permitam a emergência e a construção de novas identidades e culturas profissionais.

A passagem de uma cultura da conformidade, da dependência e da execução individual, para uma cultura da criatividade, da autonomia e do trabalho colectivo é uma questão fulcral para mudar o funcionamento das escolas, o que apela a lógicas de formação inovantes.

### 3 - Metodologia: situações de formação e situações de de trabalho

A tentativa de construir novas metodologias, novas práticas de formação, em alternativa às “acções” pontuais estruturadas em função do paradigma escolar, decorre quer de novas realidades do mundo do trabalho, quer de novos modos de pensar a formação, fruto da pesquisa neste domínio.

A realidade social com a qual se articula o campo da formação profissional contínua dos adultos é, no mundo de hoje, marcada por um fenómeno de mobilidade profissional que conduz a alterar de forma significativa as relações entre a formação e o trabalho.

Tradicionalmente, um momento forte de formação inicial preparava para o exercício de uma actividade profissional, durante o resto da vida. A formação contínua corresponderia a momentos de “reciclagem”. Este modelo linear e cumulativo é posto em causa a partir do momento em que se encadeiam, de modo interactivo, sucessivos momentos de formação e de trabalho, associados a processos de reconversão profissional. Como afirma Guy Berger (1991), há por parte dos sujeitos uma permanente mobilização de

saberes adquiridos em situações de trabalho para as situações de formação, e destas para novas situações de trabalho. Uma relação de adequação entre a formação e a situação de trabalho (baseada em processos de planificação) dá lugar a uma relação de reutilização, em novas situações, dos saberes anteriormente adquiridos (Berger, 1991, p. 237).

Emergem assim, de forma articulada, os conceitos de trajectória profissional e de percurso de formação, que conduzem a inverter o ponto de vista sobre as situações (formalizadas) de formação. Trata-se de as encarar não apenas segundo a óptica do formador ou da instituição de formação, mas sobretudo do ponto de vista do adulto que se forma. Questionam-se formas dominantes de organizar a formação segundo modos transmissivos e normativos, as situações de formação constituem momentos formais de um percurso formativo, marcado por um processo de apropriação.

Esta afirmação do formando como sujeito, e ponto de referência central da globalidade e continuidade do processo de formação, ganha consistência a partir da linha de investigação em torno das histórias de vida (Dominicé, 1990) e está presente nos resultados de investigações recentes sobre processos de formação de professores e de inovação (Amiguiño, 1992; Canário e Oliveira, 1992).

A importância concedida ao saber experimental fez emergir práticas novas em torno do conceito de reconhecimento dos adquiridos, conduzindo também a uma inversão da abordagem tradicional. Como afirma Berger (1991, p. 235),

“É necessário funcionar menos a partir de uma análise de necessidades, ou seja, das lacunas que colocam o sujeito a partir de um balanço dos seus saberes, das suas competências, das suas aquisições”.

Outro traço tendencial da evolução da formação profissional contínua dos adultos (em que se integram os professores) é o de proceder à articulação das práticas de formação com a produção de mudanças de natureza organizacional.

Novos modos de pensar e organizar os



processos de trabalho fazem apelo a novos tipos de competências (por exemplo a capacidade de trabalhar em equipa, de pensar à escala da organização e não da tarefa e do posto de trabalho, de agir estrategicamente a partir de raciocínios de antecipação).

O papel e a importância crescente do factor humano na vida das organizações de trabalho (empresas, escolas) tornam dificilmente dissociáveis as qualificações profissionais individuais das capacidades de mudança colectiva das organizações e da sua cultura, que formam um conjunto designado pelo conceito de “capital intangível” (CCE, 1991).

Esta nova realidade conduz a procurar modalidades e dispositivos de formação que permitam aproximar e/ou fazer coincidir as situações de formação com as situações de trabalho, o que implica proceder a uma inversão do princípio de elaboração das tradicionais “acções” de formação (dominantes na oferta das instituições de ensino superior, em matéria de formação de professores). Como afirma Bogard (1991, p. 41),

“ O princípio é o de fazer do adulto não um cliente mas o coprodutor da sua formação. (...) Em vez de procurar vender um produto pré-confeccionado, torna-se necessário co-produzi-lo com o seu “consumidor”.

A concepção de situações de formação, não de modo “standart”, mas sim à medida da singularidade dos actores e dos contextos, é uma condição necessária para otimizar o potencial formativo das situações de trabalho. Permite, como propõe Malglaive (1990), a combinação fecunda entre modos de aprendizagem centrados numa via simbólica (investimento de saberes teóricos em situações de trabalho) e centrados numa via material (formalização de saberes adquiridos em situação, de forma experiencial).

Esta articulação entre as situações de formação e as situações de trabalho aparece hoje como uma questão central, quer da formação de adultos em geral, quer, em particular, da formação de professores. Sobretudo se nos colocarmos na óptica de saber qual o

papel a desempenhar pela formação nos processos de produção de mudanças nas escolas, enquanto organizações (Canário, 1991). Às instituições do ensino superior caberão especiais responsabilidades na pesquisa e construção de metodologias alternativas de formação contínua (e inicial) de professores, em consonância com a evolução tendencial que, de forma breve e esquemática, procurei expor.

#### 4 - Investigação: a capitalização de experiências

A actividade desenvolvida pelas instituições do ensino superior constitui, regra geral, uma actividade compartimentada, quer em termos de conteúdos (lógica de áreas disciplinares), quer no desenvolvimento segmentado das diversas vertentes da sua (desejável) acção: ensino, investigação, serviços à comunidade. A ideia de projecto educativo, na ordem do dia em relação aos estabelecimentos do ensino básico e secundário, tarda em chegar ao ensino superior.

No caso das escolas que se ocupam da formação de professores não é difícil descortinar a dicotomia, a que me referi no início, entre actividades de formação inicial e de formação contínua. Por outro lado, à semelhança do que acontece na generalidade do ensino superior, as actividades de investigação articulam-se, no essencial, com a progressão académica individual, na ausência de uma política global explicitamente definida.

Esta segmentação de actividades tem consequências negativas, nomeadamente no caso das escolas e dos professores, no que respeita à pertinência e ao impacto da investigação na produção de práticas inovadoras. Este “divórcio” entre a investigação e a prática quotidiana das escolas e dos professores está bem sintetizado nas palavras de Pérez Gómez:

“ As ciências consideradas básicas para a prática profissional docente produzem normalmente um conhecimento molecular e sofisticado, cada vez

mais fraccionado, incapaz de regular ou orientar a prática docente e de descrever ou explicar a riqueza e complexidade dos fenómenos educativos. O mundo da investigação e o mundo da prática parecem formar círculos independentes, que rodam sobre si mesmos, sem se encontrarem” (1992, p. 107).

A articulação da investigação e da formação de professores coloca assim o problema da construção dos objectos de investigação e da necessidade de ter em conta os limites de pontos de partida baseados em quadrados e lógicas de estrita especialização disciplinar.

O carácter global e complexo das situações educativas remete, no campo da formação, para uma mais sistemática abordagem “holística” de situações, dispositivos e experiências de formação que permitam a capitalização de experiências inovadoras realizadas neste domínio. É este um caminho necessário na procura e construção de lógicas inovantes de formação contínua.

Um outro critério de pertinência reside no desenvolvimento de estratégias de investigação que permitam a implicação dos professores, de modo a enriquecer o conhecimento produzido e, por outro lado, a facilitar a restituição fecunda desse conhecimento ao campo do exercício profissional.

Uma orientação dessa natureza entrelaça-se, “naturalmente”, com a construção e o desenvolvimento de modalidades e dispositivos inovantes de formação, baseados numa articulação interactiva entre a formação e as situações de trabalho. Com efeito, essa construção é indissociável de uma dimensão investigativa na medida em que é “a inteligência do acto de trabalho por aqueles que o realizam que asseguraria o seu aspecto formativo” (Barbier, 1992, p. 139).

Tomar as situações de trabalho, as experiências e os saberes dos profissionais como objectos explícitos de reflexão e pesquisa e como materiais pedagógicos privilegiados, constitui o ponto de entrada mais fecundo para superar o desencontro teoria - prática, irresolúvel no quadro do modelo de racionalidade técnica. Este raciocínio aplica-se não apenas à formação contínua mas também à formação inicial, e poderá assumir formas muito diversas, que não se confundem com concepções redutoras da formação centrada “fisicamente” na escola.

Os exemplos de que dispomos de dispositivos inovantes de formação apontam no sentido de uma das suas características ser a convergência e articulação, num mesmo processo, de vertentes de pesquisa, de intervenção e de formação. A construção de novos modos de organizar o trabalho associa-se a novos modos de conceber a formação e a novas modalidades de investigação (Barbier, 1992; Canário, 1992).

O campo da formação contínua de professores é sem dúvida um domínio em que as instituições do ensino superior poderão e deverão desempenhar um papel relevante, na construção de práticas sociais inovadoras. É também uma oportunidade para que possam dar cumprimento de modo mais global, articulado e reflexivo, à sua tripla vocação: desenvolver actividades de formação, produzir novos conhecimentos, desenvolver formas de intervenção social na comunidade envolvente.

(1) Nota: Este texto corresponde à versão escrita de uma intervenção realizada no Seminário “O ensino superior e a formação de professores em Portugal”, organizado pelo Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa (Fundação Calouste Gulbenkian, 21 e 22 de Janeiro de 1993).

## Referências bibliográficas

- Amiguiinho, Abílio (1992). *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa: Educa.
- Barbier, J-M (1992). *La recherche de nouvelles formes de formation par et dans les situations de travail*. In: *Education Permanente*, 112, pp. 125 - 145.
- Berger, Guy (1991). *A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global*. In: *Conferência nacional, novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*. Porto: ME/Getal.
- Bogard, Gerald (1991). *Pour une éducation socialisatrice des adultes*. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Canário, Rui (1987). *Prioridade à formação contínua centrada na escola*. In: *Aprender*, nº 1, pp. 12 - 14.
- Canário, Rui (1991). *Mudar as escolas: o papel da formação e da pesquisa*. In: *Inovação*, 1 (4), pp. 77 - 92.
- Canário, Rui (1992). *Eco: um processo estratégico de mudança*. (documento inédito, a publicar)
- Canário, Rui e Oliveira, Fernando (1992). *Centro de recursos educativos: modalidades de utilização pelos professores*. Lisboa : CRE/EPMA.
- Comissão da Comunidades Europeias (1990). *Conferência sobre o ensino superior e 1992: planear o ano 2000, conclusões*. Bruxelas: CCE.
- Comissão das comunidades Europeias (1991). *Memorando sobre o ensino superior na comunidade europeia*. Bruxelas: CCE.
- Comissão das Comunidades Europeias (1991). *Memorando sobre a formação profissional na comunidade europeia para os anos 90*. Bruxelas: CCE.
- Dominicé, Pierre (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: Editions l'Harmattan.
- Dubar, Claude (1990). *La formation professionnelle continue*. Paris: Editions la Découverte.
- Malglave, G. (1990). *Enseigner à des adultes*. Paris: PUF.
- Nóvoa, A. (1992). *Formação de professores e profissão docente*. In: Nóvoa, A. (org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote/IE.
- Pérez Gómez, Angel (1992). *O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo*. In: Nóvoa, A. (org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote/IE.
- Schon, Donald (1992). *Formar professores como profissionais reflexivos*. In: Nóvoa, A. (org.), *Os professores e a sua formação*. Lisboa: D. Quixote/IE.

# FORMAR-SE PARA FORMAR

Isabel Alarcão  
Universidade de Aveiro

## INTRODUÇÃO

Poderia dizer-se que este artigo não teve uma geração espontânea. Foi-me solicitado que o escrevesse e, no início, tal qual aluna colocada perante o tema proposto para a composição a escrever obrigatoriamente, senti-me vazia e bloqueada. Que poderia eu dizer de novo relativamente a um tema sobre o qual já tanto se tem escrito? De lápis na mão e folha de papel em branco à espera de vir a ser cheia, tentei associar ao termo FORMAÇÃO outros que com este se relacionassem no meu universo conceptual. À chamada ocorreram os seguintes conceitos: formar, formar-se, dar forma, dar-se forma, enformar, desenformar, receita, culinária, criatividade, originalidade, talento, educar e os derivados relacionados: formador, formando, educador, educando. A minha formação em línguas foi certamente determinante na catalisação de outros termos e subjacentes culturas como *training*, *Bildung*, *education*, *formation*.

Parei por aqui. Para começar talvez chegasse. Com efeito, duas ideias me pareciam sobressair desta

constelação de significados.

Na primeira vislumbrava eu a distinção entre uma formação de sentido preceitual e uma outra, de cariz pessoalista. A segunda ideia implicava uma relação entre formar e formar-se. Fixei-me nesta última, atraída pela sua relevância no actual contexto educativo em que a educação “de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários” (LBSE, 1986: artº 2,4) é desafio que se coloca a todos os formadores, ao mesmo tempo que estes são chamados a formar-se para bem desempenharem a sua missão de educadores inovadores. É minha convicção de que, para o serem, têm de ser, eles próprios, cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários, ou seja, cidadãos com boa formação. Ora, como estes cidadãos são profissionais, é lógico que sejam também profissionais bem formados. E como não acredito numa formação que não implique um envolvimento dos sujeitos, tomei o tema “formar-se para formar” como catalisador de reflexões sobre a formação dos profissionais da educação.

19

FORMAÇÃO DE  
PROFESSORES

## FORMAR - SE PARA FORMAR

Formação, “conceito ambíguo” e “ponto crítico do sistema”, como lhe chama Luíza Cortesão, meio de desenvolvimento dos próprios talentos na perspectiva hegeliana, “mito do meio século” no dizer de Giles Ferry, creditado e acreditado meio de adaptação à mudança neste final de século, conceito emergente no pragmatismo inerente a tantos cursos e acções de formação, assume, neste início de 1993 em Portugal,

uma particularidade muito especial no campo da educação.

Fonte de financiamento para uns, moeda de troca na subida de escalões para outros, a formação corre o risco de se ver cercada de uma auréola pragmática, consumista, mercantilista e burocratizada e de perder o sentido formador humanista, social, cultural e inovador que julgo ter presidido à elaboração dos documentos

preparatórios da reforma da educação em Portugal, reforma que nos temos habituado a perspectivar em função dos alunos sem darmos a devida atenção aos seus principais agentes: os professores.

Se queremos formar para novos valores e novos saberes, parece-me lógico que os profissionais tenham de começar por se conhecerem a si próprios. Quais são os seus valores e os seus saberes? Como é que se posicionam relativamente aos objectivos a perseguir e às estratégias a desenvolver? Estarão, estaremos todos nós preparados para educar para a autonomia, para a participação na vida activa, para a solidariedade, para a democracia, para a criatividade, para a reflexão?

Este último termo é hoje considerado pedra basilar na formação de professores. Sê-lo-á também o conceito que lhe subjaz? Fruto do desenvolvimento da psicologia cognitiva e de um regresso ao passado filosófico, a reflexão conheceu grande impulso com o grito de alerta lançado por Schön ao chamar a atenção para o carácter reflexivo, conscientemente responsivo e deliberativo, assumido pelos bons profissionais.

Neste contexto, gostaria de retomar o velho Sócrates, para lhe pedir emprestada a máxima sagaz do “conhece-te a ti mesmo”. Conhece-te a ti mesmo no que és e no que sabes. Conhece-te no que podes e no que queres. Mas conhece-te também no que Vigotski designou como “a zona de desenvolvimento potencial”, isto é, conhece-te naquilo que és capaz de fazer quando interages com os outros. À máxima socrática acrescentaria, pois, uma outra: conhece o valor formativo do diálogo, pois é na interacção dialogante com os outros (formadores, colegas, alunos, encarregados de educação) que se confrontam valores e noções, atitudes e comportamentos, significados e sentidos. Nela se trocam informações, se discutem ideias, se partilham problemas, se constrói o saber e a personalidade. Nesta relação de diálogo, o eu revela a sua experiência do mundo e deixa-se confrontar com o tu. Pelo diálogo se dinamiza a criação de comunidades profissionais e das preocupações, partilhadas, saem programas de acção que facilmente se transformam em programas de formação e inovação. Para o confirmar, leia-se, por exemplo, o estudo de caso sobre uma experiência de inovação-formação, relatada por Abílio Amiguiño (1992).

Quando o diálogo se centra na praxis educativa, o profissional está a conhecer-se também na dimensão social da sua actuação, visto que, como profissional, o professor tem um compromisso com a sociedade que lhe confia uma missão a cumprir.

Neste sentido, o conceito de formação emerge numa dimensão dinâmica de duplo desenvolvimento: individual e social. Como escrevia Nóvoa (1991a e b), a formação contínua de professores já não se concebe hoje limitada ao professor individual, mas abrange as dimensões colectivas, profissionais e organizacionais. E António Nóvoa continua, afirmando que a formação contínua em Portugal se tem “caracterizado pela omni ausência de duas grandes realidades: a pessoa do professor e a organização-escola” (1991 a: 23).

Parece haver uma contradição entre a ênfase no indivíduo, patente no título desta secção (formar-se) e a dimensão social da formação a que acabo de aludir. Para mim, não há qualquer contradição. E não há contradição porque a formação que preconizo tem como epicentro a pessoa e o trabalho do professor, ser adulto, em plena assunção das suas responsabilidades sociais, profissionais. Como defendi noutra lugar (Alarcão e Tavares, 1987), o desenvolvimento e a aprendizagem individuais do professor revertem em contributos sociais.

Do que acabo de escrever penso poder deduzir-se que privilegio uma formação centrada na pessoa do professor, professor que é um adulto portador de experiência de vida e como tal tem de ser considerado. Mas também uma formação centrada na relação entre a prática e a teoria, na força actuante do diálogo, na valorização das situações de trabalho enquanto situações de formação.

Em 1992, ao abordar esta mesma temática, enquadrei a formação contínua de professores numa dinâmica de formação permanente, com características de formação de adultos e produzindo, como resultado, inovação nas escolas. Escrevia eu que, nesse tipo de formação, em que a metapraxis e a metacognição seriam elementos formativos essenciais, se deveria atender à natureza do adulto como ser em desenvolvimento, ao papel da sua experiência, aos processos de reflexão sobre a acção, ao desenvolvimento do auto-conhecimento e ao carácter activo e interactivo-colaborativo das situações de formação. Salientava que, pelos desafios que coloca, uma formação com estas características teria de ser continuada e apoiada.

Percorrendo um pouco o nosso Portugal para ver o que tem sido feito em formação contínua, verifico que alguns programas que se têm destacado se têm centrado naquilo que chamarei formação em situação e têm tido como objectivo final uma melhor intervenção educativa. É o caso de programas realizados pelas ESEs de Portalegre e de Setúbal. Nesta modalidade de formação encontro três tipos de interacção: a) interacção com a tarefa; b) interacção com os outros e c) interacção consigo mesmo.

Nela se concentra a dupla de objectivos de formação que acima defini (formar-se para formar) e que encontro subjacentes à filosofia do Decreto-Lei nº 249/92 quando, no seu artigo 3º, menciona “o aperfeiçoamento da competência profissional e pedagógica dos docentes”, “a melhoria da qualidade do ensino” e o “incentivo à autoformação” entre os objectivos de formação.

Ao acentuar a importância da interacção com a tarefa, estou a pensar na necessidade de desenvolver nos professores o que designarei por inteligência profissional, ou seja, uma forma de pensar que orienta a acção e lhe atribui sentido, uma capacidade de actuação flexível, contextualizada, baseada em decisões correctas, fruto de um saber que não é apenas teórico mas assimila uma dimensão de uso ou aplicação (1). Escrevia recentemente Machado de Abreu (1992), ao

comentar o pensamento de Habermas, que “o que faz o carácter racional do que se diz ou faz não é apenas o saber, mas antes o uso ou aplicação desse saber”. E o mesmo dizia de uma forma bem mais simples mas com o poder convincente de uma descoberta pessoal, uma aluna minha em seminário de estágio: “mais importante do que recordar conceitos foi entender a sua função... porque por vezes ficamos com a ideia do que as “coisas” são e não pensamos com clareza na utilidade das mesmas”.

Mas a inteligência profissional é também fruto de uma personalidade “auto-realizada, capaz de compreender os outros e de se colocar do seu ponto de vista, assim como de construir uma visão positiva

## UMA REFLEXÃO SOBRE UM PROGRAMA DE FORMAÇÃO CONTÍNUA

Não obstante a variedade das acções, é possível detectar linhas orientadoras para o programa em análise.

Propõe-se uma formação a partir de projectos realizados com os professores, para os professores, com todas as escolas e todos os níveis de ensino, constituindo “alternativas às acções de reciclagem de curta duração”.

Cientes de que a formação é inerente ao sujeito que se forma, os promotores concebem as acções como “ocasiões de formação”, mais do que como embalagens de formação. Acredita-se na construção pessoal do sentido e na sistematização do saber ao preconizar-se a teorização da prática ou a passagem “das teorias práticas às teorias conceptuais”.

Preconiza-se uma formação com epicentro no professor e na sua função educativa, assente em projectos educativos a realizar na escola e na comunidade e alimentados no diálogo interactivo entre pares e entre formandos e formadores a quem se reserva principalmente a função de desafiar, apoiar e informar. Concebe-se o trabalho de projecto como catalisador de saberes interdisciplinares, dinamizador de “competências instrumentais para outros saberes”, ocasião de reflexão, debate, troca de experiências e pesquisa que contribua para a valorização pessoal e profissional do docente. Defende-se uma formação contínua como processo de permanência no tempo, ajustada às necessidades dos respectivos actores, regular e autónoma ao nível da escola, construtiva de saberes e da personalidade, na interacção do eu e do tu.

Vai-se ao encontro das necessidades do sistema educativo ao oferecer acções sobre a área-escola e projectos educativos, mas respeita-se a escolha dos formandos ao apresentar a caracterização do menu de acções a oferecer.

Estamos perante um programa de formação contínua com uma tripla vertente. À vertente pragmática (de acção, de projecto, de resolução de problemas e inovação) associa-se a vertente participativa (com a protagonização dos formandos) e a da continuidade. É uma formação de carácter reflexivo, construtivo,

acerca de si próprio” (Gonçalves e Simões, 1991).

Referi-me há pouco aos programas de formação contínua desenvolvidos nas ESEs de Portalegre e Setúbal ainda antes da publicação do Decreto-lei nº 249/92. Quando elaborava este artigo, chegou-me às mãos o folheto informativo sobre as acções que a ESE de Portalegre apresentou na sua candidatura ao programa de financiamento FOCO, curiosamente o mesmo nome com que, em 1988, a ESEP tinha baptizado o seu projecto.

Debrucei-me sobre o folheto, numa análise das características do programa. No ponto seguinte enunciarei o resultado da minha análise.

funcional. Nela o sujeito encontra um espaço de formação interior, individual e um espaço de formação social, partilhada.

Acrescentar-lhe-ia a característica dinamizadora, reprodutora e, de certo modo, perpetuadora que se lhe quer dar ao assumir-se o Centro de Recursos Educacionais como local de divulgação, de troca de experiências, de oficina de trabalho e experimentação, de local de investigação.

Como exemplo da caracterização que acabo de fazer, não resisto a transcrever o texto introdutório do projecto “Metodologias participativas de trabalho pedagógico e de ensino/aprendizagem, coordenado por Abílio Amiguiño:

*“A acção de formação proposta insere-se, em certa medida, na componente de “formação directa” que, num processo de desenvolvimento profissional dos professores, assente num modelo de resolução de problemas, constitui uma das modalidades de assistência externa, de forma a prestar o apoio necessário à identificação de problemas pertinentes e à construção de soluções adequadas.*

*Deste modo, uma das finalidades subjacentes à acção é a de proporcionar o confronto entre práticas e experiências diferentes, e os contributos teóricos necessários à reflexão sobre a prática, à “releitura da experiência”; a de proporcionar as condições para implementar um processo de teorização da prática, que permite ir das “teorias-práticas”, operacionais (o “como”?) às “teorias-conceituais”.*

*Procura-se, assim, alargar o campo de saberes a mobilizar na prática; construir novos saberes a partir dos saberes em utilização, sistematizando novos princípios de acção, ou seja: instituir as condições fundamentais para a concepção, definição, desenvolvimento, gestão e avaliação de projectos de trabalho autónomos, quer ao nível da sala de aula, quer em termos de intervenção na organização escolar enquanto comunidade educativa, de forma articulada e interactiva com o meio sócio-cultural envolvente”.*

A ideia de trabalho à base de projectos está patente nas acções propostas. Por isso pareceu-me importante olhar para a noção de projecto numa perspectiva analítica de situação de formação. Retomando a temática deste artigo - formar-se para formar - parecia-me interessante que os formandos se apercebessem do valor do projecto para a sua própria formação. Que tipo de saberes potencializa um projecto? Como interagem com esses saberes em função do cerne do projecto?

Qual o papel formativo do diálogo nessa interacção?

É difícil responder a estas questões sem referentes concretos. Mas talvez valha a pena deixar algumas pistas para reflexões mais situadas. Organizei-as então, tendo como ponto de partida o conceito de projecto em Kilpatrick e a sua estruturação em Dewey, a que acrescentei a minha radiografia dos potenciais processos de formação. Que capacidades e atitudes poderão corresponder a que processos?

## PROJECTO: UMA ESTRATÉGIA DE FORMAÇÃO

### Noção de projecto

A noção de projecto, que não é nova em educação, parte do princípio de que a vida é acção e é na interacção entre a acção e o pensamento que um indivíduo aprende e se forma. Esta ideia aparece nos escritos de Dewey, sobretudo ao acentuar actividades de resolução de problemas como uma forma de pensamento. Mas foi vulgarizada nos anos 20 do nosso século pelo método dos projectos desenvolvido por Kilpatrick em relação à escola primária. Este método de aprendizagem enquadra-se no espírito da época na sociedade americana em que se questionava o formalismo da escola tradicional e se salientavam as características pessoais, individuais e sociais do processo educativo.

No artigo que escreveu em 1918, intitulado *The project work*, Kilpatrick define um projecto como “uma actividade previamente considerada, cuja intenção dominante tem uma finalidade real e bem definida, finalidade essa que orienta os processos e lhes assegura uma motivação”. Ressalta ainda a ideia de que, ao realizar um projecto, o seu autor e executor se lança num processo que lhe vai colocar toda uma série de problemas que terá de resolver; a força para os resolver vem-lhe da motivação que subjaz à realização desse projecto, o qual brota de necessidades ou interesses bem precisos e sentidos. É uma actividade ou um conjunto de actividades em redor de um centro de interesse em que a pessoa se lança, se atira, se projecta.

Ao referir-se a este tipo de actividade, Kilpatrick acentua que todo o projecto deve resultar num produto, podendo este revestir formas tão variadas como a produção de um relatório, a construção de um objecto ou de um modelo, etc. Como ingredientes, salienta a caracterização dos seus objectivos, a planificação, a execução e a apreciação crítica.

De entre as qualidades e capacidades que a literatura refere como susceptíveis de serem desenvolvidas através da realização de projectos, enunciámos algumas: comprometimento e sentido de responsabilidade; capacidade de decisão, planificação e avaliação; espírito

de investigação; espírito de colaboração; capacidade de se relacionar e comunicar com os outros. A culminar todo esse processo, se bem compreendido e realizado, há a satisfação, o prazer de uma pessoa se ter lançado e levado a cabo um trabalho de interesse para si e para os outros.

No contexto da formação contínua de professores e tal como a concebemos, o projecto é uma actividade educativa que, partindo de interesses ou necessidades identificadas e partilhadas pelos docentes em formação, terá um fim bem explícito do qual derivem estratégias de execução e avaliação adequadas e em relação ao qual os docentes põem em acção estratégias de metacognição e metapraxis conducentes à sua formação pessoal e profissional.

Um projecto pode desenvolver-se em redor de centros de interesse tão diversificados como: concretização de actividades da área-escola, desenvolvimento de estratégias de auto-avaliação, organização de uma visita de estudo, construção do jardim da escola, análise dos efeitos da poluição na área circundante, organização e divulgação de um jornal, identificação e resolução de problemas educativos, aprofundamento científico-pedagógico de tópicos da sua disciplina, etc.

### Estruturação de um projecto

Um projecto desenrola-se em fases que passaremos a identificar de uma maneira bastante geral para poder servir projectos de natureza diversa. As fases de um projecto serão sensivelmente as seguintes:

1. Abertura a possíveis inquietações, interrogações, ideias, sugestões, interesses, necessidades.
2. Decisão quanto ao tema do projecto, tendo em conta a sua relevância e exequibilidade.
3. Definição dos objectivos a alcançar.
4. Identificação das estratégias a seguir para alcançar os objectivos.

5. Elaboração escrita do plano de actividades.
6. Execução do plano.
7. Recolha e interpretação de dados.

Subjacente a todas estas actividades estará presente uma atitude de reflexão que deve traduzir-se em estratégias de monitorização do trabalho que vai sendo realizado. O mesmo espírito crítico deve presidir à apreciação do resultado obtido. Por isso considerarei

também os momentos de monitorização do andamento do projecto e de apreciação do trabalho realizado.

Valor formativo do trabalho de projecto.

Farei de seguida uma apresentação dos processos cognitivos, e capacidades e atitudes que, na minha opinião, estão de acordo com cada uma das fases ou momentos do projecto.

**I. Abertura a possíveis inquietações...**

*Processos criativos*

- . pensar
- . escutar
- . dialogar
- . observar
- . comunicar
- . prestar atenção
- . aceitar ideias, mesmo fora do vulgar
- . combinar ideias aparentemente incongruentes
- . analisar a realidade
- . formular questões
- . ler
- . inquirir
- . levantar hipóteses
- . prever

*Capacidades/atitudes*

- . intuição
- . reflexão
- . criatividade
- . espírito de análise
- . espírito de observação
- . identificação de problemas
- . capacidade de comunicação
- . busca de informação
- . previsão
- . espírito crítico

- . raciocínio
- . capacidade de fazer inferências

**2. Decisão quanto ao tema do projecto**

*Processos de decisão*

- . eliminar
- . seleccionar
- . focar
- . distinguir o principal do acessório
- . delimitar
- . reconhecer os seus recursos
- . reconhecer os recursos à sua volta
- . comparar
- . decidir

*Capacidades/Atitudes*

- . autonomia
- . capacidade de decisão
- . conhecimento de si
- . sentido da realidade
- . sentido de oportunidade
- . comprometimento
- . sentido de responsabilidade.

**3. Definição dos objectivos a alcançar**

*Processos de focagem*

- . clarificar

- . explicitar
- . explicar
- . definir
- . limitar
- . delimitar

*Capacidades/Atitudes*

- . análise
- . espírito de rigor
- . clareza
- . espírito de decisão

**4. Identificação das estratégias a seguir**

*Processos de selecção*

- . prever
- . seleccionar
- . classificar
- . ordenar
- . distinguir entre essencial e acessório

*Capacidades/Atitudes*

- . espírito de rigor
- . capacidade de decisão
- . capacidade de previsão

**5. Elaboração escrita do plano de actividades**

*Processos de comunicação*

- . elaborar



- . codificar
- . sintetizar
- . comunicar
- . redigir
- . informar
- . esquematizar
- . apresentar

#### **Capacidades/Atitudes**

- . espírito de síntese
- . clareza
- . capacidade de comunicação
- . capacidade de codificação
- . coerência
- . correcção
- . apresentação

### **6. Execução do plano**

#### **Processos de execução/elaboração**

- . manter presente os objectivos principais do projecto
- . executar
- . re-estruturar
- . colaborar

#### **Capacidades/Atitudes**

- . persistência
- . flexibilidade
- . comprometimento
- . sentido de responsabilidade
- . espírito de colaboração

### **7. Recolha e interpretação de dados**

#### **Processos de observação e de análise**

- . observar
- . analisar
- . processar dados
- . organizar
- . relacionar
- . questionar
- . julgar
- . comparar
- . classificar
- . decidir
- . sumariar
- . sintetizar
- . verificar
- . inferir

#### **Capacidades/Atitudes**

- . observação
- . análise
- . espírito de rigor
- . interpretação
- . juízo
- . comparação
- . classificação
- . espírito de decisão
- . espírito de síntese
- . verificação

### **8. Monição do andamento do projecto e apreciação do trabalho realizado**

#### **Processos de avaliação do processo e do produto**

- . observar
- . analisar
- . dialogar
- . reflectir
- . compreender
- . reconhecer erros
- . repensar
- . aprender
- . ajustar o plano
- . decidir
- . re-estruturar
- . adaptar
- . estabelecer relações entre processo e produto

#### **Capacidades/Atitudes**

- . observação
- . análise
- . comunicação
- . auto-conhecimento
- . reflexão
- . decisão
- . flexibilidade
- . espírito realista

## CONCLUSÃO

Cheguei à conclusão. Acabo como comecei. Talvez neste momento não haja muito de novo a dizer sobre a formação. Mas há certamente muito a fazer. Depois de agir poderemos e deveremos então teorizar, passar das “teorias-práticas operacionais às teorias conceptuais”.

No mesmo espírito de interação entre a acção e o pensamento, será possível aos professores em formação reconceptualizarem o seu trabalho como

educadores depois de terem revivido a experiência de serem formandos. É essa a mensagem que este artigo deixa aos professores. Que as ocasiões de formação lhes esclareçam o sentido do que é formar. Eis o meu voto e o meu desejo.

### NOTA

(1) Cf. em Rubin (1989) o conceito de inteligência pedagógica.

## REFERÊNCIAS

ABREU, M. de (1992) Introdução à teoria do agir comunicativo de J. Habermas. Em *Cadernos Cidine* 5, págs. 5-12.

ALARCÃO, I, (1992) Continuar a formar-se, renovar e inovar. A formação contínua de professores. Em *Revista da Escola Superior de Educação de Santarém*, nº3, págs. 24-35.

ALARCÃO, I. e J. TAVARES (1987) *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra, Almedina.

AMIGUINHO, A. (1992) *Viver a Formação. Construir a Mudança*. Lisboa, EDUCA.

CORTESÃO, L. (1991) Formação: Algumas expectativas e limites. Reflexões críticas. Em *Inovação*, vol.4, nº1, págs. 93-100.

DEWEY, J. (1933) *How we think: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Chicago, D.C. Heath.

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE

PORTALEGRE (1993) *Formação contínua de professores*, Programa FOCO.

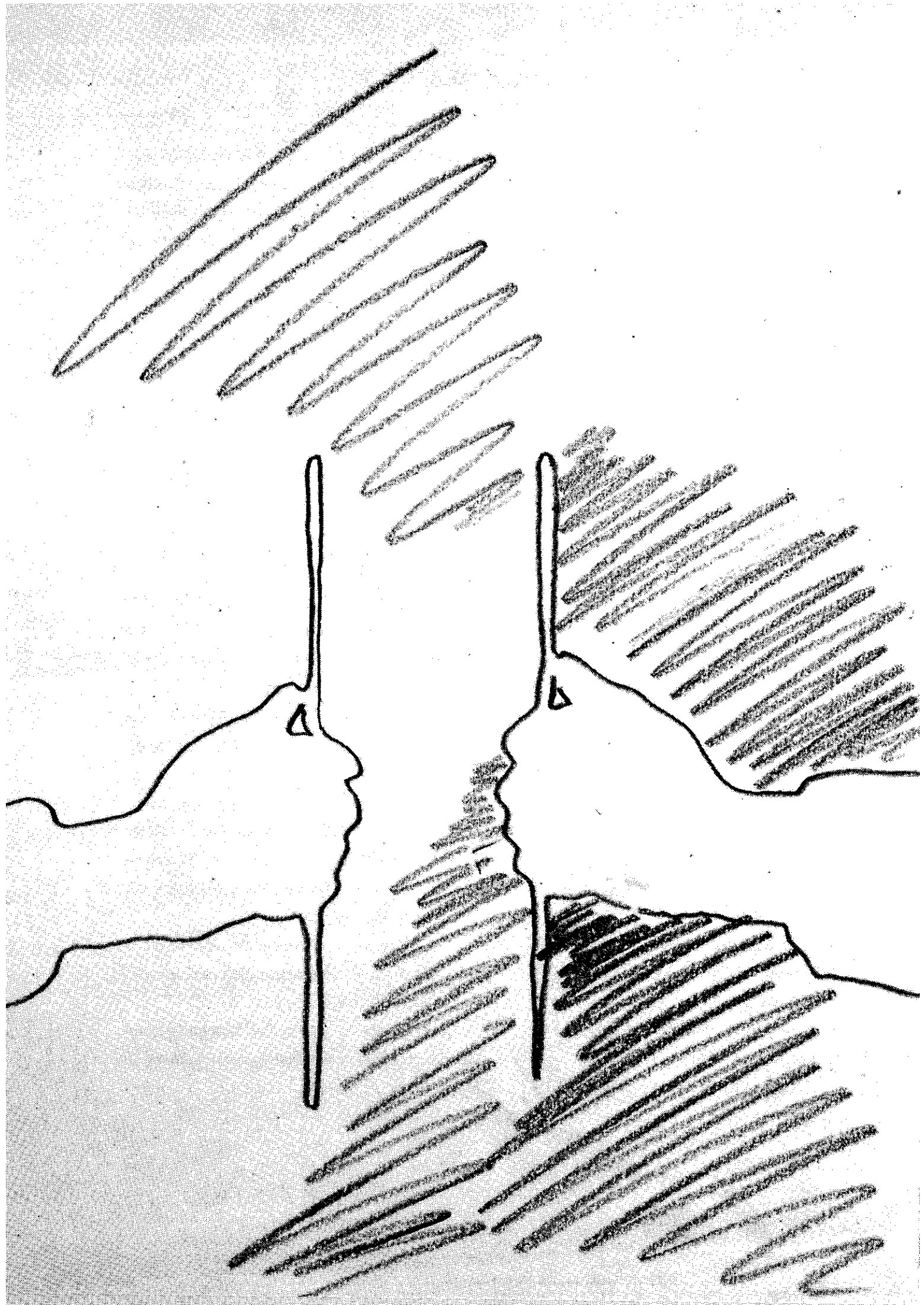
GONÇALVES, J.A. e SIMÕES, C.M (1991) O desenvolvimento do professor numa perspectiva de mudança permanente. Em *Inovação*, vol.4, nº1, págs.135-148.

KILPATRICK, W.H. (1918) The project method. In *Teachers College Record*, 19, págs. 319-35.

NÓVOA, A.(1991a) Concepções e práticas de formação contínua de professores. Em Actas do 1º Congresso Nacional de *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Universidade de Aveiro.

NÓVOA, A.(1991b) A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização escola. Em *Inovação*, vol.4, nº1, págs. 63-76.

RUBIN, L. (1989) The thinking teacher: cultivating pedagogical intelligence. In *Journal of Teacher Education*, vol. XXXX (6).



# A REFLEXÃO-AÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Maria Margarida Morais

É hoje largamente reconhecido que a escola deve ter como objectivo fundamental ensinar os alunos a pensar crítica e criativamente, preparando-os para a vida activa e desenvolvendo neles a capacidade para uma intervenção construtiva na sociedade.

Muitos estudos de investigação no campo da psicologia cognitiva têm evidenciado como é possível melhorar os comportamentos inteligentes dos indivíduos, levando-os a adoptar estratégias adequadas à realização das tarefas.

Há recomendações nos programas das várias disciplinas e nos documentos de orientação metodológica para a implementação da nova reforma do Sistema Educativo para que os professores desenvolvam nos alunos capacidade de pensar de modo a que aprendam a resolver problemas e a, autonomamente, superarem as próprias dificuldades de aprendizagem.

Contudo e apesar desta preocupação de psicólogos e de educadores, nas salas de aulas continua-se a sobrecarregar as mentes dos alunos com informações desarticuladas das suas próprias experiências e dificilmente transferíveis para cenários reais e imediatos.

A que se deve esta situação? Não certamente ao facto de nos podermos sentir plenamente satisfeitos com os resultados obtidos pelos alunos. O insucesso escolar

continua a ser uma constante no nosso sistema educativo e a falta de motivação pelos conteúdos é outro tema que os docentes reunidos gostam de debater.

Professores de todos os graus de ensino reconhecem que é urgente mudar algumas das suas práticas, repensar metodologias e estratégias. Sentem cada vez mais que não basta transmitir informações, que a tónica está posta na aprendizagem como um processo dinâmico e reflexivo de apropriação individual de conhecimentos. Sabem que os alunos possuem experiências diferenciadas quando entram na escola, que obtêm continuamente informações noutras fontes, para além dos manuais e dos livros de estudo, e verificam que há diversos ritmos de aprendizagem, interesses variados, e que não podem exigir de igual modo e a todos.

A aprendizagem só se dá quando a nova informação é integrada na já adquirida por processos de associação, completação e relação. O professor é aquele que mediatiza esses processos dos alunos, é aquele que tem de criar o ambiente propício na sala de aula para que se dê a aprendizagem.

Como fazer? Por onde começar? Onde buscar soluções ou, pelo menos, as vias para as encontrar? Terão todos de seguir o mesmo caminho na sua procura? Ou através de uma reflexão individual sobre a situação educativa, concreta e vivida, buscar as soluções mais apropriadas? Na sala de aula, onde tudo se passa, estão os alunos como grupo social com características próprias,

conhecimentos e vivências individuais e um potencial extraordinário gerador de pensamento, e está o professor, detentor de teorias, metodologias, informações científicas, crenças e valores, o elemento fundamental e imprescindível para que se processem as interações e se concretize a aprendizagem. É na reflexão sobre essa situação concreta, existencial, que cada professor terá de encontrar as respostas, numa auto-formação constante e sempre renovada.

John Dewey descreve a reflexão como “um comportamento que envolve a análise activa, persistente e cuidadosa de uma crença ou prática à luz dos fundamentos que lhe deram origem e das consequências a que conduz” (Canning, 1991).

Schon (1987) ocupou-se da “prática educativa reflexiva” e descreve dois tipos de reflexão: a reflexão **sobre a acção**, que incide nas atitudes, estratégias e pensamentos após ter terminado a actividade lectiva, e a **reflexão na acção**, que incide nos acontecimentos e nos modos espontâneos de agir e de pensar durante a actividade lectiva.

Estes dois tipos de reflexão sobre aquilo que se passou e sobre o que se está a passar na sala de aula vão dar origem a actuações futuras mais adequadas aos objectivos em vista e ao contexto social vivido. Forma-se assim um ciclo em que a reflexão sobre as práticas determinam novas práticas mais ajustadas e mais eficientes.

Procurando compreender como se realiza o processo de reflexão e os factores que contribuem para a tomada de decisões e posteriores atitudes do professor, Schon e outros psicólogos realizaram estudos de pesquisa e concluíram que a organização da informação e o seu processamento dependem em grande parte das estruturas de conhecimento pré-existentes, chamadas “schemata”, onde estão armazenadas experiências passadas e informações anteriormente adquiridas (Anderson 1984; Berliner, 1986). Estes “schemata” ajudam a determinar o que interessa reter de tudo

aquilo que se passa na aula e a procurar na memória elementos que levem à resposta mais adequada.

Os “schemata” não aparecem automaticamente na mente do professor, eles são construídos através da experiência e estão constantemente a ser criados pelo indivíduo (Greeno et al. 1979).

Schon (1987) refere a formação de “um sistema de apreciação” resultante dos conhecimentos profissionais e competências que o professor vai adquirindo, bem como das teorias, práticas, experiências e valores que lhe são próprios. É esse sistema de apreciação que determina aquilo que é apreendido como importante nas situações de sala de aula e influencia as decisões que o professor toma. É óbvio que uma larga experiência, um bom conhecimento dos alunos e suas características e um grande repertório de estratégias de ensino e de aprendizagem facilitarão a tomada de decisões adequadas ou a resolução de muitos problemas.

Se Schon (1987) dá, sobre o pensamento reflexivo, uma perspectiva cognitivo-construtivista, Mc Laren (1989) e Smyth (1989) dão ênfase aos factores de ordem social intervenientes na reflexão do professor e conducentes a atitudes e decisões. Mc Laren (1989) utilizou o termo de “pedagogia crítica”, salientando que ela fornece aos professores, e aos educadores em geral, uma compreensão aprofundada do papel que as escolas desempenham numa sociedade dividida por raças, classes e sexos. Dá, assim, ênfase à importância de uma “reflexão crítica” sobre as implicações sociais da educação. Chama a atenção para a necessidade de os professores clarificarem as suas próprias ideias e crenças quanto às finalidades de educação e a conceitos como justiça, ética e democracia no seu relacionamento com os alunos.

A reflexão-acção torna-se assim um processo gerador de uma pesquisa formativa perante os acontecimentos da sala de aula. Com base nos trabalhos de Schon, de Mc Laren e outros, Ross (1990) viu nesse processo cinco fases distintas:

1. Reconhecer um dilema educacional.

2. Responder ao dilema, reconhecendo as particularidades da situação em causa e as semelhanças com outras situações já vividas.

3. Enquadrar e reenquadrar o dilema.

4. Tentar descobrir as consequências e implicações das várias soluções.

5. Examinar as consequências esperadas e inesperadas da solução seleccionada e avaliá-la, determinando se as consequências são ou não desejáveis.

A prática do processamento reflexivo desenvolve capacidades de introspecção, de abertura às ideias dos outros, de análise das várias alternativas possíveis e das suas implicações, contribuindo para a resolução dos problemas de forma mais justa. É também a partir da reflexão sobre as estratégias utilizadas para melhorar o processo de aprendizagem dos alunos que o professor terá de mudar, ou apenas ajustar as práticas de ensino aos objectivos pretendidos.

Se considerar a aprendizagem como um processo dinâmico e estratégico de processamento de informação e quiser desenvolver a capacidade de pensamento dos alunos para criar neles autonomia e responsabilidade na resolução dos problemas, o professor terá de identificar e, depois, explicitar e modelar os processos cognitivos subjacentes à actividade intelectual necessária para a consecução das tarefas que solicita (Presseisen, 1988). De igual modo, terá de levar os alunos a praticar a metacognição como capacidade de se conhecerem a si próprios, de regularem a actividade mental, seleccionando as estratégias adequadas para superarem dificuldades e resolverem problemas de aprendizagem (Flavell, 1976). Não poderá também deixar de estimular nos alunos o pensamento crítico, que requer a formação de juízos rigorosos e apropriados e a criatividade que, segundo Eisner, está no topo do desenvolvimento cognitivo e permite utilizar a intuição e a percepção em níveis pessoais. Estes são processos complexos de pensamento que continuam a constituir um objectivo fundamental na educação (Cuban, 1984;

Goodlad, 1984; Presseisen, 1988).

Se os professores quiserem repensar a prática lectiva nesta perspectiva, poderão utilizar a reflexão-acção como processo formativo, de acordo com os seguintes princípios básicos de actuação:

1 - Valorizo o pensamento dos alunos durante as aulas?

2 - Deixo que explicitem as suas opiniões, envolvendo-se em debates?

3 - Dou-lhes tempo para pensar sobre as questões que abordo?

4 - Peço justificação das afirmações ou das conclusões que apresentam?

5 - Peço que verbalizem os processos de pensamento necessários para a realização das tarefas? .

6 - Exemplifico estratégias possíveis para a resolução dos problemas que proponho ou para a consecução das tarefas que solicito?

7 - Apresento os conteúdos da minha disciplina sob a forma de dilemas/problemas motivantes?

8 - Utilizo o erro como forma de levar os alunos a reconhecerem onde e por que razões falharam, no sentido de se auto-corrigirem?

Preparar cidadãos conscientes e intervenientes na sociedade do futuro é o objectivo mais singular da escola, e esse processo tem início quando os professores e os alunos reflectem em conjunto sobre o significado dos dilemas e dos problemas que vivem todos os dias e que simbolizam interesses humanos muito profundos.

Se os professores conseguirem que os alunos compreendam o que é a justiça, a liberdade, a igualdade e a diversidade, através de vivências em sala de aula, e se a escola desenvolver neles um sentido de responsabilidade perante si próprios e perante os outros, então todos aprenderam a tornar-se cidadãos democráticos (John Dewey, 1916).

## Bibliografia

- Brandt, R. (1987). On Teaching Thinking Skills: A Conversation with B. Othanel Smith. **Educational Leadership**. October 35-39.
- Canning, C. (1991). What Teachers say about Reflection. **Educational Leadership**. March 18-21.
- Dewey, J. (1933). **How We Think**. Longman.
- Dewey, J. (1916). **Democracy and Education**. New York, Macmillan.
- Goodlad, J. (1984). **A Place Called School: Prospects for the Future**. New York: Mc Graw - Hill.
- Jones, B. F. et al. (1987) **Strategic Teaching and Learning: Cognitive Instruction in the Content Areas**. Alexandria, V. A: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Marzano, R. J. et al. (1988). **Dimensions of Thinking**. Alexandria, V. A: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Mc Laren, P. (1989) **Life in School**. Longman.
- Mohlman, G. Langer, S. Colton, A. B. (1991). Synthesis of Research on Teachers Reflective Thinking. **Educational Leadership**. March 37-44.
- Onosko, J. J. (1992). Exploring the Thinking of Thoughtful Teachers. **Educational Leadership**. April. 40-44.
- Presseisen, B. Z. (1988) **Thinking Skills throughout the Curriculum: A Conceptual Design**. Bloomington: Lambetda Theta Inc.
- Ross, D. D. (1989). First Steps in Developing a Reflective Approach. **Journal of Teacher Education**, 40, 2: 22-30.
- Shon, D. A. (1983). **The Reflective Practitioner**. New York: Basic Books.
- Schubert, W. H. (1987). What is Citizenship Education? And who is J. D. ? **Educational Leadership**. October 76-82.
- Smyth, J. (1989). Developing and Sustaining Critical Reflection in Teacher Education. **Journal of Teacher Education**. 40, 2: 2-9.
- Surbeck, E. et al (1991). Assessing Reflective Responses in Journals. **Educational Leadership**. March 25-28.
- Valente, M. O (1989). Projecto Dianoia: Uma Aposta no Sucesso Escolar pelo Reforço do Pensar sobre o Pensar. **Revista de Educação**, 3, 41-47.
- Wellington, B. (1991). A Promise of Reflective Practice. **Educational Leadership**. March. 4-6

# FORMAÇÃO: DA LÓGICA ESCOLARIZANTE À ARTICULAÇÃO COM OS PROCESSOS DE MUDANÇA

*Abílio Amiguiinho*

Nesta primeira metade da década de 90, a formação contínua dos professores tende a constituir-se como uma referência fundamental e a pedra de toque capaz de desencadear as mudanças que se pretendem introduzir no nosso sistema educativo. Tal como prognosticava Nóvoa (1992), depois de nos anos 70 a formação inicial ter concitado o essencial do investimento na formação e de, na década de 80, os objectivos de desenvolvimento do sistema terem deslocado o interesse, as políticas e as decisões para a a formação em serviço, é agora a vez de a formação contínua se transformar no centro das atenções, tanto nos discursos como nas práticas. Aparentemente, estão reunidos os consensos necessários à definição e desenvolvimento de uma política e de uma estratégia global de formação contínua.

Na verdade, especialistas das ciências da educação e da formação parecem ver reconhecida a sua insistência nas potencialidades deste tipo de formação e no contributo que ele poderá fornecer para a renovação do sistema - sem questionarmos, por agora, as posições teórico-metodológicas assumidas em torno dessa problemática. Os responsáveis pela política educativa e pela administração do sistema parecem querer dotá-lo de um conjunto de instrumentos de natureza legal, que pretendem enquadrar e definir a formação contínua de professores, e de programas operacionais julgados capazes de proporcionarem o seu desenvolvimento.

Referimo-nos ao Ordenamento Jurídico da Formação Contínua dos Professores (Decreto-Lei nº 249/92 de 9 de Novembro) e aos programas FOCO e FORGEST (Despachos 299/ME/92 e 300/ME/92 de 11

de Novembro, respectivamente). São peças que se integram num edifício jurídico - que tende a complicar-se, em particular para os professores - e num conjunto mais vasto de procedimentos que visam operacionalizar a Reforma Educativa. Assume-se claramente que uma formação de qualidade é uma condição indispensável para a “melhoria da qualidade de ensino e das aprendizagens”. Parece verificar-se uma convergência nunca antes atingida na identificação de um dos “pontos críticos” do sistema.

Mas, como refere Ardoino (1987), reflectindo a propósito do projecto educativo e da sua vulgarização - outra designação que começa a tornar-se “in” no nosso vocabulário pedagógico -, se, por um lado, tais preocupações nos deixam satisfeitos, provocam-nos, por outro lado, e simultaneamente, alguma inquietação. Falar de formação começa a tornar-se banal e a ilusão do consenso impede uma reflexão mais aprofundada e plenamente justificada.

Por detrás do reconhecimento da importância da formação escondem-se várias contradições, equívocos e ambiguidades. O campo da formação está longe de ser homogéneo (Demailly, 1992). Torna-se igualmente difícil perspectivar o que é uma “boa” formação ou uma formação de “qualidade”, abstracta e descontextualizadamente concebida.

Várias interrogações permanecem (e permanecerão) sem resposta: “Formação, em que momento? Para quem? Com que finalidade (s)? Através de que estratégias? Que considerar nela prioritário? Propô-la aos formandos ou dar respostas aos seus pedidos? Iniciá-la a partir de quê?” (Cortesão, 1991, p.93); ou



ainda: Formar para quê? Para promover a adaptação à mudança, desenvolvendo nos professores comportamentos conformistas? Para estimular processos de criação e de invenção característicos de qualquer processo inovador? Como articular formação e inovação? Como pensar estrategicamente a formação de modo a fundir num mesmo processo desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional?

Prosseguir e aprofundar o debate e a reflexão, tomando por base algumas destas questões, afigura-se-nos actualmente cada vez mais pertinente. São questões de uma importância crucial e a sua discussão tem que estar na ordem do dia, no momento em que algumas decisões administrativas de vulto estão a ser tomadas, podendo comprometer e adiar ou, pelo contrário, influenciar positivamente a construção de uma nova profissionalidade docente e o desenvolvimento dos contextos sociais e organizacionais de trabalho dos professores.

Esta discussão justifica-se ainda, do nosso ponto de vista, em nome do esforço que inegavelmente está a ser desenvolvido, pesem embora algumas das incongruências que o caracterizam. É nesta perspectiva que situamos este texto.

#### **A persistência de um modelo escolar.....**

A indução, o prolongamento e a reprodução de uma lógica e de um modelo escolares de formação podem ser detectados a partir de uma análise a vários níveis.

Em primeiro lugar, a partir de uma leitura do próprio Ordenamento Jurídico da Formação Contínua dos Professores e dos diplomas legais, normas e outras instruções relativas ao FOCO e FORGEST, que, não se devendo confundir com o primeiro,

funcionam, pelo menos por enquanto, como a sua tradução programática e referência mais concreta.

O simples facto de se instituir a obrigatoriedade da formação, transformada em condição indispensável para a obtenção dos créditos que garantem a progressão na carreira, constitui uma das características mais marcantes da forma escolar de formação (Demailly, 1992). Como refere a autora, está ausente a consideração da formação contínua de professores como acto em que o voluntariado se transforma “em condição a priori do processo de formação”. Ora, a implicação afectiva e a motivação dos actores, assentes num desejo de mudança e de transformação, são dimensões privilegiadas numa visão estratégica da formação.

Por outro lado, a importância que nos diplomas claramente se atribui às ofertas de formação elaboradas pelas instituições de ensino superior (e mesmo pelos Centros de Formação de Associação de Escolas que se transformam igualmente em entidades promotoras e formadoras), significa valorizar processos em que negociação dos conteúdos, modalidades e estratégias de formação com os formandos está ausente. Tal como notava Ferry (1983), trata-se de uma situação típica de uma lógica escolarizante de formação, excessivamente centrada em preocupações de natureza administrativa, pouco participada por aqueles que se formam, arredados desta “grande celebração formativa”.

No fundo, são a “legitimidade e a utilidade de um saber” que constituem factores “suficientes para legitimar e justificar uma dada formação” (Demailly, 1992, p. 146). Uma legitimidade e uma utilidade assim definidas, conferidas e avalizadas pelas instituições de ensino superior, atingem o seu ponto máximo ao contemplar-se como uma das modalidades de formação contínua a oferta de disciplinas singulares dos cursos de formação inicial.

A delegação de importantes responsabilidades no âmbito da formação contínua,

designadamente ao nível da formação de formadores, às instituições de formação inicial parece atribuir à primeira o carácter de aprofundamento dos conteúdos da segunda (Correia, 1992), mantendo o essencial dos modos de escolarização característicos da formação inicial. Em consonância, os formadores tenderão a utilizar os mesmos processos e estratégias postos em prática nesta formação (Dominicé, 1990).

Outro indicador do modelo escolar de formação, definido globalmente pelo Ordenamento Jurídico, diz respeito ao tipo de formação exigido aos formadores. Valoriza-se claramente o diploma obtido; independentemente da experiência adquirida e do desenvolvimento de competências sócio-pedagógicas no domínio da formação de adultos. O diploma é considerado condição necessária e suficiente, garantindo as competências requeridas pela formação contínua. Assim, é indiferente a área onde a habilitação é adquirida, importando apenas o grau académico de que se faz prova.

Em casos excepcionais, para profissionais que não possuam esses requisitos, faz-se depender a atribuição da categoria de formador especialista de uma avaliação curricular cujos critérios tardam em ser devidamente esclarecidos. Mesmo assim, esta possibilidade contempla apenas os não docentes, negando por completo a possibilidade de qualquer docente, com trabalho de formação relevante, vir a ser formador em situações em que os formandos possuam grau académico superior ao seu.

A sobrevalorização de processos formativos exteriores às condições, situações e contextos de trabalho atravessa praticamente todo o articulado legal. O exemplo de que se serve Correia (1992) para o ilustrar é o da avaliação, tanto das acções como dos formandos.

Em relação ao primeiro caso, fazendo-se assentar o processo avaliativo na adequação da acção aos objectivos definidos, o que é de facto avaliado é a “pertinência que ela (acção) tem consigo própria

(com os objectivos que ela a si própria se atribuiu) e a pertinência que ela tem com o indivíduo que a procura”. Excluem-se, portanto “as pertinências construídas nos contextos de trabalhos ou nos projectos educativos que aí se desenvolvem” (p. 2). No que se refere à avaliação dos formandos, o autor sublinha como esta se centra nos indivíduos considerados fora dos colectivos de trabalho, e de situações de formação e acção cooperativas, reportando-se exclusivamente ao tempo e espaço de intervenção do formador, ao visar uma determinação do aproveitamento do formando e ao realçar o carácter individual da certificação.

Em segundo lugar, com algum tempo de vida já decorrido dos programas FOCO e FORGEST, a valorização da lógica escolar é atestada pela proliferação de ofertas de formação quase exclusivamente centradas no “catálogo” ou no “menu”, sem preocupações de enquadramento estratégico num projecto global de formação.

Este tipo de aposta, que tende a generalizar-se, é igualmente induzido pelo espírito da lei e dos pressupostos em que se apoia (e pelas instruções - e incitações - das estruturas responsáveis pela gestão dos programas operacionais), nomeadamente no que se refere à crença na universalidade das leis de mercado e na adequação que necessariamente se há-de gerar entre oferta e procura.

Tem-se em vista um cliente ideal, individualmente considerado, e desinserido das situações problemáticas reais com que a sua prática o confronta, capaz de julgar da adequação das propostas às suas necessidades de formação.

Em certa medida, este tipo de oferta e a crença na sua eficácia equivale a negar, implicitamente, o próprio papel da formação. Supõe-se que os formandos são já capazes de traduzir os seus problemas em soluções de formação.

Ironizando sobre este tipo de formação “à carta”, que tende a ser abandonado ou relativizado

em países onde a sua generalização pôs rapidamente em evidência a sua ineficácia, os seus enviesamentos e limites, Schwartz (1988) considera:

“-Se é difícil escolher um móvel ou uma peça de vestuário por catálogo é- o ainda muito mais decidir-se por um conteúdo de formação;  
- Os adultos de um nível relativamente elevado de formação poderão compreender o que contém as descrições, mas os de um nível mais fraco não encontram respostas para os seus problemas a partir de conteúdos pré-fabricados, salvo se se tratar de temas triviais (como, por exemplo, a culinária) (p. 11).

Para Le Boterf (1988) estes mecanismos, tributários da lei da oferta e da procura, não fazem mais do que “explicitar os desejos individuais relativamente à evolução ‘dos produtos de formação’ presentes ou em voga no mercado” (p. 176).

Esta insistência em processos formativos fortemente escolarizados (cursos, módulos, disciplinas singulares ministradas no ensino superior), pressupondo a dicotomia entre espaços e tempos de formação e espaços e tempos de acção, prolongará as dificuldades que lhes são inerentes, em particular as que se referem à articulação e integração teoria/prática.

Mesmo se algumas das disposições do Ordenamento Jurídico sugerem o desenvolvimento de estratégias e metodologias mais inovadoras, vários obstáculos se colocam à sua implementação.

No momento em que redigimos este texto está a gerar-se um certo mal estar, motivado pelas exigências e dificuldades de natureza burocrática relacionadas com a instrução das candidaturas e com os processos de creditação, com a inexistência de critérios e da regulamentação prevista para as modalidades de formação mais inovadoras. É o caso dos projectos e dos círculos de estudo, figuras que, na nossa opinião, poderiam abrir espaço para o desenvolvimento de modalidades de cariz

verdadeiramente “interactivo-reflexivo” e para a constituição de “colectivos inovação/formação” (Demailly, 1992).

Na verdade, situações formativas que pressupõem uma negociação contínua de temáticas e conteúdos, a partir de uma definição e clarificação progressiva de objectivos indutores da formação, referidos às situações problemáticas identificadas no decurso da prática e à tentativa de construção de soluções pertinentes, terão dificuldades em “encaixar-se” nos instrumentos, mecanismos e processologia que legitimam candidaturas e acreditações.

Corre-se, assim, o risco de modalidades que mais facilmente se inscrevem no que está regulamentado e concretizado se tornarem em modelos quase exclusivos, sobrevalorizando a lógica e a ideia de formação que lhe está subjacente, em detrimento de modalidades cujas potencialidades formativas são incomparavelmente maiores.

#### **....centrado nas aquisições e no desenvolvimento de competências técnicas**

A relevância que se atribui a determinadas áreas de formação parece apontar para uma visão instrumental e técnica da formação. Assim pode ser lida a tónica que é colocada na necessidade de investir em domínios e temáticas como as tecnologias para a vida activa, as metodologias e técnicas de ensino e as didácticas específicas, ou em áreas que emergem da aplicação da reforma educativa, como a Área-escola ou a avaliação.

As circunstâncias a que nos referimos, e que têm marcado o desenvolvimento dos programas operacionais, acentuaram nitidamente esta tendência, constituindo-se, de facto, estas temáticas em temáticas privilegiadas nas ofertas de formação. O campo da formação tende igualmente a fechar-se, circunscrevendo-se e limitando-se as possibilidades que poderiam abrir-se a processos de formação assentes

noutras lógicas.

Sem menosprezar o interesse de que se pode revestir o investimento formativo nestas áreas, sobretudo se integrado num projecto mais global e integrado, parece-nos desenhar-se um rumo para a formação em que o que surge valorizado é a aposta na correcção dos desequilíbrios entre “qualificações adquiridas” e “qualificações requeridas” de acordo com a evolução previsível dos postos de trabalho (Dubar, 1990); e, principalmente, a intenção de centrar o papel da formação contínua nas necessidades de desenvolvimento e de renovação do sistema (Nóvoa, 1992).

Assim, no vocabulário pedagógico ganham de novo relevância termos como “actualização” ou “reciclagem”. O sentido da formação decorre do pressuposto de que é preciso adicionar novas competências às adquiridas durante a formação inicial. Tal como nota Berger (1991), trata-se de uma concepção “cumulativa” ou “aditiva” da formação contínua em relação à formação inicial, enquanto momentos sequenciados e desarticulados no tempo.

Numa estratégia em que os saberes e as experiências profissionais dos professores são manifestamente ignorados ou desvalorizados, importa sobretudo promover a adaptação, a posteriori, a mudanças de natureza técnica ou de natureza pedagógico-didáctica introduzidas pela reforma educativa, concebidas pela administração central e a aplicar pelos professores na periferia do sistema.

Ora, como sublinha Dubar (1990), pensar que a formação permite, por si só, que cada um enriqueça o seu “capital humano”, para se adaptar às transformações técnicas, é ter uma concepção demasiadamente restritiva dos problemas da profissão e dos complexos processos sociais inerentes às mudanças actuais.

De facto, como assinala Pérez Gómez (1990), o professor não pode ser considerado “como um simples técnico que aplica rotinas pré-estabelecidas

a problemas estandardizados como a melhor forma de orientar racionalmente a sua prática” (p.16), reforçando a ideia de que:

“A orientação meramente técnica da função docente desprofissionaliza, sem dúvida, os professores. Converte-os em instrumentos intermédios, aplicadores de técnicas elaboradas por especialistas externos, cujos fundamentos e finalidades escapam ao seu conhecimento e controlo” (p.16).

De igual modo, uma lógica de formação subsidiária de uma lógica da reforma relega para fora do seu campo de incidência um processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e de mudança das escolas.

#### **Do formar ... ao formar-se**

O que referimos atrás é em grande medida o resultado de uma insensibilidade e de um fechamento do universo escolar e dos sistemas educativos formais às tendências, nos domínios da investigação e das práticas de formação, desenvolvidas nos últimos anos noutras esferas da actividade social e no âmbito da formação de adultos.

A dificuldade em integrar no debate sobre a formação contínua dos professores as transformações aí operadas, a reflexão produzida, as conclusões e as inflexões sobre os modos de pensar e conceber a formação e de a pôr em prática, surge marcada pela consideração de que o domínio da educação é de tal modo específico que escapa às categorias de pensamento, aos métodos de investigação, aos conhecimentos e instrumentos de análise adquiridos noutros domínios da vida social (Jobert, 1988, p.13).

Assim, a escola não poderia ser lida e analisada como uma organização, o professor como um profissional que exerce um trabalho produtivo; um “produtor”, um adulto, tal como os outros adultos. Em consequência, a formação contínua dos docentes, de

tradição muito mais curta, encerrada na sua própria lógica - a escolar -, tem sido pensada à imagem e semelhança dos modelos pedagógicos concebidos e praticados na educação das crianças e das suas invariantes de há um século.

Tal como escrevemos noutra parte (Amiguiño, 1992, pp. 38-42), se partirmos do pressuposto de que os professores são adultos que se formam, integrando e valorizando os resultados das pesquisas neste âmbito, é possível enunciar alguns princípios que implicam directamente na formação dos docentes.

#### 1. *Formação - acção educativa global.*

Trata-se de uma globalização a diferentes níveis. A formação não se cinge a uma acção educativa isolada do contexto em que se insere, arrumada a um canto da totalidade da vida dos sujeitos que se formam, do processo social global em que participam e do conjunto de relações sociais que implica, ou apenas a um dos aspectos da actividade profissional, ignorando os outros. A formação assume-se como um pensar e construir a vida de maneira global, permitindo a cada um mobilizar o seu potencial de saberes e experiências, assegurando a sua unidade e integração. Implica uma análise crítica das práticas internas e externas, de forma diversificada, mas conduzindo sempre a uma elucidação tão rigorosa quanto possível de uma prática efectiva.

2. *Uma formação participada*, de forma a respeitar a autonomia e a promover a responsabilização dos sujeitos em formação, em consonância com uma pedagogia da negociação e da contratualização. Faz assim sentido, como postula Berger (1991), validar e pôr em prática instrumentos e estratégias de inventário e de elucidação pessoal das aquisições anteriores e do potencial efectivo que cada um pode mobilizar no processo de formação, quer se trate de aquisições ligadas a anteriores formações, à experiência individual ou ao passado profissional, base do

reconhecimento da competência e do processo negocial que envolve os diferentes actores na formação. A ideia é a de funcionar a partir de um balanço de saberes, de competências e de aquisições, e não sobre uma análise de necessidades e de carências que colocam o sujeito em formação numa posição negativa, e sobre quem se pensa ser sobretudo necessário fazer adquirir novas competências.

3. *Uma formação articulada às situações de trabalho e/ou nas situações de trabalho.* Uma formação integrada no exercício do trabalho parte do pressuposto de que este exercício é ele mesmo produtor de competências; a organização e o desenvolvimento de dispositivos de formação acompanhando a produção “nos mesmos tempos, nos mesmos espaços, com os mesmos actores” (Barbier *et al.*, 1991) permitem maximizar os efeitos formadores. A formação inscreve-se numa dinâmica instituída em ordem a uma formalização e reconstrução dos “saberes em utilização” (Malglaive, 1989) formais, não formais e informais, na actividade quotidiana nos locais de trabalho, e que prefigura novas relações teoria/prática. Poderíamos de alguma forma acrescentar a este pensamento de Malglaive o pressuposto de Huberman (1986) de formalização do informal, do que já existe e que os professores sabem e fazem espontaneamente. São pressupostos que abonam a favor de uma perspectivação da formação dos professores centrada na escola.

4. *Formação inicial e contínua: dois momentos de um mesmo processo de formação.* De facto, se os indivíduos aprendem ao longo de toda a vida, em todos os lugares e circunstâncias em que esta se desdobra, elas integram e articulam-se num mesmo processo. É por isso que a formação deverá ser entendida desde o início como um empreendimento de formação contínua. É também por estas razões que Marcelo Garcia (1989) prefere o conceito de “desenvolvimento profissional” ao de formação contínua que, na sua óptica, “tem uma conotação de evolução e continuidade que parece superar a tradicional justaposição entre

formação inicial e ‘aperfeiçoamento’ dos professores” (p. 66).

A formação tende assim a ser olhada como o resultado de um processo que articula um percurso pessoal e uma trajectória profissional, que não se confunde com uma simples acumulação de conhecimentos, cursos ou técnicas. Assim, situações educativas organizadas são apenas momentos possíveis de um processo mais globalizante, de natureza apropriativa e reflexiva, por parte dos sujeitos que *se formam*. (Dominicé, 1990)

#### **Articular o *formar-se* com as estratégias de mudança**

Não faz pois sentido, de acordo com esta perspectiva, separar em fases ou etapas processos formativos e de mudança - formar primeiro para depois mudar e inovar, ou formar para conformar e adaptar os indivíduos e os grupos a mudanças já introduzidas ; ou proceder apenas em conformidade com a lógica de instituir espaços diferenciados para formar e para agir, desligando formação e acção, desvalorizando saberes e experiências profissionais, essenciais - através de um processo de desenvolvimento e de formalização -, à construção de novos saberes e meios de acção.

Cabe questionar igualmente a ideia de uma formação individualmente dirigida, a uma distância física, técnica e social dos contextos de trabalho, de modo a constituir uma “massa crítica” de pessoas formadas capaz de induzir a inovação colectiva.

Estas parecem ser ideias fortes noutros domínios da vida social, particularmente nas empresas, mas que tardam em ser reconhecidas no campo escolar. Daí o repto lançado por Jobert:

“(…) aqui, como em qualquer lado, a mudança passa por tomar globalmente em conta as situações de trabalho (...) O espaço no qual se inscreve a acção educativa não é mais o professor-

indivíduo-na-sua-classe mas o estabelecimento na sua totalidade, todas as funções e todas as dimensões que aí se interpenetram. O espaço pertinente da formação profissional dos professores não é mais a pessoa mas o colectivo, analisado através das diversas contingências que determinam o seu comportamento” (p. 15)

O jogo e o suporte mútuo entre mudanças individuais e colectivas que induzem e se articulam a mudanças sociais e organizacionais mais globais, contribuindo de forma integrada e coerente para a construção de novas identidades e culturas profissionais, característicos de intervenções formativas que pretendem proporcionar um “viver a formação” e um “construir a mudança”, foi por nós evidenciado na investigação que levámos a cabo (Amiguiño, 1992, pp. 168-169).

Tais processos justificam-se em nome “da passagem de uma cultura da conformidade, da dependência e da execução individual, para um cultura da criatividade, da autonomia e do trabalho colectivo” (Canário, 1993).

As concepções que se centram na consideração da actividade profissional do professor como sendo do domínio “artístico e reflexivo” (Pérez Gómez, 1992) sublinham igualmente que uma formação orientada para a compreensão dos processos de trabalho, tanto no âmbito da “estrutura das tarefas académicas” como da “estrutura de participação social”, é de natureza essencialmente cooperativa. Reflectir conjuntamente ao nível do estabelecimento é dar lugar à partilha do saber prático e ao seu contraste sistemático, enriquecendo o processo de formação do conhecimento profissional dos professores, alicerçado num complexo e prolongado conhecimento na acção (saber-fazer) e de reflexão na e sobre a acção (saber pensar e investigar).

Assim, as escolas transformam-se em lugares por excelência de desenvolvimento profissional dos professores (Pérez Gómez, 1990; Calderhead, 1992) e de formação de uma cultura profissional, onde se

articulam competências éticas e organizacionais, e saberes ou saberes-fazer de natureza técnica (Demailly, 1992). O mesmo é dizer uma cultura profissional que propicie uma acção esclarecida face às situações divergentes da prática profissional; de uma prática como “actividade complexa, que se desenvolve em cenários singulares, claramente determinada pelo contexto, com resultados em grande medida sempre imprevisíveis e carregada de conflitos de valores que requerem opções éticas e políticas” (Pérez Gómez, 1992, p.410). O professor será, ao mesmo tempo, um artesão, um artista e um profissional clínico que tem que invocar a sua experiência e desenvolver os seus saberes profissionais e a sua criatividade para afrontar as situações singulares, ambíguas, incertas e conflituosas que configuram o seu trabalho.

Desta forma, o que se espera da formação e do papel dos formadores (e dos sujeitos que se formam) é muito mais do que se lhes exige em modelos mais tradicionais centrados quase exclusivamente em processos de informação e de treino, requeridos pela racionalidade técnica e instrumental. Com efeito, apenas uma pequena parte e a menos relevante da actividade educativa, e dos problemas que aí se colocam, são solucionáveis a partir de uma aplicação dos princípios teóricos e técnicos que derivam da investigação fundamental.

A ineficácia comprovada da formação de tipo tradicional, longe de induzir linearmente mudanças duradouras e sobretudo virada para o desenvolvimento de uma cultura da conformidade, conduz-nos a valorizar processos alternativos onde o aspecto central é a necessidade de articular formação e inovação.

A formação pelo projecto<sup>(1)</sup> e no projecto e a institucionalização de dispositivos de apoio e acompanhamento constituem figuras cujas potencialidades é necessário explorar no actual quadro sócio-político e pedagógico.

A questão fundamental que aí se coloca

é a de proporcionar as condições e os meios necessários - através do estabelecimento de relações de parceria e de cooperação entre instituições formadoras, formadores, escolas (e Centros de Formação de Associações de Escolas) e formandos -, à produção instituinte de inovações. Ou seja: devolver aos professores, nas escolas, a responsabilidade e o controlo sobre a concepção e gestão de inovações pertinentes nos contextos de trabalho, assegurando o seu protagonismo na inovação e na mudança.

A institucionalização de uma relação colaborativa formadores-formandos nos contextos de trabalho, privilegiando uma formação participada, tende a fazer desaparecer a tradicional separação entre o perito e o prático - e uma divisão social no trabalho de formação -, e a promover formas interactivas de análise das práticas e da instituição escolar.

A intervenção formativa joga-se na identificação de problemas e de situações problemáticas, na inventariação de pontos críticos e na antecipação de soluções, e na construção de uma visão estratégica, alargando os níveis de legibilidade e de inteligibilidade da escola. A tónica posta na identificação de problemas e no diagnóstico, clarificação e contextualização da situação problemática, é o que diferencia claramente esta perspectiva dos modelos de racionalidade técnica, centrados na solução dos problemas a partir de meios disponíveis e que faz a economia da sua identificação e da construção do seu sentido.

Uma tal estratégia não exclui, obviamente, a formação orientada para o desenvolvimento de competências técnicas, e o menu e o catálogo poderão mesmo existir, transformados embora, em recursos a mobilizar de acordo com um projecto mais global de intervenção e formação, articulando necessidades individuais e do colectivo em formação (Boterf, 1988).

Nesta perspectiva, recompõe-se ainda a função social do formador e a formação toma a forma de uma intervenção sócio-educativa, onde este, à

semelhança do que sucede noutros meios de trabalho, assume papéis e funções de consultor externo e de intervenção. Na opinião de Jobert (1988), tal facto reformula as suas condições de exercício, provoca uma mutação profunda da sua profissionalidade, o que constitui “uma verdadeira mudança de paradigma educativo”.

Sem que formação contínua signifique permanência dos formadores, a intensidade dos contactos e interacções formadores/formandos produz efeitos a vários níveis. Entre eles o desenvolvimento de uma rede de relações interpessoais, que garante e operacionaliza o apoio e a ajuda metodológica e que, simultaneamente, oferece segurança - aliviando tensões e ansiedades inerentes à experimentação de processos de trabalho, à inovação e à mudança das práticas, por parte dos actores envolvidos. Contactos qualitativamente mais ricos e a criação de um clima de confiança mútua são também indispensáveis à clarificação de estatutos e à reformulação das relações de poder e com o saber (Amiguiño, 1992).

Mas um processo de formação alicerçado na mudança das práticas, através da elucidação de um percurso individual e colectivo, para além dos papéis de catalisador, de facilitador, de regulador e de gestor de conflitos, pressupõe ainda outro tipo de funções por parte dos formadores.

Cabe ao formador a tarefa essencial de ajudar a conduzir os que se formam pelo “ciclo recursivo” que vai do momento do fazer, onde o saber se investe na acção, ao momento do saber, onde este, que já é conhecido na prática, se reelabora a um nível superior de formalização (Malglave, 1989), assim como estimular o confronto e o contraste sistemáticos entre o conhecimento prático implícito e os contributos teóricos mais adequados ao seu enriquecimento e formalização.

Não é, pois, de esperar o desenvolvimento de uma prática reflexiva se os formadores não forem eles próprios “práticos

reflexivos”, já que terão de estar permanentemente implicados num processo de exploração e de avaliação e na procura dos meios para favorecer a reflexão nos outros (Calderhead, 1992).

Saliente-se, para finalizar, que o debate sobre as estratégias e metodologias de formação, tal como considera Demailly (1992), não é indissociável das estratégias de mudança escolhidas e do carácter “estratégico” dos diversos tipos de saberes profissionais, subscrevendo as palavras da autora que servem para rematar o pensamento que aqui desenvolvemos:

“(…) No plano colectivo, para fazer “mexer” um número mais significativo de professores, as formações mais eficazes são do tipo interactivo-reflexivo. Em primeiro lugar, porque suscitam menos reflexos de resistência perante a formação (num espaço de liberdade é possível a explicitação da recusa do saber, do medo da mudança, do bloqueio perante os discursos prescritivos) e permitem gozar o prazer da fabricação *autónoma* das respostas aos problemas encontrados. Em segundo lugar porque abordam a prática de maneira global, não a encarando como uma mera *aplicação* de um *somatório* de saberes. Em terceiro lugar, porque permitem inventar novos saberes profissionais, o que é indispensável hoje em dia, uma vez que não há soluções pré-elaboradas que respondam adequadamente à maior parte dos problemas educativos e didácticos com que os professores se confrontam” (p. 157).

Assim, parece-nos claro que grande parte do futuro da formação contínua dos professores dependerá da forma como as escolas e as instituições de formação souberem e quiserem cooperar, independentemente do quadro legal prescrito e das decisões de carácter administrativo que possam ou não vir a ser tomadas; da capacidade de instituírem processos negociais e de natureza contratual de modo a construir e a desenvolver dispositivos de formação e de mudança, de natureza inovadora e norteados por algumas das



preocupações que enunciámos, em alternativa a simples programas de formação circunstanciais unicamente destinados a ajustar oferta e procura de formação, a

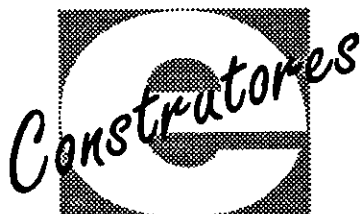
garantir as exigências de progressão na carreira ou, na pior das hipóteses, a consumir os fundos comunitários.

### Referências bibliográficas

- AMIGUINHO, A. (1992). *Viver a formação, construir a mudança*. Lisboa: Educa.
- ARDOINO, J. (1987). "Finalement, il n'est, jamais, de pédagogie sans projet". *Education Permanente*, 87, pp. 153 - 157.
- BARBIER, J.-M. et al. (1991). "Tendances d'évolution de la formation des adultes: notes introductives". *Revue Française de Pédagogie*, 97, pp. 75 - 108.
- BERGER, G. (1991). "A experiência pessoal e profissional na certificação de saberes: a pessoa ou a emergência de uma sociedade global". *Conferência nacional - Novos rumos para o ensino tecnológico e profissional*. Porto: ME-GETAP, pp. 134 - 143.
- BOTERF, G. (1988). *Le schéma directeur des emplois et des ressources humaines*. Paris: Les Éditions d'Organisation.
- CALDERHEAD, J. (1992). "Dilemas en el desarrollo de la enseñanza reflexiva". In: *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional, II, Formación inicial y permanente* (Carlos Marcelo Garcia e Pilar Mingorance Díaz, eds). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- CANÁRIO, R. (1993) "Ensino Superior e formação contínua de professores". *Aprender*, 15.
- CORREIA, J.A. (1992). "Formação contínua dos professores". *Correio Pedagógico*, 69, pp.2-3.
- CORTESÃO, L. (1991). "Formação: algumas expectativas e limites". *Inovação*, 4 (1), pp. 93- - 99.
- DEMAILLY, L. (1992). "Modelos de formação contínua e estratégias de mudança" In *Os professores e a sua formação* (António Nóvoa, coord.). Lisboa: Publicações D. Quixote/Instituto de Inovação Educacional, pp. 139-158.
- DOMINICÉ, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris: L' Harmattan.
- DUBAR, C. (1990). *La formation professionnelle continue*. Paris: La Découverte.
- FERRY, G. (1983). *Le trajet de la formation*. Paris: Dunod.
- HUBERMAN, M. (1986). "Un nouveau modèle pour le développement professionnel des enseignants". *Revue Française de Pédagogie*, 75, pp. 5-15.
- JOBERT, G. (1988). "Identité professionnelle et formation continue des enseignants". *Education Permanente*, 96, pp. 11 - 20.
- MALGLAIVE, G. (1989) "Les rapports entre savoir et pratique dans le développement des capacités d'apprentissage chez les adultes". *Éducation Permanente*, 92, pp. 53 -62.
- MARCELO GARCIA, C. (1989) *Introducción a la formación del profesorado: teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- NÓVOA, A. (1992). "Formação de professores e profissão docente". In *Os professores e a sua formação* (António Nóvoa, coord.). Lisboa: Publicações D. Quixote/ Instituto de Inovação Educacional, pp. 13 - 33.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1990). "Comprender y enseñar a comprender. Reflexiones en torno al pensamiento de J. Elliot". In *La investigación. acción en educación* (J. Elliot). Madrid: Ediciones Morata, pp. 9 -18.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1992). "La función y formación del profesor/ en la enseñanza para la comprensión". In *Comprender y transformar la enseñanza* (J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez). Madrid: Ediciones Morata, pp. 398 - 429.
- SCHWARTZ, B. (1988). "Education permanente et formation des adultes: évolution des pratiques, évolution des concepts". *Education permanente*, 92, pp. 7 - 21.

(1) Veja-se a propósito o artigo de Isabel Alarcão neste número da Revista Aprender.

# PREFERIMOS A QUALIDADE

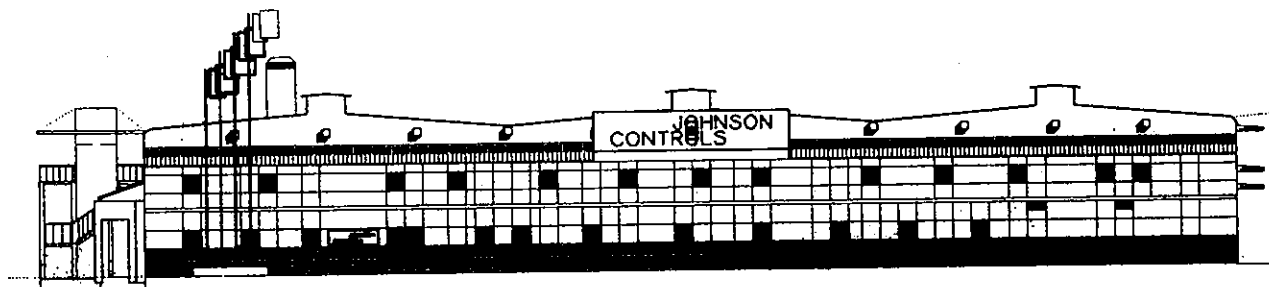


SEDE: Rua 5 de Outubro, 19 - 2º Esq. - Tel.: (045) 24228 Fax: 27422  
DEP. TÉCN.: Rua 31 de Janeiro, 135 - Tel.: (045) 28824  
7300 PORTALEGRE

**efeito**  
Serviços e Representações

## ...POR UMA QUESTÃO DE CONFIANÇA!

# JOHNSON CONTROLS



**Johnson Controls II - Assentos de Espuma, Lda.**

Instalações provisórias  
Centro de Formação Profissional de Portalegre  
Zona Industrial - 7300 Portalegre - Telefones: 36 21 18 - 36 21 28 - FAX: 36 22 40

# A ANÁLISE POLÍTICA DAS ORGANIZAÇÕES ESCOLARES

NATÉRCIO AFONSO

42

ADMINISTRAÇÃO  
ESCOLAR

O presente artigo consiste na apresentação de modelos de análise política para o estudo da realidade organizacional, ao nível do estabelecimento de ensino. A conceptualização da escola como uma organização e a consequente utilização de instrumentos conceptuais da análise organizacional para o seu estudo são relativamente recentes entre nós. A consideração óbvia de que a escola tem características organizacionais próprias, quando comparada com outras organizações, como por exemplo empresas, tem servido de alibi para justificar resistências à consideração da escola como objecto de estudo da análise organizacional. Tem-se argumentado que “as escolas contituem uma territorialidade espacial e cultural, onde se exprime o jogo dos actores educativos internos e externos; por isso, a sua análise só tem

verdadeiro sentido se conseguir mobilizar todas as dimensões pessoais simbólicas e políticas da vida escolar, não reduzindo o pensamento e a acção educativa a perspectivas técnicas, de gestão ou de eficiência stricto sensu” (Nóvoa, 1992, p. 16).

Na realidade, não é difícil considerar que as dimensões pessoais, simbólicas e políticas da vida organizacional estão presentes em todo o tipo de organizações, nomeadamente nas empresas, nos hospitais, nos tribunais, nas unidades militares, etc. Por outro lado, a investigação produzida no âmbito da análise organizacional está muito longe de se ter reduzido a “perspectivas técnicas de gestão ou de eficácia stricto sensu”. Basta lembrar os trabalhos de Selzenick (1949), nos EUA,, sobre a Tennessee Valley Authority, e de Crozier (1963), em França, sobre o monopólio público da indústria tabaqueira,

para citar apenas dois exemplos clássicos e famosos, em dois países com tradições de investigação distintas.

O presente artigo procura justamente identificar algumas abordagens da realidade organizacional para o estudo do estabelecimento de ensino, as quais, por se concentrarem na dimensão política da vida das organizações, não se reduzem a perspectivas tecnocráticas que, se aplicadas ao estudo da realidade escolar, esvaziariam o ensino e a educação das suas dimensões políticas e ideológicas (Nóvoa, 1992, p. 16).

## **A escola como um sistema político**

No âmbito da teoria organizacional, as abordagens tradicionais centram-se na importância de factores integradores, concebendo a organização como uma entidade

coerente onde os respectivos membros cooperam para atingir objectivos comuns. Tanto as teorias da gestão científica como o movimento das relações humanas preocupam-se em definir estratégias organizativas que possibilitem o reforço da integração e da coesão organizacionais, de modo a que seja possível otimizar a consecução dos objectivos da organização. Em geral, estas perspectivas estão associadas a abordagens racionalistas dos processos de decisão, pressupondo que a liderança das organizações actua de acordo com raciocínios lógicos lineares na resolução de problemas.

Abordagens mais recentes baseadas no conceito de cultura organizacional sublinham também a importância da coesão organizacional resultante da partilha de significados e valores entre os membros da organização, gerando um sentimento de pertença que os motiva para a consecução dos fins últimos da organização. Pelo contrário, a perspectiva política concebe as organizações como contextos circunstanciais onde indivíduos e grupos com interesses e finalidades específicas entram em interacção para atingirem os seus objectivos próprios, pondo em prática estratégias diferentes

e muitas vezes até antagónicas. Deste modo, em cada momento, os objectivos explícitos da organização são concebidos como sendo o resultado específico do jogo de poder em curso, envolvendo diversos indivíduos e grupos activos no seio da organização. Sublinha-se que a cooperação entre os participantes para a consecução dos mesmos objectivos organizacionais não corresponde necessariamente à existência de coesão organizativa ou de valores partilhados. Pelo contrário, tal cooperação pode não representar mais do que a convergência específica e mais ou menos transitória de interesses e estratégias diferentes. Em cada momento concreto, a vida organizacional é caracterizada pelo conflito e pela cooperação, representando divergências ou convergências específicas em relação aos interesses, motivações e estratégias em curso, clara ou implicitamente assumidos pelos actores em presença no seio da organização.

As fontes teóricas das perspectivas políticas em análise organizacional radicam na teoria sociológica do conflito (Dahrendorf, 1959) e nas abordagens pluralistas em ciência política (Dahl, 1991). Em

ambos os casos sublinha-se a fragmentação dos sistemas sociais em clientelas ou grupos de pressão com interesses específicos, interagindo estrategicamente como objectivo de otimizar vantagens particulares.

A abordagem política concebe as escolas e os sistemas escolares como organizações políticas onde grupos distintos com interesses próprios entram em interacção com o objectivo de satisfazer esses interesses particulares, num contexto caracterizado pela diversidade dos objectivos, pela existência de conflitos abertos ou latentes, e pela luta por mais legitimidade e poder. Além disso, considerando a sua função social específica, as escolas são concebidas como sistemas abertos particularmente sensíveis às influências das respectivas comunidades e, em geral, do contexto social mais vasto. Na realidade, a perspectiva política inclui uma larga variedade de abordagens teóricas com alguns pontos comuns, como seja a incidência nos processos de decisão interiores à escola, concebida como um sistema aberto, assim como a formulação de políticas por intermédio de processos negociais, organização de coligações e compromissos políticos.

(Sergiovanni et al., 1987).

O modelo dos sistemas políticos aplicado ao estudo dos estabelecimentos de ensino corresponde a uma perspectiva teórica específica no conjunto das abordagens políticas existentes, e representa uma estrutura conceptual específica para o estudo dos processos políticos no âmbito de uma perspectiva de análise sistémica.

### O modelo dos sistemas políticos

De acordo com Easton (1965), o sistema político é um conjunto complexo de relações sociais “através das quais se concretiza a apropriação de valores numa sociedade” (idem, p. 21). Isto significa que se trata de um conceito abstracto focando a função política de muitas relações sociais:

“Por definição, qualquer que seja o tipo de sistema que se considere, o seu funcionamento enquanto sistema político depende da sua capacidade para proceder à apropriação de valores na sociedade e garantir a aceitação dessa apropriação” (idem, p. 96).

Para além disto, trata-se de um conceito concebido para ser usado como um “instrumento heurístico” para categorizar e analisar relações políticas a

qualquer nível, quer seja no seio de um grupo, numa organização ou num país.

O conceito de sistema implica a noção das suas fronteiras e a consideração de que existe um meio ambiente exterior influenciando o sistema por intermédio dessas fronteiras. Tais influências actuam sobre o sistema levando-o a reagir, transformando-se a si próprio nesse processo. Easton designa por pressão (stress) tais influências, as quais, após terem penetrado no sistema, passam a ser designadas por inputs.

Os inputs correspondem a tudo aquilo que existe no meio ambiente e que é relevante para o sistema político, ou seja “qualquer facto exterior ao sistema (...) que de qualquer modo o altere, modifique ou afecte (idem, p. 113). Para além disso, existe um tipo especial de inputs (os withinputs), os quais são produzidos no interior do próprio sistema. Isto significa que o sistema enfrenta tanto pressões (stress) oriundas do exterior, como pressões decorrentes de factos que ocorrem no seu próprio interior.

As clientelas ou grupos de interesses são concebidos como produtores organizados de in-

puts, podem ser caracterizados como activos ou latentes, dependendo da respectiva capacidade para produzir inputs significativos. Os inputs podem ser comportamentos ou factos específicos como pagar as propinas, participar numa manifestação ou votar nas eleições para o conselho directivo. Podem ser também a ausência de um comportamento esperado, como nos casos de resistência passiva ou de desobediência civil (absentismo, incumprimento de normas, excesso de zelo, etc.).

Em geral, os inputs subdividem-se em duas categorias: solicitações e apoios. As solicitações são inputs que requerem decisões específicas das autoridades formais, em relação à apropriação de valor no seio da organização. São exemplos de solicitações os inputs produzidos pelos professores em relação aos horários semanais de quatro dias, os inputs dos alunos sobre o regime disciplinar ou sobre o limite de faltas, ou dos pais sobre os horários dos transportes escolares ou das reuniões convocadas pelos directores de turma.

Os apoios correspondem a inputs que suportam a sobrevivência do sistema político, dirigindo-se aos seus três

elementos constituintes fundamentais: a comunidade política, o regime e as autoridades formais. Isto significa que o funcionamento do sistema depende do apoio das diversas clientelas ou grupos de pressão, quer ao nível da participação explícita ou tácita na comunidade política, quer ao nível do reconhecimento do regime político, quer ao nível da aceitação da legitimidade dos decisores políticos formais. No estabelecimento de ensino enquanto sistema político, os apoios implicam a aceitação da legitimidade da existência de processos de apropriação de valores, a aceitação do regime, ou seja, do modelo de organização e administração em vigor, e o reconhecimento das autoridades formais, ou seja, o reconhecimento da autoridade dos titulares dos órgãos de gestão.

O sistema responde de dois modos à pressão gerada pelos inputs. Por um lado, há a regulação das solicitações e dos apoios. Por outro lado, são produzidas respostas, ou seja, outputs. A regulação das solicitações pode tomar a forma de ausência de output, o que significa que neste caso as solicitações são simplesmente ignoradas pelas autoridades políticas. Outros tipos de

regulação consistem na transformação e agregação das solicitações das várias clientelas, levadas a cabo por reguladores estruturais que são os respectivos intermediários ou porta-vozes políticos. As restrições de carácter cultural são outra forma de regulação das solicitações, na medida em que muitas solicitações não chegam a ser expressas, porque são vistas como impróprias em termos ideológicos ou morais.

No que respeita à regulação dos apoios, ela pode ser estrutural, quando o sistema muda de regime ou substitui as autoridades para recuperar apoios perdidos. Contudo, a mais importante fonte de apoio é constituída pelos processos usuais de sociabilização política, através dos quais são gerados "Sentimentos de legitimidade, o reconhecimento do bem comum e a consciência da existência de uma comunidade política". (idem. p. 125).

Deste modo, a função output responde tanto a solicitações como a situações de falta de apoios. Em geral, os outputs são decisões das autoridades políticas a respeito da apropriação de valores, assim como as acções relacionadas com a implementação de tais decisões. Esta transformação

dos inputs em outputs designa-se por "processo de conversão": "Nele os inputs consistindo nas solicitações e nos apoios são manipulados de forma a que o sistema possa persistir e produzir outputs que correspondam às solicitações de pelo menos alguns dos seus membros, mantendo ao mesmo tempo o apoio da maioria. O sistema é uma forma de transformar solicitações e apoios em apropriações legitimadas" (idem, p. 131).

Os outputs são devolvidos ao meio ambiente e ao próprio sistema através de um processo de retroacção, sendo percebidos como resultados pelos produtores de inputs, ou seja, as clientelas e grupos de pressão, e gerando um novo fluxo de solicitações e apoios. Este fluxo gera um novo processo de conversão e novos resultados, produzindo-se um ciclo contínuo ligando o sistema com o meio ambiente e com as clientelas.

### **A análise estratégica**

A consideração de diferentes clientelas com objectivos organizacionais específicos, e estratégias próprias para os atingir, é um elemento centrado no modelo dos sistemas políticos.

Assim, o comportamento de cada clientela, em cada segmento específico do processo político, representa o ponto central da análise política. A estrutura conceptual que possibilita essa análise, centrada no paradigma input-output, baseia-se nas noções de solicitação e apoio, as quais representam os veículos de influência das clientelas sobre os decisores políticos do sistema. Contudo, no contexto desta estrutura conceptual é possível desenvolver uma análise mais detalhada dos inputs das clientelas, através do recurso a outros instrumentos conceptuais desenvolvidos no âmbito da análise estratégica.

Esta abordagem centra-se na análise dos comportamentos estratégicos dos participantes em organizações burocráticas, como por exemplo os estabelecimentos de ensino. Baseia-se em três pressupostos básicos no que respeita ao comportamento organizacional dos actores (Crozier e Friedberg, 1977). O primeiro pressuposto parte do princípio de que, no seio da organização, cada indivíduo ou grupo procura alcançar objectivos, os quais podem ser diferentes ou mesmo antagónicos em relação aos que são formalmente considerados como os objectivos da organização. Assim, Crozier mostrou como os

diferentes grupos profissionais e os gestores de uma empresa tabaqueira pública assumiam objectivos diferentes e estratégias próprias para os atingir, em relação à estrutura e aos problemas funcionais da organização, como por exemplo no que respeitava ao cumprimento das regras da antiguidade e à operacionalidade do equipamento fabril. (Crozier, 1963).

O segundo pressuposto considera que, embora os diversos membros da organização tenham interesses e objectivos específicos que podem ser claramente identificáveis, as suas estratégias não são completamente previsíveis, na medida em que, como seres humanos, actuam livremente de acordo com a percepção que têm do contexto específico de cada situação. É por este motivo que as organizações não podem ser conceptualizadas como se fossem mecanismos bem oleados ou organismos com capacidades homeostáticas. Na realidade, todos os processos organizacionais, como sejam as mudanças estruturais e as inovações, assim como as relações com o meio ambiente exterior, incluem sempre uma larga faixa de indeterminação e de incerteza.

Finalmente, o terceiro pressuposto centra-se na racionalidade limitada inerente ao comportamento dos actores organizacionais, aliás na sequência do estudo clássico de Simon (1945) sobre a tomada de decisões no contexto organizacional:

“Os limites da racionalidade (...) derivam da incapacidade da mente humana para mobilizar para uma dada decisão todos os aspectos relativos a valores, conhecimento e comportamento que seriam relevantes para o efeito (...). Assim a racionalidade humana opera dentro dos limites do respectivo contexto psicológico. O contexto impõe ao indivíduo uma selecção de factores nos quais ele terá que basear as suas decisões” (idem, p. 108).

Estes pressupostos constituem os fundamentos dos conceitos básicos da análise estratégica, nomeadamente os conceitos de poder e de incerteza organizacional. Este último conceito resulta directamente do carácter pouco apertado de toda a estrutura organizacional. Na realidade, os actores organizacionais (ou as clientelas, se usarmos a terminologia de Easton) actuam estrategicamente, de acordo com os seus objectivos específicos,

mas tendem a evitar um comportamento completamente previsível, não apenas por causa do fenómeno da racionalidade limitada, mas também porque a imprevisibilidade do comportamento é uma fonte de influência e de autonomia (Crozier, 1963).

No que respeita ao conceito de poder, a análise estratégica sublinha a natureza interactiva do poder, considerando-o distribuído desigualmente por todos os membros da organização, de acordo com a respectiva capacidade para controlar a incerteza e a indeterminação. Crozier e Friedberg (1977) consideram quatro fontes de poder: (a) o poder do perito, possibilitando o controle de funções organizacionais específicas; (b) o controle das relações com o exterior, possibilitando a manipulação dos inputs e outputs; (c) o controle do sistema de comunicações interno, implicando um acesso diferenciado à informação, em termos de quantidade, qualidade e oportunidade; e (d) conhecimento das regras organizacionais possibilitando o aproveitamento de circunstâncias apropriadas para a consecução dos objectivos próprios.

Em suma, estes elementos

básicos da análise estratégica constituem instrumentos conceptuais adicionais possibilitando uma análise mais detalhada das estratégias das clientelas no estabelecimento de ensino concebido como sistema político.

### **A perspectiva micropolítica**

No modelo dos sistemas políticos, a questão central são as relações entre as clientelas e as autoridades políticas do sistema. Por um lado, as clientelas pressionam os decisores a fim de obterem decisões favoráveis aos seus interesses. Por outro lado, os outputs do sistema servem para manter níveis adequados de apoio por parte das clientelas, em relação ao regime e às autoridades políticas.

Contudo, o jogo político das clientelas não se restringe a este padrão interactivo. Com efeito, para além das relações com os decisores políticos do sistema, as clientelas estabelecem relações directas entre si, através de interacções directas e acções estratégicas, com o objectivo de aumentar a influência, para obter ganhos ou para proteger os seus próprios interesses. As abordagens micropolíticas tomam em

consideração estas duas dimensões da política organizacional, e portanto podem ser consideradas como uma perspectiva teórica complementar para analisar a dinâmica dos processos políticos no seio das organizações.

Na realidade, a perspectiva dos sistemas políticos negligencia este nível micro das relações entre as clientelas e preocupa-se fundamentalmente com a análise dos elementos estruturais do processo político, ao nível macro. Na realidade, a influência de cada clientela sobre os decisores políticos constitui um elemento decisivo do jogo do poder, na medida em que determina o contexto da influência mútua entre as clientelas. Por exemplo, considerando o estabelecimento de ensino com um sistema político, se uma das clientelas consegue exercer uma influência dominante sobre a estrutura administrativa, tal situação possibilitar-lhe-á condições privilegiadas para se relacionar com outras clientelas a partir de uma posição dominante. Assim, sem ignorar o nível estrutural da política organizacional, as abordagens micropolíticas centram-se na análise das relações de poder entre as diversas clientelas.



As análises micropolíticas desenvolvidas e principalmente a partir dos anos sessenta, na área dos estudos comunitários sobre a dinâmica dos processos políticos a nível local. Além disso, o estudo dos processos de inovação na área da análise política conduziram à conclusão de que, em muitos casos, os "burocratas de base" (Weatherley e Lipsky, 1977) eram os verdadeiros decisores políticos, dada a influência decisiva que eram capazes de exercer sobre os processos de implementação de medidas de política decididas a nível do topo. Isto originou um interesse crescente pelo estudo dos processos micropolíticos, com o objectivo de se compreenderem os mecanismos de resistência à mudança, em situações de implementação de medidas de política inovadoras. Enquanto área de investigação educacional específica, a análise micropolítica desenvolveu-se recentemente, durante os anos oitenta, quando os trabalhos mais influentes foram publicados (Hoyle, 1986 e Ball, 1987). Contudo, as suas origens são antigas e podem ser referenciadas ao estudo clássico de Waller (1932), no qual a organização escolar era caracterizada como uma "ordem política", dada a natureza

autocrática e coerciva das relações entre professores e alunos.

Em geral existe uma grande variedade de abordagens micropolíticas, mas todas incluem um elemento conceptual e metodológico básico: a análise do uso do poder (influência) pelos indivíduos ou pelos grupos, no seio de uma organização, com o objectivo de atingir objectivos específicos, em função de interesses próprios desses indivíduos ou grupos.

### Conclusão

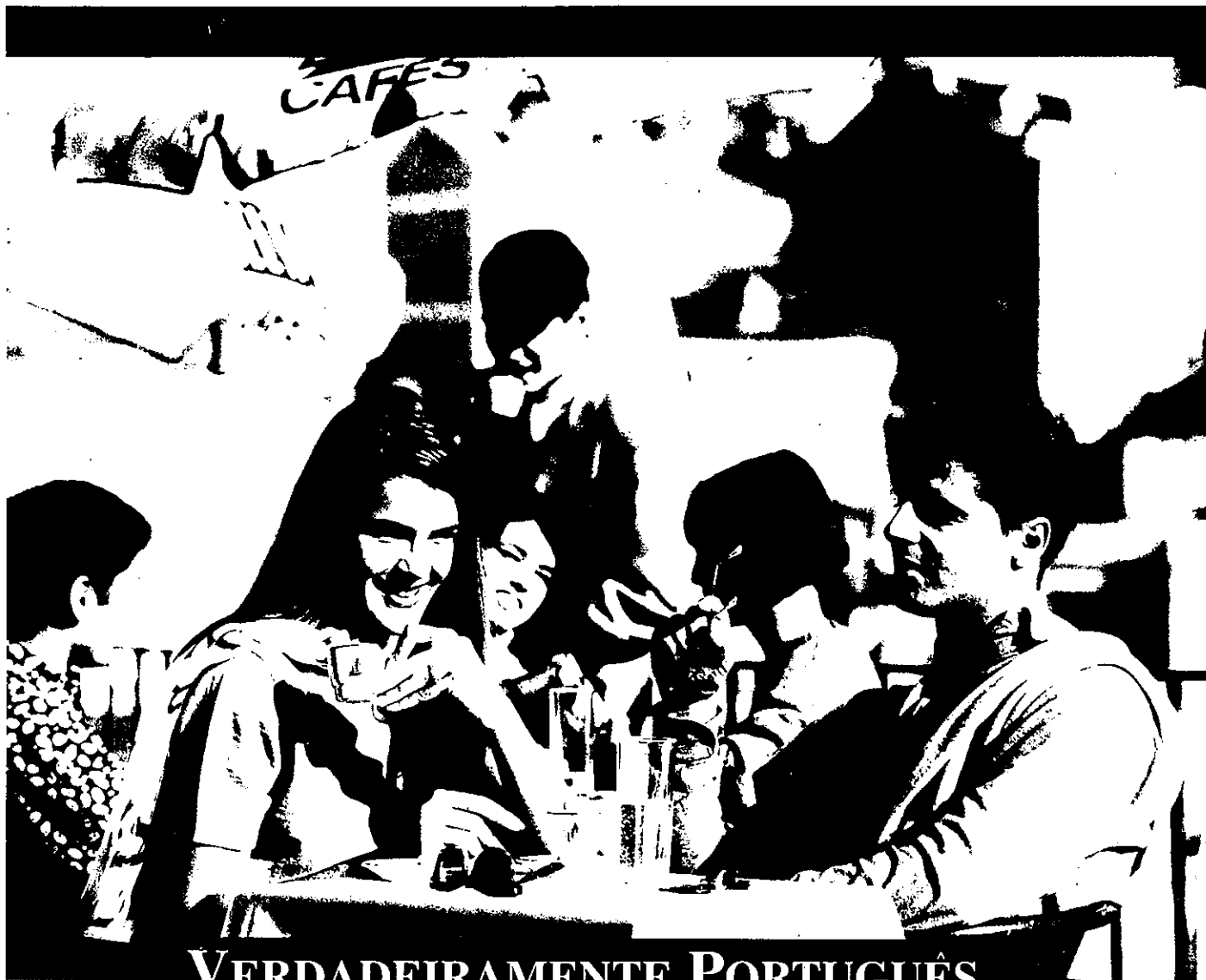
Este artigo pretendeu chamar a atenção para abordagens teóricas da realidade organizacional que privilegiam a dimensão política dessa realidade, nomeadamente no que refere à identificação de interesses divergentes e mesmo antagónicos, geradores de objectivos e estratégias organizacionais diferentes. Tais abordagens realçam a natureza conflitual da vida interna das organizações, centrada nos jogos de influência e na luta pelo exercício ou controle do poder formal. Assim, ao contrário do que muitas vezes se afirma ou se acredita, a análise organizacional não se restringe a abordagens predominantemente tecnicistas,

centradas na problemática da eficiência administrativa.

Na área da investigação educacional, a análise política da realidade organizacional do estabelecimento de ensino permite identificar os actores organizacionais ou clientelas em presença, com seus interesses particulares e estratégias apropriadas. No presente contexto, caracterizado pela tentativa de implementação de medidas de política educativa com decisivo impacto na estrutura organizativa das escolas e nos interesses dos diversos actores e grupos, a análise política pode proporcionar um melhor esclarecimento da dinâmica política em curso, no que se refere às atitudes e comportamentos dos actores em face das mudanças anunciadas em termos de reforma educativa. Na realidade, a análise política da implementação de medidas de política específicas, como por exemplo, a aplicação do novo regime de avaliação dos alunos, o funcionamento dos novos centros de formação de professores, ou a experimentação do novo modelo de administração das escolas, poderá revelar o sentido mais profundo de alguns visíveis entusiasmos, reticências ou resistências.

## Referências

- Ball, S.J. (1987). The micro-politics of the school; theory of school organization. London, Methuen.
- Crozier, M. (1963). Le phénomène bureaucratique. Paris, Éditions du Seuil.
- Dahl, R. (1991). Modern political analysis. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
- Dahrendorf, R. (1959). Class and class conflict in industrial society. London, Routledge and Kegan Paul.
- Easton, D. (1965). A framework for political analysis. Englewood Cliffs, N.J.; Prentice-Hall.
- Hoyle, E. (1986). The politics of school management. Seveoaks, Hodder & Stoughton.
- Nóvoa, A. (1992) Para uma análise das organizações escolares. In Nóvoa A. (coord.), As organizações escolares em análise. Lisboa, Dom Quixote.
- Selznick, P. (1949). T.V.A. and the grass roots. Berkeley, Ca, University of California Press.
- Sergiovanni et al (1987) Educacional governance and administration. Englewood Cliffs, N. J., Prentice-Hall.
- Simon, H.A. (1945). Administrative behavior; a study of decision-making processes in administrative organization. New York, The Free Press.
- Waller, W. (1932). The sociology of teaching. New York, Wiley.
- Weatherley, R. & Lipsky, M. (1977). Street-level bureaucrats and institutional innovation: implementing special education reform. In Harvard Educational Review, vol. 47, no 2, p. 171 -191.



## VERDADEIRAMENTE PORTUGUÊS.

A maior parte das boas coisas da vida podem ser tão simples como um momento na companhia de quem se gosta. São breves minutos em que os mais pequenos gestos conseguem traduzir tudo aquilo que mais importa.

À mesa, uma pequena chávena de café guarda todo o sabor daquele instante.

Os cafés Delta trazem consigo a verdade daquilo que a vida pode ter de melhor. É o sabor de um verdadeiro café, de um café verdadeiramente português.

# DELTA

A VERDADE DO CAFÉ.

# O Livro de Texto:

## Alguns critérios para a sua elaboração e avaliação

J. M. Gutiérrez - Vázquez

School of Education, University of Bristol

O lugar do livro de texto no processo de ensino-aprendizagem não pode ser sobrevalorizado, quer se trate da educação formal ou da não formal, da educação escolar ou da educação aberta ou à distância, da educação primária, da educação média ou da superior. As tarefas implicadas no livro de texto determinam o trabalho escolar, tanto a nível do conteúdo da educação como em relação à metodologia de ensino, pelo que não é exagerado afirmar que, de algum modo, o livro de texto não simboliza apenas o currículo, mas define-o (Westbury, 1990).

O livro de texto constitui um dos recursos educativos fundamentais, tanto nas sociedades pós-industriais (Elliot e Woodward, 1990) como nos países em desenvolvimento (Altbach e Kelly, 1988). Os efeitos do seu uso no rendimento académico têm sido demonstrados em todos os graus escolares, em diversas disciplinas ou áreas de aprendizagem e em diferentes países (Woolf, 1970; Simmons e Askoy, 1972; Beebout, 1972; Combere Keeves, 1973; Purves, 1973; Shiefelbein e Farrel, 1974; Lynch, 1974; ODEPOR, 1976; Heyneman, 1976; Haron, 1977; Fuller e Chantavanish, 1977; Smart, 1978; Heyneman, Farrell e Sepúlveda - Stuardo, 1981; Valerian, 1989; Westbury, 1990).

Face ao exposto, considero de interesse apresentar alguns critérios de

maneira sistemática e de forma tal que possam ser usados como referência para a elaboração de um livro de texto ou como pautas para a avaliação de livros de texto já publicados, quer seja com vista à sua selecção para serem adoptados num determinado sistema ou instituição ou quando se considera a edição revista e melhorada de uma obra em particular.

Os critérios que aqui se incluem surgiram da minha própria experiência como autor de livros de texto e/ou como coordenador de projectos de desenvolvimento curricular (Gutiérrez-Vázquez et al., 1970, 1970a, 1971, 1972-1976, 1976-1977, 1981, 1985-1986), ainda que se considerem também outros sugeridos por diversos autores (Borich, 1974; Eraut, Goad e Smith, 1975; McCormick, 1981, 1981a; Mobley, 1986).

São os seguintes os critérios a que me tenho referido:

### A FUNDAMENTAÇÃO

A obra deve apresentar com clareza as bases conceptuais em que assenta, sejam elas lógicas, psicológicas e/ou pedagógicas, incluindo aquelas que fundamentam o enfoque dado aos conteúdos, a sua estruturação e a sua sequência. Quando a obra se dirige aos primeiros anos da educação básica, a fundamentação fica melhor situada no manual

especificamente desenhado para o professor, mas, conforme se progride de um ano para o seguinte, as ideias fundamentais devem ser também compartilhadas com os alunos na parte correspondente à introdução ou prólogo.

### PROPÓSITOS E OBJECTIVOS

Os objectivos que o livro persegue devem ser múltiplos e não devem limitar-se a um corpo de conhecimentos para ser memorizados, como é infelizmente caso frequente. Devem incidir tanto no saber como no saber-fazer, assim como no desenvolvimento de capacidades, atitudes e destrezas, resolução de problemas, tomada de decisões, maturação do juízo ou critério pessoais, desenvolvimento moral, emocional e social, etc. Estes propósitos devem estar convenientemente organizados e estruturados e não simplesmente listados, devem ser internamente consistentes e motivadores, e devem ser suficientemente flexíveis de forma a permitir a cada professor e a cada aluno a consideração e a possibilidade de se atingirem objectivos consistentes que não tinham sido considerados antecipadamente pelos autores do livro. O impacto que o livro possa ou deva causar fora da sala de aula e fora da escola deve ser adequadamente

considerado. Não pode também descurar-se a consistência "externa" dos propósitos da obra em relação aos objectivos educativos do país e às metas nacionais em geral.

## O CONTEÚDO

O conteúdo do livro deve estar de acordo com o desenvolvimento cognitivo alcançado pelos alunos a quem se dirige. Muito se tem discutido sobre se o nível do conteúdo deve ser tal que o torne facilmente abordável pela maioria ou pela totalidade dos alunos, ou se deve representar um certo repto intelectual que requeira um esforço determinado para ser resolvido, pois de contrário o texto resulta pouco atraente para os alunos mais adiantados. Este aspecto podia ser conseguido através de secções opcionais no conteúdo. Mas se é importante que o nível de complexidade conceptual seja o adequado, a complexidade da linguagem empregue deve receber também muita atenção, já que este é um factor fundamental no fracasso que muitos dos nossos alunos sofrem ao enfrentarem o conteúdo de um determinado livro de texto. Assim, a terminologia empregada, o vocabulário, a dimensão das frases, orações e parágrafos e a estrutura sintáctica de cada um deles, o nível de abstracção, devem ser tratados com particular esmero. Todos os termos novos, difíceis ou particularmente importantes, devem integrar o glossário, o qual deve ficar indicado ao leitor mediante o recurso tipográfico que se queira escolher.

O desenvolvimento do conteúdo deve obedecer a uma estrutura que corresponda tanto à lógica da disciplina de que se trata como à fundamentação psicológica e pedagógica em que os autores assentam o tratamento da mesma. Não é assunto fácil encontrar o equilíbrio adequado entre os três aspectos mencionados. Em certas

ocasiões, a estrutura da disciplina cede a vez a considerações de tipo pedagógico e psicológico, como é o caso do ensino de uma língua estrangeira, em que uma aproximação baseada na comunicação prevalece sobre os aspectos linguísticos estruturais. Em qualquer caso, a estrutura adoptada para o desenvolvimento do conteúdo deve reflectir-se claramente na organização do texto, na sua distribuição em capítulos, no uso de cabeçalhos, títulos e subtítulos, no arranjo dos parágrafos dentro de cada secção, e no uso adequado de todos os recursos tipográficos e de desenho gráfico que ofereça as melhores possibilidades.

Os autores devem fazer um esforço particular por incluir no texto todas as categorias de conhecimento que sejam relevantes na disciplina ou cadeira em causa. Infelizmente, muitos livros de texto, incluindo os de nível elementar, mostram uma forte desequilíbrio em favor da consignação de factos, descrições, classificações e terminologia que está em tudo isso envolvida, descuidando a descrição, a análise e a discussão de outras categorias do conhecimento, tais como processos específicos, estruturas, funções, relações e interacções, informação numérica ou quantitativa, conceitos, ideias, princípios, teorias e hipóteses, leis, critérios para o estabelecimento de classificações, métodos, procedimentos e técnicas. Deve igualmente receber consideração a hierarquia ou importância do conhecimento em cada lugar tratado, já que umas categorias (por exemplo leis, teorias ou princípios) são mais importantes que outras (por exemplo, alguns factos ou estruturas). Mesmo dentro de uma dada categoria, uns conhecimentos são mais importantes que outros (por exemplo, alguns factos são mais importantes que outros). Tudo isto deve reflectir-se

adequadamente no texto, usando-se todos os recursos tipográficos e de desenho gráfico que temos à nossa disposição. Uma vez mais, a estrutura do conhecimento deve reflectir-se na estrutura e organização do próprio texto.

Outro aspecto que também é descuidado com frequência é a consideração de todas as categorias da aprendizagem. Este assunto deve ter sido fundamentado na discussão das bases lógicas, psicológicas e pedagógicas da obra, devendo ficar claro qual a concepção de aprendizagem assumida pelos autores do livro. Com frequência encontramos neste aspecto um forte desequilíbrio em favor da memorização de factos específicos, terminologias e classificações, em detrimento de seqüências, tendências, critérios para estabelecer classificações, metodologia, generalizações, princípios, teorias e estruturas conceptuais. Outras categorias da aprendizagem são igualmente descuidadas, tais como a capacidade de compreensão, de interpretação e de extrapolação, a aplicação do conhecimento adquirido, a análise dos componentes do sistema em causa, da sua organização e estrutura, das suas inter-relações e dos princípios ou fundamentos da sua organização, a síntese de tudo isto em relação com a capacidade de produzir os enunciados correspondentes, a avaliação e o juízo crítico tanto em termos de evidências internas como de critérios externos. Igualmente descuidados são os aspectos afectivos da aprendizagem, as atitudes, os valores, o despertar da consciência dos nossos estudantes e alunos para aspectos concretos da realidade, o desenvolvimento de um certo estado de alerta para diversos objectos e fenómenos do nosso meio. Hábitos, aptidões, destrezas e outras aprendizagens psicomotoras

requerem também uma consideração mais adequada. Em qualquer caso, o livro deve apresentar conhecimentos vigentes no momento de ir para impressão, incluindo os que se referem à metodologia da disciplina em questão. Este não é um aspecto banal no processo de elaboração de um livro de texto. Muitos autores copiam de uns livros para fazerem outros, apesar de sabermos que os conhecimentos que aparecem consignados num texto à venda têm pelo menos dois anos. Mesmo quando ao escrever um livro as nossas fontes são trabalhos e artigos de publicações periódicas que representam o que chamamos a "fronteira do conhecimento", devido ao tempo que passa entre o envio de um artigo e a sua publicação, os conhecimentos que aparecem nessas revistas têm vários meses após terem sido estabelecidos. Resulta daqui que é de especial importância que a equipa de autores integre não somente os que ensinam a disciplina escolar em questão, mas também os que exercem a disciplina científica correspondente.

Também deve dar-se atenção às relações que se possam estabelecer entre o conteúdo do livro e a vida diária dos alunos que o vão usar. As implicações de tal asserção não são apenas motivacionais, já que todos aceitamos como de grande importância que os nossos alunos desenvolvam a capacidade de aplicar conhecimentos a situações concretas, de transferir o aprendido à realidade de todos os dias, ao que sucede quotidianamente. É inútil e até pesado que os nossos alunos memorizem nomes e propriedades das vitaminas se continuam a consumir alimentos sem valor nutritivo. Também pode falar-se aqui das relações que se estabelecem entre os conhecimentos tratados no livro em questão e outras áreas do conhecimento e da actividade humana. As disciplinas científicas

e as disciplinas escolares que as representam de uma maneira ou de outra nas nossas escolas, estão estabelecidas para facilitar a nossa compreensão e o nosso trabalho, mas não são compartimentos estanques de fronteiras inultrapassáveis. Pelo contrário, as abordagens multidisciplinares têm mostrado enormes potencialidades, tanto na investigação como no ensino. Assim, a transferibilidade de diversos aspectos do conteúdo do livro para outras disciplinas deve ser explorada.

Com demasiada frequência os nossos livros de texto pedem aos nossos alunos uma só tarefa: ler, ler uma e outra vez para memorizar. Os nossos livros deveriam oferecer uma diversidade de tarefas aos alunos. Ler, claro, mas também fazer comparações, identificar problemas e assuntos importantes, discriminar diferenças e associar semelhanças, analisar e reflectir, responder a perguntas, fazer registos, pesquisar informação adicional noutras publicações ou na realidade. Tudo isto deve ser consistente com as fundamentações pedagógicas e psicológicas, em particular as metodológicas (não relativamente à disciplina, mas quanto ao seu ensino), que se fizeram no início da obra. Por tudo isto, resulta de particular importância que o livro de texto inclua não somente factos e descrições, mas também exemplos, diagramas, esquemas, mapas, gráficos, tabelas, quadros, aplicações, perguntas, problemas, exercícios, tarefas para casa. E, naturalmente, também deve incluir o índice de conteúdos no princípio, o índice analítico no final, um bom glossário, e as referências bibliográficas que guiem o aluno (ou o professor) que deseje fazer leituras adicionais.

Um assunto que merece menção especial são as ilustrações, recurso que se desperdiça lamentavelmente em

muitas das nossas obras. A ilustração não representa somente a oportunidade de introduzir um espaço de descanso, ou um recurso do desenho gráfico para fazer uma página mais agradável e prazenteira. A ilustração pode ser o veículo mais adequado para apresentar um problema, para exercitar a capacidade de observação do aluno, para desenvolver a sua habilidade para discriminar e analisar no contexto de uma representação gráfica. Também se pode utilizar para representar um procedimento ou uma técnica, complementando o texto ou, em ocasiões de facto, substituindo-o. Também pode substituir o texto em ocasiões em que a imagem é capaz de representar um valor ou um conceito de maneira mais económica e mais convincente (e mesmo menos polémica) que o texto escrito. A ilustração representa, assim, uma oportunidade valiosa para estabelecer o necessário vínculo entre o conteúdo do livro e os alunos e o seu meio. Os alunos, as suas famílias, o meio em que vivem, os seus usos e costumes, devem aparecer no livro de texto, qualquer que seja a disciplina em causa. Desta maneira, o conteúdo adquire um novo significado e um enraizamento na realidade do aluno, que terá consequências positivas na aprendizagem, na aquisição e transferibilidade do conhecimento e no grau de apropriação que o aluno desenvolve em relação ao livro. Um assunto que não pode descuidar-se é a enorme potencialidade das imagens na educação estética dos nossos alunos. As ilustrações devem estar bem concebidas e bem realizadas. Quando o "estado de alerta" estético da nossa infância e juventude está em jogo, quando a nossa cultura plástica corre o risco de ser substituída por culturas que nos são relativamente alheias, os recursos não devem poupar-se:

os melhores artistas, os melhores pintores, ilustradores e fotógrafos, os melhores desenhadores gráficos do país deveriam encarregar-se dos livros de texto nacionais e fazer parte, desde o princípio, da equipa responsável pela elaboração da obra. Finalmente, a proporção entre o texto e a ilustração é um assunto que também não deve ser descurado, já que geralmente as nossas obras estão sobrecarregadas de texto e são muito pobres em imagens.

### **METODOLOGIA PARA O ENSINO- -APRENDIZAGEM**

Já fundamentada desde o princípio da obra, a metodologia seguida no ensino da disciplina em questão deve estar adequada e permanentemente representada ao longo do texto. Uma obra que só contenha factos, descrições, classificações e terminologia, implica exclusivamente tarefas de leitura e memorização por parte do aluno. Se queremos que este se envolva de maneira mais activa e criativa no processo de ensino-aprendizagem que o livro lhe oferece, o texto deve apresentar-lhe uma diversidade de actividades de aprendizagem tais como perguntas de vários tipos (não somente perguntas para serem respondidas, mas também perguntas para reflectir, convites ao raciocínio), observações, experimentos, investigações, inquéritos, exercícios, entrevistas, testes, jogos, etc. Os tipos destas actividades podem também ser variados, envolvendo interacções verbais, análises das ilustrações, estudo da realidade, manipulação de objectos e acontecimentos, e actividades em que se interactue com a comunidade em que a escola ou a família estejam envolvidas. De igual modo, o texto deve considerar o trabalho de grupo e de equipa em pares e individual, tanto na sua modalidade "guiada"

como "independente", e lograr um certo equilíbrio entre actividades realmente criativas e actividades meramente reprodutivas.

Assim, o facto de se postular que o aluno se envolva como participante activo no processo de ensino-aprendizagem implica que temos que pensar em elaborar os nossos livros de texto de maneira diferente. Em todo o caso, a metodologia considerada deve ser realista, passível de ser implementada, efectiva e eficiente, flexível e adaptável a diferentes necessidades, indivíduos, ambientes e estilos de ensino e de aprendizagem. É conveniente considerar a metodologia adoptada mais como uma hipótese de trabalho do que como uma prescrição ou uma técnica a aplicar, para que não perca a capacidade de assimilar os contributos consistentes de cada professor e de cada aluno.

### **AVALIAÇÃO**

A avaliação da aprendizagem deve ser considerada ao longo de todo o livro e não pode ser deixada para o final. Assim a avaliação deve ser formativa e não somente sumativa, proporcionando ao estudante informação sobre o seu grau de progressão. Deve considerar tanto os produtos como o processo de aprendizagem, prestando atenção tanto aos aspectos cognitivos como aos afectivos e psicomotores. Não é necessário insistir no aspecto de que as actividades avaliativas devem ser consistentes tanto com os objectivos da obra como com a metodologia do processo de ensino-aprendizagem seguida ao longo da mesma.

### **O MANUAL OU O LIVRO DO PROFESSOR**

É recomendável de todos os pontos de vista elaborar, paralelamente ao livro de texto, o

correspondente manual ou livro do professor. O livro do professor deve ser produzido com o mesmo cuidado, atenção e respeito que o livro de texto dos alunos. Deve ter a sua própria organização, os seus próprios fundamentos, uma ampla discussão da disciplina científica, da correspondente disciplina escolar e da metodologia para o seu ensino. Representa também uma magnífica oportunidade para analisar, juntamente com o docente, os diferentes papéis que o professor desempenha na sala de aula. Deve proporcionar as ferramentas conceptuais e metodológicas suficientes para que o professor use de maneira efectiva tanto o manual como o respectivo livro de texto, e para que desenvolva adequadamente a disciplina de que é responsável. Quando tal se julgue conveniente, o livro do professor deve incluir extensões do conteúdo que garantam ao docente confiança e tranquilidade no seu desempenho com os alunos. O manual deve estar convenientemente ilustrado e conter as respostas (por vezes várias respostas para uma só pergunta e o porquê desta diversidade) a todas as perguntas que apareçam no respectivo livro de texto.

### **OUTRAS CARACTERISTICAS**

Como se disse de início, o livro de texto deve ser consistente com as bases da política educativa do país e com as metas nacionais em geral. A consistência interna do texto é igualmente importante, tanto em aspectos conceptuais, como metodológicos, terminológicos e até tipográficos. Poucas coisas desorientam tanto os estudantes como verificar que se diz no Capítulo 4 o contrário do que foi dito no Capítulo 2, ou que se dão nomes diferentes à mesma coisa sem oferecer explicações, ou que as diversas secções do livro estão organizadas de modo diferente

ou que o mesmo termo aparece umas vezes em letra normal, outras vezes em itálico e outras ainda a negrito.

O livro deve considerar e tratar adequada e respeitosa ambos os sexos, as minorias, as culturas e as comunidades marginais. O livro é dirigido a todos eles e todos eles devem poder encontrar-se e identificar-se com o livro.

Os aspectos físicos do livro são cruciais. O livro é, antes do mais, um objecto físico e, como tal, tem que ser considerado e desenhado. O desenho gráfico,

a tipografia escolhida, a impressão, o papel, a encadernação, o tamanho e a durabilidade do livro são também características a considerar atentamente. Também é conveniente privilegiar o uso apropriado de recursos humanos, materiais, financeiros e tecnológicos locais, regionais ou nacionais, procurando recursos extranacionais só em casos de verdadeira necessidade.

Finalmente, o livro de texto e o manual do professor devem ser avaliados como componentes do processo de desenvolvimento

curricular. Nem o livro de texto nem o manual constituem um recurso isolado, pelo que não podem ser avaliados independentemente. De qualquer forma, tanto o texto como o manual devem ser postos à prova em condições reais de aula, antes de se proceder à sua produção em escala industrial e à sua implementação massiva no sistema educativo. Desta forma, nem o livro de texto nem o manual do professor escapam aos princípios nem às realidades do processo de investigação e desenvolvimento.

### Bibliografia

Altbach, P. G. y G. P. Keely. (1988). Textbooks in the Third World. Garland: Nueva York.

Beetbout, H. S.. (1972). The production surface for academic achievement: an economic study of Malaysian secondary education. Dissertação de Doutoramento não publicada, University of Wisconsin, Madison.

Borich, G. D. (ed.). (1974). Evaluating educational programs and materials. Educational Technology Publications: Englewood Cliffs (USA).

Comber, L. C., y J. P. Keeves. (1973). Science education in nineteen countries. Wiley: New York.

Elliot, D. L., A. Woodward (eds.). (1990). Textbooks and schooling in the United States 89th Yearbook. National Society for the Study of Education: Chicago.

Eraut, M., L. Goad y G. Smith. (1975). The analysis of curriculum materials, Occasional Paper Nº 2, Education Area, University of Sussex, Brighton.

Fuller, W. P., y A. Chantavanish. (1977). A study of primary schooling in Thailand: the final report. Factors affecting scholastic achievement of the primary school pupils. Office of the National Education Commission: Bangkok.

- Gutiérrez-Vázquez, J. M., et al.. (1970). Biología: unidad, diversidad y continuidad de los seres vivos. Compañía Editorial Continental: México.

Gutiérrez-Vázquez, J. M., et al.. (1970a). Investigaciones de laboratorio y de campo. Compañía Editorial Continental: México.

Gutiérrez-Vázquez, J. M., et al.. (1971). Biología: diversidad del mundo vivo y sus causas. Compañía Editorial Continental: México.

Gutiérrez-Vázquez, J. M., et al.. (1974). Biología: unidad del mundo vivo. Compañía Editorial Continental: México.

Gutiérrez-Vázquez, J. M., et al.. (1972-1976). Ciencias naturales. Colección de seis libros de texto para el alumno y seis libros para el maestro (educación primaria). Secretaría de Educación Pública: México.

Gutiérrez-Vázquez, J. M., et al.. (1976-1977). La naturaleza de las cosas. Dos libros de texto de ciencia integrada (educación secundaria). Editorial Trillas: México.

Gutiérrez-Vázquez, J. M., et al.. (1981). Ciencias naturales. Libro de texto para el tercer grado de educación primaria. Secretaría de Educación Pública: México.

Gutiérrez-Vázquez, J. M., et al. (1985-1986). Ciencias naturales. Cuatro libros de texto para la educación primaria. Ministerio de Educación: Nicaragua.

Haron, I.. (1977). Social class and educational achievement in a plural society: peninsular Malaysia. Dissertação de Doutoramento não publicada. University of Chicago, Chicago.

Heyneman, S. P.. (1976). "Influences on academic achievement: a comparison of results from Ugandan and more industrialised societies". Sociology of Education, 49, 200-211.

Heyneman, S. P., J. P. Farrell y M. A. Sepúlveda-Stuardo. (1981). "Textbooks and achievement in developing countries". Journal of Curriculum Studies, 13, 227-246.

Lynch, P. D.. (1974). "A national textbook program: promise and frustration". Paper presented to the Annual Meeting of the American Educational Research Association, April, Chicago.

McCormick, R.. (1981). Analysing curriculum materials. Open University Press: Milton Keynes (UK).

McCormick, R.. (1981a). Frameworks for analysing curriculum materials. Open University Press: Milton Keynes (UK).

Mobley, M.. (1986). Evaluating curriculum materials. Unit 2: Readability y Unit 3: Concepts, Longman: Layerthorpe (UK).

ODEPOR. (1976). The relations of social, economic and cultural factors and national achievement exam results. Ministerio de Educación: El Salvador.

Purves, A. C.. (1973). Literature education in ten countries. Wiley: Nueva York.

Sciefelbein, E., y J. P. Farrell. (1974). "Expanding the scope of educational planning: the experience of Chile" Interchange, 5, Nº 2.

Simmons, J. y S. Askoy (1972). Schooling for development? Students and workers in Tunisia. (manuscrito não publicado). Economics Department, Harvard University, Boston.

Smart, M. N.. (1978). The Densu Times-Self-Made Literacy, Development Communication Report, Vol. 21 (January).

Valerian, J., (1989). Situación actual en la planificación y gestión de textos escolares y documentos didácticos. UNESCO: París.

Westbury, I.. (1990). Textbooks, textbook publishers and the quality of schooling, en Elliot y Woodward, 1990, pp. 1-22.

Woolf, L.. (1970). Why children fail first grade in Rio Grande do Sul: implications for policy and research (documento mimeografado). USAID: Rio de Janeiro.



# **TORREFAÇÃO CAMELO L<sup>da</sup>**

---

---

**TORREFACTORES /IMP./EXP.**

**Rua de Portalegre 51**

**7370 Campo Maior**

**CAFÉS CAMELO E BARROS**

**Produtores do ANIZ DÓMUZ**

**"CAFÉ CAMELO" 1º LUGAR NO CONCURSO NACIONAL DE BICAS**

# **M. A. NABEIRO L<sup>da</sup>**

---

---

**"CAMELAUTO"**

**AUTOMÓVEIS NOVOS E USADOS**

Peças: LARGO DO BARATA  
CAMPO MAIOR  
Tel. 686353

Automóveis: RUA DE PORTALEGRE  
CAMPO MAIOR  
tel. 688665

# O TRABALHO DE GRUPO E O CONFLITO SÓCIO-COGNITIVO \*

Isabel Silva Ferreira

## 1 - Introdução

Todos nós enquanto professores temos consciência da importância do trabalho de grupo como forma de promover o desenvolvimento dos alunos e facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Esta constatação advém do facto de facilmente reconhecermos como uma característica intrinsecamente humana a situação de interacção social.

Contudo, se genericamente tal situação se afigura como um dado adquirido, questões mais complexas colocam-se quando nos propomos implementar o trabalho de grupo no espaço da sala de aula:

- Como colocar as crianças em grupo? Aleatoriamente ou não?
- Que critérios devem presidir à formação de grupos? Diferenças de nível ou semelhanças?
- Em que situações se deve utilizar o trabalho de grupo? Sempre ou em casos particulares?

Estas questões não terão respostas imediatas, nem conduzirão a verdades irredutíveis, válidas para qualquer situação. Todavia, tudo nos leva a crer que uma reflexão teórica sobre esta problemática será, no mínimo, útil e vantajosa.

Centrando-nos no modelo construtivista e interaccionista de Jean Piaget e seus discípulos, vejamos qual o contributo destes autores para a compreensão do fenómeno em questão.

## 2 - Aspectos Teóricos

Entre os factores gerais responsáveis pela evolução cognitiva, Piaget distingue um factor fundamental, o das interacções e transmissões sociais. A este propósito Piaget lembra que o ser humano é colocado desde o nascimento num meio social, que age sobre ele da mesma forma que o mundo físico. “Como é evidente que a criança beneficia, em toda a parte, de contactos sociais desde a mais tenra idade, isso mostraria, na melhor das hipóteses, que existem certos processos comuns de socialização que interferem com os processos de equilibração (PIAGET J., 1984, p. 64).

Mas se Piaget oferece um quadro teórico que situa este factor como fundamental e se demonstra o isomorfismo entre as estruturas operatórias e as estruturas subjacentes às interacções sociais de troca de ideias e de valores, torna-se importante constatar que este enquadramento não foi devidamente explorado pelo autor senão em dois domínios específicos: o do julgamento moral e o da ligação entre cooperação e nível intelectual.

\* Artigo coligido com base na dissertação de Mestrado “O papel da imagem mental em tarefas espaciais por conflito sócio-cognitivo”, apresentada à Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, sob a orientação da Professora Doutora Luísa Maria de Almeida Morgado.

Vão ser precisamente alguns dos seus seguidores, entre os quais se destacam Doise, Mugny e Perret-Clermont, que vão procurar dar valor aos aspectos sociais na construção psicogenética. Os autores preocupam-se em evidenciar o facto de o trabalho de grupo ser gerador de conflito sócio-cognitivo, capacitando as crianças para resolver problemas a um nível mais avançado do que se estas trabalhassem individualmente sobre o mesmo problema. "A dinâmica do desenvolvimento cognitivo resulta principalmente dum conflito de comunicação social. Aquando da interacção entre vários indivíduos, as centrações opõem-se mais directamente que no caso da interacção dum único indivíduo com objectos físicos" (Doise, W., Mugny, G., 1981, p. 40).

Sob o nome de teorias do conflito sócio-cognitivo, Doise, Mugny e Perret-Clermont, entre outros, pretendem mostrar como determinadas formas de interacção social podem levar ao desenvolvimento das estruturas operatórias. Os autores consideram que as operações cognitivas não se desenvolvem apenas quando o indivíduo interage com os objectos do seu meio físico. O desenvolvimento destas é favorecido quando vários indivíduos são necessários para coordenar as suas acções com o meio. Como refere Perret-Clermont, "é através das suas coordenações com outrem que a criança é levada a elaborar sistemas de organização das suas acções sobre o real" (PERRET-CLERMONT, A., 1978, p. 43).

Esta nova corrente pretende evidenciar a influência das coordenações inter-individuais sobre as coordenações intra-individuais: "o nosso objectivo é propor uma concepção piagetiana da inteligência. Se Piaget descreve a actividade intelectual como uma coordenação, nós pensamos que esta coordenação não é somente de natureza individual, mas de natureza social. É precisamente coordenando as suas acções com as de outros que o indivíduo adquirirá o domínio de sistemas de coordenação que, posteriormente, serão individualizados e interiorizados" (DOISE, W., MUGNY, G., 1981, p. 34).

Os autores sugerem que o desenvolvimento cognitivo se processa pelo mecanismo do conflito sócio-cognitivo, ou seja, pelo confronto entre respostas diferentes dadas por sujeitos diferentes. Gera-se conflito cognitivo - entre os esquemas do sujeito e conflito social entre as diferentes respostas dadas por diferentes sujeitos. O desenvolvimento cognitivo promove-se de forma privilegiada no seio da interacção social com outras crianças de nível cognitivo semelhante (confronto de um mesmo sistema a partir de pontos de vista opostos) ou diferente (sistemas antagónicos de resposta).

Um factor considerado como imprescindível para o aparecimento do conflito sócio-cognitivo é a necessidade de haver uma verdadeira coordenação de pontos de vista e um tipo particular de negociação entre os parceiros, e não uma imposição ou mera justaposição de respostas. Como refere Perret-Clermont, "os parceiros têm que ter alcançado um determinado limiar de desenvolvimento a fim de serem capazes de cooperar e (...) devem ser pares, a fim de que as suas relações interpessoais não venham a ser regidas por uma relação hierárquica de autoridade" (PERRET-CLERMONT, A., 1978, p. 38).

Algumas experiências significativas descritas na literatura (DOISE W.; MUGNY G., 1981; PERRET-CLERMONT A., 1978; MORGADO L, 1991) podem ajudar-nos a delimitar e precisar as condições necessárias ao processo interactivo para que este possa, efectivamente, surtir os efeitos desejados, isto é, levar a um progresso cognitivo. Em particular, parece não ser possível desprezar a influência de três importantes factores. Em primeiro lugar, é essencial que a interacção tenha lugar na fase de elaboração de uma noção; em segundo lugar, a comunicação verbal neste período é crucial para o progresso; e, por fim, a estrutura do grupo tem um efeito diferente dependendo do nível inicial do sujeito.

Nas situações experimentais criadas pelos autores atrás referidos, as crianças são sempre inicialmente pré-testadas para determinar o seu nível de desempenho num problema e são distribuídas ao acaso em condições de resolução de problemas colectivos (situação experimental) e individuais (situação controlo); posteriormente, são pós-testadas para avaliar dos seus possíveis progressos nas duas situações.

Uma primeira consideração que podemos formular é relativa ao efeito do trabalho colectivo em comparação com o trabalho individual. O primeiro parece apresentar benefícios mais significativos, sobretudo na construção de uma noção operatória. "Se a criança se encontra num estado inicial de elaboração de uma noção específica, chega a soluções mais elaboradas quando trabalha colectivamente do que quando o faz individualmente" (GARUGADI, F., DE PAOLI, P., MUGNY, G., 1980-81, p. 44). Uma experiência comprovativa do atrás referido é realizada por Doise e Mugny (1981), utilizando uma tarefa de jogo cooperativo e coordenação de acções interdependentes. Os resultados desta tarefa revelam que o grupo atinge melhores desempenhos do que os indivíduos isoladamente, mas somente a um dado nível. Esta superioridade esbate-se com o desenvolvimento psicogenético. Assim, a diferença entre os indivíduos e pares é significativa entre os mais novos, mas deixa de o ser entre os mais velhos(1). "As diferenças que favorecem o grupo em relação ao indivíduo não estão presentes senão a um nível genético inferior ao considerado como necessário ao êxito na tarefa" (DOISE, W., MUGNY, G., 1975, p.16).

Ainda que possamos concluir que os desempenhos colectivos são superiores aos individuais, essa superioridade não é evidente em qualquer momento do desenvolvimento cognitivo. Paralelamente, se se constata, após a fase de interacção, progressos individuais superiores aos derivados de um trabalho individual, essa diferença não está patente em qualquer grupo etário. Tem de haver determinados pré-requisitos sem os quais nenhum tipo de trabalho (colectivo ou individual) provoca progressos. Com tal queremos significar que os desempenhos parecem estar altamente dependentes do nível inicial de desenvolvimento dos sujeitos. Os dados das experiências descritas anteriormente apontam para mais progressos quando sujeitos de diferentes níveis actualizam diferentes procedimentos na mesma tarefa.

Vejamos primeiramente o que acontece quando sujeitos de nível igual são colocados em situação de interacção social. Se à partida somos levados a pensar que esta situação não é favorável à actuação do mecanismo do conflito sócio-cognitivo, uma análise mais cuidadosa revela-nos que "um conflito sócio-cognitivo, mesmo fundado sobre respostas opostas mas revelando um mesmo esquematismo operatório, deverá conduzir ao progresso" (DOISE, W., MUGNY, G., 1981, p. 97). É, pois, possível induzir o conflito desde que haja conflito de comunicação, traduzido por um desacordo, quanto ao conteúdo das centrações. Doise, Mugny e Perret-Clermont (76) e Doise e Mugny (76,81), utilizando uma tarefa de conservação do comprimento e com as crianças não-conservadoras(2), recorrem ao experimentador como indutor do conflito, quer utilizando uma argumentação incorrecta de nível similar à da criança, mas oposta à sua (centração simétrica), quer uma argumentação correcta. No momento do pós-teste as crianças do grupo experimental apresentam progressos em relação às crianças do grupo controlo, nas duas situações experimentais, ainda que os progressos não sejam exactamente os mesmos.

Nesta situação as crianças são confrontadas com dois tipos de modelos opostos. O que acontecerá quando houver apenas modelos incorrectos?

Uma investigação de Ames e Murray (1982) revela que mesmo uma informação incorrecta que entra em conflito com uma crença igualmente incorrecta pode estimular o crescimento cognitivo, o que quer significar

que “a apresentação de um modelo correcto a crianças não-conservadoras, durante a sessão interactiva, não é uma condição necessária (...), é a confrontação entre cognições opostas que conduz a uma reestruturação cognitiva e, eventualmente, a um nível cognitivo superior, mesmo se a informação que provoca o conflito é incorrecta” (BELL, W., GROSSEN, M., PERRET-CLERMONT, A., 1985, p. 44).

Resta agora verificar o que acontece quando sujeitos de diferentes níveis actualizam diferentes desempenhos na mesma tarefa. A interacção é agora analisada pelo confronto entre respostas antagónicas, resultantes de diferenças entre os níveis cognitivos iniciais dos pares de interacção.

Mugny e Doise (1978, 1981), utilizando uma tarefa de representação espacial, resolvem combinar as crianças segundo níveis diferentes, de acordo com os resultados no pré—teste. As conclusões vão no sentido de que “quanto mais alto o nível do mais avançado membro do grupo, melhor é o desempenho colectivo” (MUGNY, G., DOISE, W., 1978, p. 187).

Contudo, convém tecer algumas considerações a propósito da interpretação dos resultados, já que, segundo Doise e Mugny, nem todas as situações interactivas induzem conflito.

Os autores sublinham que sujeitos de baixo nível, quando interagem entre si, mostram poucos progressos no pós-teste, uma vez que ambos tendem a usar a mesma estratégia de resolução do problema, excluindo a possibilidade de emergência do conflito. Por outro lado, quando sujeitos de baixo nível interagem com sujeitos de nível intermediário o conflito é possível. O sujeito intermediário possui um sistema pouco estável e, por isso, perturbado pelas soluções não aceitáveis propostas pelo sujeito de nível mais baixo. Enquanto procuram ambos uma solução para o problema, entram em confrontação, tomam consciência da existência de soluções alternativas, o que conduz à possibilidade de ambos mudarem as suas próprias soluções. Os resultados sugerem ainda que os sujeitos de nível mais baixo, interagindo com os sujeitos de nível avançado, podem não apresentar progressos no pós-teste. Isto deve-se ao facto de a resolução do conflito ser habitualmente obtida pela imposição de uma solução pelo sujeito mais avançado, eliminando a oportunidade de o outro coordenar a sua perspectiva com o mais avançado.<sup>(3)(4)</sup> Por último, a combinação de sujeitos de nível avançado é proveitosa, porque as estratégias de solução do problema tendem a oscilar, provocando confrontação.

Os progressos assinalados nesta experiência levam-nos a concluir que a principal característica de uma situação de interacção social fecunda é a de opôr entre si pontos de vista diferentes, que possuam um grau óptimo de divergência. Como refere Fraysse, “as crianças que progridem são aqueles em que os parceiros podem verbalizar os seus desacordos e, sobretudo, explicitar o seu ponto de vista. Mais, parece que um certo equilíbrio entre parceiro na expressão do conflito é necessário, bem como na produção óptima de desacordo” (FRAYSSE, J., 1988, p. 6). Esta opinião reforça os estudos de Kuhm, ao sugerir que “tem que haver um intervalo óptimo entre o nível de desenvolvimento dos sujeitos. Este intervalo deve ser suficientemente pequeno para que a diferença no comportamento corresponda à aquisição que a criança tem que fazer, e suficientemente amplo para que a contradição entre os dois conjuntos de comportamentos produza desequilíbrio cognitivo” (citado por BELL, W.; GROSSEN, M.; PERRET-CLERMONT, A.; 1985, p. 48).

Todas as experiências até aqui relatadas evidenciam a superioridade dos desempenhos colectivos relativamente aos individuais, sendo a explicação para estes resultados retirada de existência de um mecanismo de conflito sócio-cognitivo que estaria actuante na situação interactiva. Assim, os progressos individuais que testemunharam uma reestruturação cognitiva de nível superior dependem, em qualquer situação, do conflito sócio-cognitivo engendrado pela confrontação de sistemas de respostas antagónicas,

mas também pela confrontação, dentro de um mesmo sistema, de pontos de vista opostos.

Estas situações são geradoras de conflito, uma vez que o parceiro apresenta um modelo contraditório de resolução do problema e pode dar indicações específicas para justificar a sua posição. Este conflito é social, na medida em que o aspecto cognitivo se traduz por um comportamento do outro, que, pelo seu estatuto e estilo, dá à interacção uma dinâmica muito própria, assente numa verdadeira possibilidade de coordenação. Do atrás exposto, somos levados a concluir que o fim último a atingir, através do trabalho de grupo, é o progresso cognitivo. Nesta perspectiva, revela-se como essencial começar por analisar criteriosamente o nível cognitivo dos sujeitos. Este é determinado pelo recurso à utilização de provas piagetianas que incluem, entre outros, a conservação de quantidades contínuas e descontínuas, do comprimento, peso e volume, coordenação de perspectivas espaciais, etc. Face aos resultados obtidos e tendo em conta os objectivos visados, proceder-se-á à implementação das situações interactivas.

### 3 - Uma situação experimental

Para comprovarmos experimentalmente a eficácia do trabalho de grupo como gerador de conflito e de progresso cognitivo, realizámos uma investigação numa escola do 1º ciclo do Ensino Básico da cidade de Portalegre (FERREIRA, I., 1992).

Participaram neste estudo um total de 64 sujeitos subdivididos em dois grupos: o primeiro, constituído por 32 sujeitos que frequentavam o 2º ano da 1ª fase; o segundo, constituído igualmente por 32 sujeitos, com frequência do 2º ano da 2ª fase.

Iniciámos o trabalho procurando avaliar o nível de desenvolvimento psicogenético dos sujeitos que participaram no nosso estudo. O domínio por nós privilegiado foi o da imagem mental utilizando para o efeito duas provas piagetianas-Imagem de Reprodução Estática; Imagem Antecipadora de Transformação.

Os desempenhos observados no pré-teste, ao nível das duas provas, conduziu-nos à formação de 16 grupos, 8 grupos experimentais e 8 grupos de controlo. Assim, em cada nível, de escolaridade formaram-se 4 grupos experimentais e 4 grupos de controlo, combinando-se entre si 4 sujeitos com níveis psicogenéticos diferentes.

Seguidamente, os professores introduziram nos seus conteúdos programáticos alguns conceitos considerados como primordiais para a resolução da tarefa escolhida para a fase interactiva. Estes conceitos foram devidamente enquadrados nas matérias curriculares respeitando os objectivos definidos nos programas para estes dois anos de escolaridade(5).

Na situação interactiva participaram unicamente os sujeitos dos grupos experimentais. Esta envolveu a resolução de um problema de natureza espacial que consistiu na descoberta do percurso mais curto para chegar à escola (ponto de partida - Sé) e, posteriormente, na representação gráfica do percurso efectuado. Para a representação gráfica recorremos a uma planta da cidade, especialmente concebida para o efeito e contendo apenas alguns pontos de referência.

No final das sessões experimentais todos os sujeitos dos grupos controlo e experimental foram submetidos a um pós-teste absolutamente idêntico ao pré-teste.

Vejamos então quais os resultados obtidos: - Ao nível do 2º ano e na prova da imagem de reprodução estática, 7 sujeitos registaram uma subida de nível (em 12). No grupo controlo apenas 1 sujeito subiu de nível. Na prova de imagem antecipadora de transformação, todos os sujeitos com possibilidade de subir (11)

registaram efectivamente uma subida. No grupo controlo só 4 sujeitos subiram de nível.

- No 4º ano e para o grupo experimental pudemos verificar a existência de uma subida significativa, uma vez que apenas 1 sujeito, e para a prova de imagem de reprodução estática, permanece no mesmo nível no momento do pós-teste. No grupo controlo registamos a subida de 3 sujeitos.

A constatação de subida da grande maioria dos sujeitos do grupo experimental, para comparação com o grupo controlo, permite-nos concluir que a combinação de sujeitos, por níveis de desenvolvimento diferentes, foi favorável ao progresso.

#### 4 - Conclusões

Este ponto de vista acerca do trabalho de grupo e formas de o implementar tem implicações pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem.

Situando-nos, como o temos feito até aqui, numa perspectiva piagetiana, a determinação dos níveis operatórios dos sujeitos no início da aprendizagem é fundamental para que possamos analisar com rigor o tipo de aprendizagem que se efectuou. E, quando nos referimos à necessidade de os determinar criteriosamente, não somos movidos por um mero capricho, proposto por aqueles que não vivem no terreno e se limitam a trabalhar na secretária. A questão crucial é termos consciência de que, consoante os níveis atingidos pelos sujeitos, assim eles são ou não capazes de resolver de forma conveniente as tarefas propostas pelos professores, seja qual for a disciplina curricular em causa. E quando se fala de nível de desenvolvimento não se exclui, nem se nega, a importância do conhecimento e da experiência adquirida e acumulada, por cada um de nós, como resultado de interacção com o mundo físico e social. Mas será que a forma como nós integramos e organizamos a informação do meio exterior não depende da possibilidade de coordenação dos nossos esquemas operatórios? Dito de outro modo, será que possuir determinados pré-requisitos necessários à resolução de um problema específico não implica um determinado desenvolvimento dos nossos esquemas operatórios?

Neste sentido gostaríamos de assinalar, mais uma vez, a necessidade de o professor estar consciente dos níveis de desenvolvimento dos alunos e estruturar a sequência de aprendizagem de modo a facilitar a construção de novos conhecimentos. O papel do professor deve consistir então na criação e implementação de situações adaptadas ao nível operatório dos seus alunos. As tarefas a propor não devem ser demasiado fáceis, porque excluem a emergência do conflito, nem demasiado difíceis, porque neste caso os esquemas não estão suficientemente desenvolvidos para perceber os conflitos. Estas tarefas devem apontar para a resolução de problemas, na busca permanente de situações que levem os alunos à descoberta de respostas para as questões colocadas, pelo confronto de pontos de vista, pelo diálogo, pela cooperação. Se os exercícios escolhidos ou os problemas propostos se ajustarem ao nível dos alunos, provavelmente, o papel do professor sairá facilitado, a aprendizagem surgirá espontaneamente e promover-se-á o espírito de interajuda e de colaboração.

Em síntese, o professor deverá ser capaz de gerir as interacções sociais que ocorrem na sala de aula, canalizando-as no sentido dos objectivos que visa atingir e preocupando-se, fundamentalmente, com o planeamento de actividades concertadas com as aprendizagens que supõe necessário o aluno realizar.

## Bibliografia

- AMES, G.; Murray, F. B. (1982) — How two wrongs make a right: promoting cognitive change by social conflict. *Developmental Psychology*, 18, 894-897.
- BELL, W.; GROSSEN, M.; PERRET-CLERMONT, A. (1985) - Sociocognitive conflict and intellectual growth. BERKOWITZ, M. W. (Ed.) *Peer conflict and psychological growth*. San Francisco, Jossey Bass.
- DOISE, W.; MUGNY, G. (1975) . Recherches socio-genétiques sur la coordination d' actions interdependentes. *Revue Suisse de Psychologie Pure et Appliquée*, 2, 166-174.
- DOISE, W., MUGNY, G.; PERRET- CLERMONT, A. (1976) Social interaction and cognitive development: further evidence. *European Journal of Social Psychology*, 6, 245-247.
- DOISE, W.; MUGNY, G. (1988) - Le developpment social de l' intelligence. Paris. Interéditions.
- FRAYSSE, J. C. (1988) - Nature des prérequis et type d' interactions sociales. *Archives de Psychologie*, 56, 5-21.
- FERREIRA, I. (1992) - O papel da imagem mental em tarefas espaciais por conflito sócio-cognitivo. Dissertação de Mestrado não publicada.
- MORGADO, L. M. (1988) - Aprendizagem operatória da conservação das quantidades numéricas. Coimbra, INIC.
- PERRET-CLERMONT, A. (1987). A construção da inteligência pela interação social. Lisboa. Sociocultur.
- PIAGET, J. (1984) - Psicologia e epistemologia. Lisboa, D. Quixote, (edição, 1972).
- MUGNY, G.; DOISE, W. (1978) - Socio-cognitive conflict and structuration of individual and collective performances. *European Journal of Social Psychology*, 8, 181-192.

(1) - Os autores trabalham com crianças de 7-8 anos e de 9-10 anos. As diferenças de desempenho são avaliadas a partir do nível etário dos sujeitos. Aos 7-8 anos os resultados do grupo são melhores do que os dos indivíduos porque é por esta idade que se constroem progressivamente as coordenações implicadas na tarefa. Aos 9-10 anos as principais dificuldades de coordenação foram resolvidas e as diferenças entre grupo e indivíduo deixam de se verificar.

(2) As crianças são classificadas como não-conservadoras quando são incapazes de realizar verdadeiras operações mentais (o seu pensamento é pré-lógico irreversível e centrado nos estados e não nas transformações); São classificadas como intermediárias quando as suas afirmações variam entre conservação e não-conservação, com oscilações e hesitações constantes; São classificadas de conservadoras quando resolvem as questões colocadas de modo totalmente correcto, manifestando a capacidade de reversibilidade do pensamento. Apresentam argumentos que revelam ou a identidade (nada foi acrescentado ou retirado), ou a reciprocidade por compensação (uma operação não altera o objecto porque há uma invariante que se mantém) ou, por último, a inversão (raciocínio directo e inverso). Qualquer uma destas justificações revela o domínio das operações mentais.

Nalgumas situações as crianças não-conservadoras são categorizadas como de nível inferior; as intermediárias como de nível intermediário e as conservadoras como de nível superior ou avançado.

(3) Neste caso podemos verificar que a solução do conflito não é, por si só, condição necessária a uma reestruturação cognitiva.

(4) Considerando a existência de três níveis, não conservadores (NC), intermediários (PC) e conservadores (TC), os autores combinam as crianças da seguinte forma: NCXNC; NCXPC; NCXTC; PCXPC.

(5) Os conceitos abordados foram basicamente os seguintes: desenvolvimento ou iniciação ao estudo dos sinais de trânsito; noção de plantas e leitura de plantas; noção de escala; compreensão de utilidade dos monumentos como pontos de referência para orientação no espaço.



*Hoechst High Chem*



# MADE IN PORTUGAL

A mais conhecida marca de fibras sintéticas da Europa – TREVIRA, noção de conforto, fácil cuidado e inovação – agora também será produzida em Portalegre, Portugal.

A cooperação com a *Hoechst High Chem* leva a decisivos aperfeiçoamentos realizados nas suas fábricas europeias. Fibras de baixo pilling, ignifugas (dificilmente inflamáveis), ôcas, bicompostas, ultra-finas e micro consolidam a fama da Hoechst como líder na produção de Poliéster.

Porém, V.Sas. não somente encontrarão em Portugal a fibra produzida em várias comprimentos, mas também receberão assistência no que se refere a produção, venda e marketing.

*Hoechst Portuguesa S. A., Av. Sidónio Pais, 379, Porto – Portugal*  
Telefones: (02) 66 70 51/631 61, Telex: 22706/29175 Hoepo P, Telefax: (02) 69 05 70/652 01

**Hoechst** 

# POLITÉCNICO DE PORTALEGRE EM NOTICIA

## **A Formação Contínua na ESEP: um novo olhar sobre uma realidade nova**

Realizou-se no dia 27 de Março de 1993 na Escola Superior de Educação (ESEP) a assinatura de protocolos entre esta Escola e diversos Centros de Formação de Associações de Escolas, no âmbito do Programa FOCO, em cerimónia que contou com a presença de muitas individualidades, entre as quais o Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre, a representante do Director Regional de Educação do Sul, a Sub-Gestora do Programa FOCO, o Governador Civil de Portalegre e o Presidente da Câmara Municipal desta cidade.

No decurso deste acto, foi referido e realçado o entendimento globalizante, feito pela ESEP, do presente esquema de formação contínua de professores, em negociação permanente com os seus agora parceiros, que representam Escolas de todos os graus de ensino, não só do Distrito de Portalegre, mas também de locais tão distantes como Almodôvar, Bombarral, Caldas da Rainha e Mértola.

Foi esse entendimento que levou à planificação de acções que privilegiam o protagonismo dos professores nos processos de formação, a centralização desta

nos próprios locais de exercício da profissão docente e a eleição, como estratégia conjunta de fundo, da elaboração de projectos educativos, tendo como enquadramento uma forma de actuação pautada pela paridade entre a ESEP e os Centros de Formação.

Refira-se, a propósito, que a ESEP é responsável directa, ou em colaboração com os Centros de Formação, pela coordenação de cerca de quarenta projectos de formação contínua que, no seu conjunto, envolvem perto de mil docentes, entre formadores e formandos.

## **Alunos no Ensino Superior em Portalegre chegam ao milhar**

O ensino superior em Portalegre contará, no ano lectivo de 1993/94, com um total de cerca de mil alunos nos cursos de formação inicial, distribuídos pelas duas escolas que compõem o respectivo Instituto - as Escolas Superiores de Educação (ESEP) e de Tecnologia e Gestão (ESTG).

Este número resulta das vagas previstas para os diversos cursos em funcionamento nas duas escolas - no seguimento de proposta do Presidente do Politécnico e das respectivas Comissões Instaladoras, que mereceria a ratificação por parte

da Secretaria de Estado do Ensino Superior - para o referido ano lectivo, conjugadas com os números referentes aos alunos que já as frequentam.

Assim, na ESEP entrarão 185 novos alunos, para os Cursos de Educadores de Infância, Primeiro Ciclo do Ensino Básico, Professores do Ensino Básico, variantes de Educação Visual, Matemática e Ciências, Português e Francês e Português e Inglês, mantendo-se aí cerca de 450, enquanto na ESTG darão entrada 130 estudantes, para os Cursos de Contabilidade, Engenharia da Comunicação e Técnicas Gráficas, Gestão Comercial e Marketing e Gestão e Criação de Empresas, a juntar aos 250 que aí permanecerão.

## **Conselho Científico da ESEP tem novo Presidente**

Natércio Afonso é o novo Presidente do Conselho Científico da ESEP, sucedendo no cargo a Carlos Brandão, recentemente nomeado Presidente da Comissão Instaladora da mesma Escola, onde tem como vogal Manuel Miguéns.

Escolhido pelos seus pares em eleição secreta, tal como aconteceu com o novo vice-Presidente e secretário deste

orgão, José Travassos e Leonel Martins, respectivamente Natércio Afonso, que escolheu José Travassos como seu Vice-Presidente, foi anteriormente Presidente da Comissão Instaladora da ESEP, antes de pedir a exoneração do cargo para completar o seu Programa de Doutoramento na Universidade de Boston, E.U.A., o que conseguiu com a apresentação de uma tese na área da Administração Escolar.

### **Cursos de Pós-Graduação na ESEP: Administração Escolar é o primeiro**

O Curso de Estudos Superiores Especializados (CESE) em Administração Escolar está já em funcionamento na ESEP, com a participação de 25 formandos de diversos graus de ensino que, pela primeira vez no Ensino Superior em Portalegre, têm, assim, acesso a um Curso de Pós-Graduação e à correspondente

valorização pessoal e académica.

Além deste, estão propostos para aprovação outros CESE's, nas áreas de Educação Comunitária e Preservação do Património Cultural e Ambiental, Educação pela Arte, Formação Pessoal e Social, Gestão e Animação de Centros de Recursos e Mediatecas, Organização e Gestão da Formação, Supervisão Pedagógica e um Bacharelato em Animação Educativa e Sócio-Cultural.

### **Valorização de pessoal no Instituto Politécnico**

Tomaram, recentemente, posse na respectiva categoria 7 Professores-Adjuntos sem agregação, sendo dois equiparados e um a título definitivo, bem como um Professor Coordenador, a título

definitivo, em resultado da política de valorização académica do pessoal docente do Instituto Politécnico.

Estas nomeações surgem ao abrigo do despacho de sub-delegação de competências conferida ao Presidente do Instituto Politécnico e resultam da obtenção de graus de Mestre em Educação ou da assumpção de responsabilidades de gestão e/ou de coordenação, por parte dos visados.

Refira-se, a propósito, que a ESEP conta, actualmente, com 19 titulares de Mestrado, estando a frequentar programas conducentes ao mesmo grau outros 15 docentes, enquanto titulares de Doutoramento são 2 e outros 10 se preparam para se lhes juntar, em resultado da frequência de programas específicos.

## **Teoria de Educação Matemática**

A Educação Matemática está a receber em muitos países um forte impulso como campo de investigação, dada a influência que a formação matemática dos cidadãos tem no progresso científico e tecnológico. Esta investigação está tanto para o nível técnico aplicado (tecnologia didáctica) como também para o nível do conhecimento científico de carácter básico. Ao tratar-se de um campo de conhecimento emergente, as questões de fundamentação teórica e de estudo das relações com outros campos de referência revestem

um papel essencial, uma vez que desta forma as soluções práticas dos problemas de ensino-aprendizagem das matemáticas estarão solidamente fundamentadas. Por outro lado, o estudo crítico e comparativo das distintas teorias que servem de base à Educação Matemática é uma componente iniludível dos cursos de especialização, tanto a nível de mestrado como de doutoramento específicos desta área.

Estes factos conduziram a que um grupo de investigadores portugueses tomasse a iniciativa de preparar

um número especial da revista Quadrante dedicado precisamente ao tópico Teoria da Educação Matemática. A Quadrante é a revista de investigação em Educação Matemática publicada pela Associação de Professores de Matemática e este número sairá em Outubro. Serão publicados artigos de autores nacionais e estrangeiros sobre o tema, assim como diversas traduções de documentos chave sobre este tópico, produzidos por autores alemães, franceses e canadianos.

**Os Lagóias e os estrangeiros. Portalegre, Câmara Municipal de Portalegre, Dezembro de 1992**

Com a data de Dezembro de 1992, mas apresentado em sessão pública em Abril de 93, a Câmara Municipal de Portalegre editou “Os lagóias e os estrangeiros”.

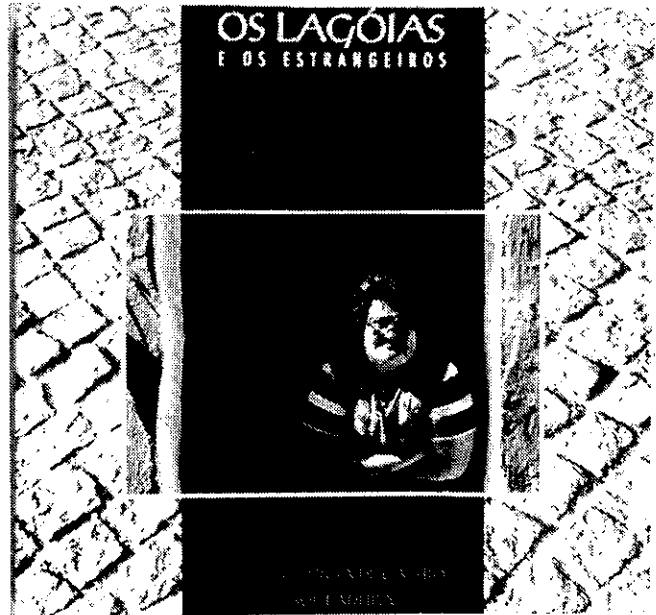
Da autoria de dois “lagóias”, Carlos Garcia de Castro (“texto literário”) e Raul Ladeira (“Texto fotográfico”), com introdução de Rui Cardoso Martins, que aí se afirma “lagóia e estrangeiro”, apresentado pelo Prof. Dr. Fernando Martinho, que na sessão promovida pela Câmara Municipal, se definiu como “estrangeirado”, e alvo de uma referência crítica na imprensa local da autoria da Dr<sup>a</sup> Fernanda Barrocas, também ela natural de Portalegre, cabe agora a uma estrangeira a recensão crítica desta obra.

Que este arrazoado inicial não seja entendido como “captatio benevolentiae”, mas como ponto de partida para uma reflexão sobre os valores e os limites de uma literatura de pendor regionalista, comprometida com um mundo referencial concreto e específico.

Uma primeira aproximação da obra deverá realçar o esmero da edição - o livro vê-se, toca-se, folheia-se e possui-se com prazer.

A capa e a contracapa sugerem-nos, pelo título e pelas composições fotográficas, que lugares e gentes de Portalegre constituem a matéria da obra. Mas é na folha de rosto que surge a primeira hipótese de leitura interessante: a do diálogo permanente e necessário entre dois textos, o literário e o fotográfico. Alarga-se assim o conceito de texto, numa perspectiva que, sem ser original, não deixa de ser pedagógica em relação ao provável âmbito de circulação do livro.

Com efeito, a sua leitura vem confirmar que o “estatuto do texto fotográfico” não é de subalternidade em relação ao “texto literário”, uma vez que a imagem não



se limita a ilustrar mas questiona o texto, podendo mesmo levar o leitor a uma reinterpretação dos poemas. É o que acontece, por exemplo, com “Fim de Semana” ou “O Sagrado e o Profano”, em que as fotos são metafóricas em relação aos textos, e com “Casaco de Pijama”, cuja ilustração é uma metonímia do poema. O conteúdo semântico do título, na sua dupla vertente dicionarizável e evocativa, é-nos elucidado numa curta, bem documentada e bem escrita introdução.

Composto por 25 poemas, todos datados mas não apresentados por ordem cronológica, e 32 fotos, a obra divide-se em duas partes, cada uma delas retomando um dos dois lexemas do título, mais volumosa a primeira (“os lagóias”), com 16 poemas, do que a segunda (“e os estrangeiros”) com os 9 restantes.

A 1ª parte abre com o único poema sem título, que é ao mesmo tempo emblema e “envoi”: a cidade, no seu duplo aspecto de comunidade e cenário, aparece como objecto e destinatário da palavra poética assumida por um “eu” omnipresente.

E é de facto da cidade, “retrato” e “paisagem”, que vai

tratar a obra. Os poemas sugerem um lento deambular através do espaço e do tempo, num percurso evocado pela memória. Esta característica e a aproximação dos seres e das coisas pelo descritivo e pelo narrativo colocam Carlos Garcia de Castro na “família poética” de Tolentino (“fumando e resolvendo nos Cafés os problemas de trânsito”) e, como de Cesário, bem frisou o Prof. Dr. Fernando Martinho na apresentação pública do livro. Estamos perante uma subjectividade que seleccionou imagens, ruídos, odores e sabores, os passou pelo crivo da memória ou do espírito crítico e os cruzou com múltiplas referências culturais (Fellini, Bergman, De Chirico, Offenbach, entre outras), numa ânsia de perceber e perceber-se, de conhecer e dar-se a conhecer.

O real quotidiano de uma cidade de província é dado em associações de sentido quase sempre inusitadas (“Café da Praça de balcão pintado/(...)-*Rerum Novarum* sem talheres de peixe./”), na busca do adjectivo que projecte uma luz inaugural sobre a banalidade do quadro (“por onde os pombos são gaiotas secas”).

A realidade evocada é complexificada pela palavra poética - nas figuras de sintaxe, nas hipálages, no jogo verbal patenteado nos poemas em quadras e versos de sete sílabas. É o que acontece com virtuosismo barroco de “Ó Serra da Penha, ó monte” e de “Na Rua da Mouraria”: a mestria da composição como que serve de antídoto à facilidade do metro e da estrofe escolhidos, sem que o primeiro poema perca, contudo, o ritmo binário próprio da dança.

Se na primeira parte as referências à cidade são constantes - o tofónimo “Portalegre” vem referido em 13 dos 16 poemas - o tom não é uniforme. A voz poética manifesta-se ora melancólica (“Café da Praça”) ora sarcástica (“Tarro - Café-Restaurante”), muitas vezes irónicas, (“Céu dos Pardais”, “No Mês de Agosto”), para evocar “num cinema onírico”, a cidade “clara do olhar do sono”.

Poesia de teor descritivo-narrativo, plasmada em estrofes por vezes longas e em versos livres em que predomina o decassílabo, recria assim a lentidão da

vida e das gentes, em quadros minuciosos. Mas o pormenor descritivo não se esgota em si mesmo, é sempre uma passagem para uma síntese que pretende iluminar e sentido oculto das acções (“com massa frita, açúcar e poupança”) ou dos cenários (“um pasmo de pedra e sol!”). A poesia surge assim como metodologia de questionamento da realidade sensível. E desse questionamento evolva-se uma cumplicidade com a maioria dos ambientes, uma aceitação terna mesmo dos aspectos mais criticáveis, mesmo quando se afirma, no exercício intertextual que é a “Carta de Pêro Vaz de Caminha”: “De Portalegre, senhor/não tenhais esperança”. Também a foto que remata a introdução nos mostra, representada num painel de azulejos danificados aqui e ali, o perfil majestoso da cidade.

A 2ª parte (“- e os estrangeiros”) parece ter menos unidade temática, se comparada com a primeira, embora manifeste unidade no tom marcadamente disfórico, que atinge a violência satírica em “Os Construtores do Mundo”, “O Sagrado e o Profano” e “As Fufas”, e se reveste de surda ironia em “Casaco de Pijama” e “Contraponto”.

O último poema, “Divertículo”, recolhe e amplifica algumas das características mais significativas da obra, tal como a última foto, que é uma das muitas grades que a atravessam e de cujos contornos foram delidos pelo tempo, tempo que também amareleceu as folhas, estalou a tinta, fez cair as pedras, enferrujou os pregos e envelheceu os rostos e os corpos.

Em “Divertículo”, a liberdade do poeta é servida pela variedade estrófica, pelo verso branco, pelo “enjambement”, pela utilização de dois metros antagónicos como são o decassílabo e o heptassílabo - características de grande parte dos poemas. A disforia que se foi agravando ao longo da obra atinge agora o seu clímax, num jogo verbal próximo do surrealismo. Os pormenores banais do quotidiano cruzam-se com a memória e com os valores ideológicos e ganham ressonâncias simbólicas que acentuam o vazio de um destino pessoal (“eu sigo para o meu emprego”) e colectivo (“- Deixem que o povo se divirta às moscas”).

No final da leitura as hipóteses abertas pelo título confirmaram-se - o tom crítico, o inventário minucioso das características de uma comunidade fechada, e, em contraponto, o elogio implícito da diferença. E também se alargaram, em permanente descoberta.

Desengane-se o leitor que estava à espera do pitoresco regionalista lido com a atenção em surdina - versos cantantes e fáceis, numa cumplicidade bonacheirona com o leitor portalegrense.

É natural que o texto de Carlos Garcia de Castro tenha

riquezas que escapam a quem não conhece a cidade ou a conhece mal. Mas creio que esta é a pedra de toque da literatura regionalista - poder ser apreciada por quem não partilha o universo referencial da obra. E, nestes poemas, Portalegre, "retrato" e "paisagem", adquire valores paradigmáticos por poder significar a pacatez emparedada de uma certa vida de província, na sua "xenofobia mansa", nas suas esperanças e frustrações.

Isabel Vila Maior

## **SAIÃO, Nicolau** **Passagem de Nível (Teatro).** **Dezembro, 1992**

Abundante de personagens, "Passagem de Nível" é, como o autor no-la propõe, uma Peça de mistério, no sentido iniciático da palavra, tocada da mesma expectativa e progressão duma tragédia. Diria que é uma Peça suspensiva, de cuja ambiguidade ressalta o enervamento. Nela existem ou se insinua, permanentes, os níveis da Natureza - humana e extra-humana, mais claramente os níveis do terrestre e do extra-terrestre. A viagem de um para o outro implica o esotérico e a sagração iminente da conjuntura extragaláctica que justifica o absurdo - estético, vocabular, filosófico e quotidiano - das personagens no palco e da sua sugestão simbólica na correnteza mais banal da vida, do preconceito, da lógica ou até da sensibilidade. Afirma-se como censura à organização e fórmulas dos poderes constituídos, por serem estes o maior impedimento duma utopia possível: a descoberta ou a revelação duma harmonia cósmica entre a inteligência e o Mundo transfinito. Fortemente tracejada de elevação



poética, revigora o cânone literário do Surrealismo e restaura o sentido acusatório do antiteatro de Ionesco. É uma peça muito difícil para o leitor comum ou para o leitor convencional, desprevenido.

Carlos Garcia de Castro

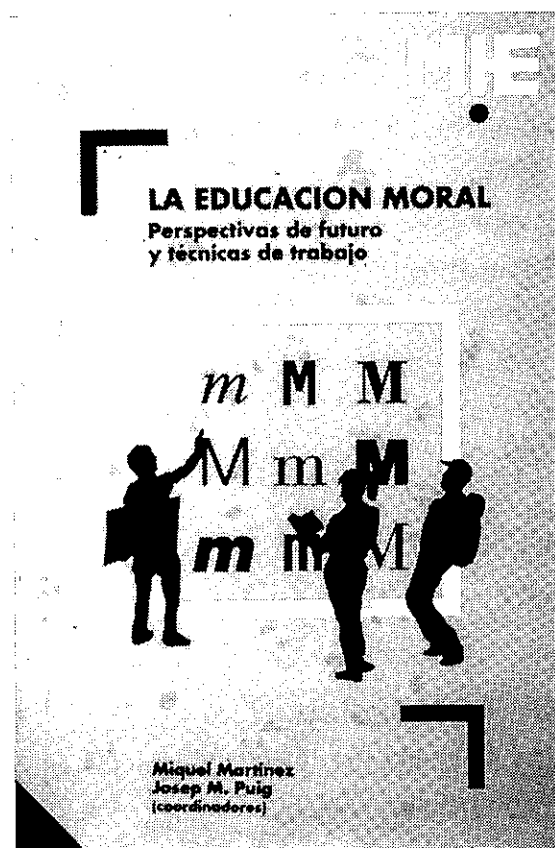
MARTÍNEZ, Miquel; PUIG, Josep M.

La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo

Barcelona, Graó Editorial, 1991

Os últimos anos, tanto em Portugal como em Espanha, têm sido de implantação de reformas do sistema educativo. Muitos pontos em comum podemos encontrar entre ambas as reformas. Um dos mais destacados é, sem dúvida, a importância atribuída à educação moral e cívica na perspectiva da formação integral dos alunos. Em Portugal essa preocupação levou à criação da área da Formação Pessoal e Social a concretizar-se através da Área Escola, da disseminação de objectivos e conteúdos relativos a valores e atitudes por todas as disciplinas do currículo e da disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, alternativa às disciplinas de Moral e Religião. Esta última foi, como é sabido, uma das opções mais polémicas da reforma curricular. E aqui começam as diferenças. Em Espanha a concretização da referida área faz-se, no essencial, por via de uma estratégia transdisciplinar. São os chamados Temas Transversais, que impregnam todo o currículo formal, disseminando pelas diversas áreas objectivos e conteúdos referentes à educação moral e cívica, à educação para a paz, à educação para a saúde, à educação para a igualdade de oportunidades entre os sexos, à educação ambiental, à educação sexual, à educação do consumidor e à educação para a circulação rodoviária.

A actualidade desta temática conduziu, tanto em Portugal como em Espanha, embora com maior intensidade neste país, à publicação de obras de reflexão sobre a educação moral e cívica e de apoio didáctico aos professores, partindo do princípio, quanto a nós correcto, de que o sucesso ou insucesso na implementação desta área tem que ver, fundamentalmente, com uma adequada formação de



professores. Entre a abundante produção bibliográfica espanhola sobre este tema, destaque-se a que é alvo da presente nota de leitura - *La educación moral. Perspectivas de futuro y técnicas de trabajo*. Trata-se de uma obra colectiva produzida por docentes e investigadores ligados à Universidade de Barcelona e cujo objectivo é, nas palavras dos seus coordenadores, “contribuir a que el profesorado disponga del conjunto de instrumentos necesario para abordar, en su trabajo diario en las aulas, aquellas dimensiones de carácter ético y moral que afectan al alumnado y a su función pedagógica en general” (p.7).

Curiosamente, a citada introdução veicula uma crítica à opção pela estratégia transdisciplinar em detrimento da disciplinar que, se conjugada com os termos do debate tal como decorreu em Portugal, reforça a nossa ideia de que esta é uma das questões cuja resolução é mais delicada e sobre a qual tudo permanece em aberto. Afirmam os autores: “El carácter

transversal de este ámbito de la educación no garantiza suficientemente una acción pedagógico-moral eficaz a no ser que el profesorado tome conciencia de su tarea y esté en condiciones de ejercerla adecuadamente” (p.8).

A 1ª parte - *Educación moral y escuela* - é a que dá o tom, do ponto de vista teórico, ao conjunto da obra. Nela Mª Rosa Buxarrais considera que a crescente pluralidade das realidades sociais implica um esforço grande no sentido da construção de critérios morais próprios. Daí a importância da educação moral. Esta surge como condição necessária do aprofundamento da democracia.

No entanto, educação moral não é sinónimo de doutrinação ou de imposição de valores, como também não significa neutralismo ou relativismo moral. É no meio termo entre essas duas posições extremas que a autora se procura situar: “Proponemos una educación moral que facilite la convivencia, en términos de justicia e igualdad, en sociedades plurales. Por tanto, no podemos basarnos en las aportaciones de modelos que proclamen valores absolutos, valores que se imponen con la ayuda de algún poder autoritario, habiendo uso de la coacción para que todo el alumnado adquiera los valores propuestos. Tampoco nos inspiramos en modelos basados en concepciones relativistas de valores, porque este tipo de modelos no ofrece ninguna opción preferible de valores, sino que en realidad valorar supone una decisión basada en estimaciones subjetivas” (p.12).

Para Rosa Buxarrais a educação moral na escola deve permitir o desenvolvimento do raciocínio moral dos alunos e fomentar um comportamento moral coerente com o referido raciocínio. O que se pretende é, simultaneamente, contribuir para a socialização dos

alunos e estimular a sua formação cívica como actores conscientes e intervenientes na vida da sociedade democrática.

O texto seguinte, da autoria de Miquel Martínez, debruça-se sobre o papel do professor. A educação moral supõe uma transformação profunda da prática pedagógica dos docentes. Daí a necessidade da formação inicial e contínua permitirem aos professores a aquisição de competências para o trabalho nesta área. O autor enumera as que considera mais importantes: disposição para o trabalho em equipa; predisposição para exercer funções de regulação sobre o grupo de alunos e não funções de protagonismo e liderança; capacidade de criar na aula um clima de confiança e de aceitação, proporcionando interações frequentes entre alunos; capacidade para partilhar normas e valores.

Na segunda parte da obra são apresentados e analisados diversos métodos e técnicas adequadas para o trabalho em educação moral, de entre as quais destacamos a clarificação de valores, a discussão de dilemas morais, o “role-playing”, os jogos de simulação, a resolução de conflitos, a compreensão crítica, entre outras.

Na terceira parte faz-se o ponto da situação em alguns domínios em que a educação moral e cívica se tem desenvolvido. Assinalem-se aqui a educação para a paz, a educação para a não discriminação sexual, a educação ecológica e a educação intercultural.

Trata-se, em suma, de uma obra útil para todos e, em particular, para os docentes que queiram iniciar-se nos problemas e métodos da educação moral e cívica, pensando no seu aproveitamento na recém-criada área da Formação Pessoal e Social.

Joaquim Pintassilgo



**AFONSO, Carlos**  
**Professores e Computadores**  
**Lisboa, Edições ASA, 1993**

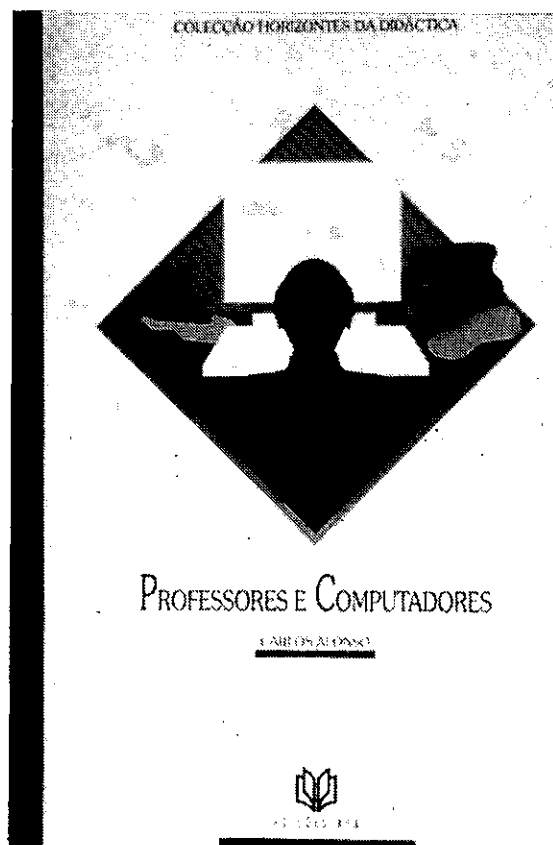
Em paralelo com as transformações sociais que fazem parte do percurso da humanidade, a escola é hoje encarada de maneira diferente. Exemplo de tal facto é o computador ser considerado como uma realidade, quer dentro, quer fora da escola. Deste modo, a introdução do computador na escola é, nesta obra, discutida como uma inovação. Tal como o autor induz, tentar analisar os efeitos obtidos é discutir a problemática desta inovação, dominada basicamente pela realidade das nossas escolas.

A abordagem aos vários conceitos de inovação, contraditórios ou não, e a importância que estes podem tomar no que respeita às mudanças (inovações) que se pretendem no sistema de ensino, abrem caminho para o caso particular da introdução do computador na escola.

O autor descreve e analisa os pressupostos da entrada do computador na escola, das respectivas estratégias e modalidades de utilização, englobando-os na questão inicial da inovação e procurando formar categorias em função de determinados modelos conceptuais.

A introdução dos computadores na escola pode, então, ter pretextos estranhos ao ensino, como por exemplo, necessidades de economia ou, pelo contrário, ter valores intrínsecos, como seja o caso das finalidades da educação. É certo que diferentes concepções do processo de ensino/aprendizagem implicam lugares e explorações várias do computador. As alterações à sua utilização são disso um exemplo marcante.

As estratégias de implementação a nível internacional, com realce para a situação vigente em



alguns países da Europa, bem como a discussão de alguns obstáculos, que o autor divide em institucionais, organizacionais e individuais, constituem outro dos temas abordados

Uma breve resenha histórica da utilização do computador na escola, em Portugal, o aparecimento do projecto MINERVA, a definição dos seus objectivos e principais actividades desenvolvidas no País e, em particular, na região de Portalegre, o papel e o funcionamento dos CEIs (posteriormente designados por CEM) enriquecem a primeira parte desta obra como subsequente alicerce do estudo seguinte.

Numa segunda parte é então abordada, com maior evidência, a relação professor/ computador através, por um lado, das representações, atitudes e comportamentos dos professores e, por outro, das condicionantes institucionais e organizacionais da utilização educativa do computador. O estudo é baseado num questionário, na observação directa das aulas, em entrevistas, quer individuais, quer colectivas, e na análise documental elaborada pelos professores. Geograficamente, o estudo é localizado em Portalegre, embora os resultados obtidos, sem ser lícito fazer uma

generalização, estejam, na sua grande parte, de acordo com outros estudos já realizados. A título exemplificativo, afirma-se que os professores pensam que a escola deve ser aberta à utilização dos computadores e, em particular, no que se refere à utilização na sala de aula, tal não parece prejudicar os alunos... Questiona-se então se esta atitude globalmente positiva está em consonância com as práticas dos professores, isto é: o facto de se possuir uma representação e uma atitude positiva perante o computador determina uma utilização deste instrumento na prática quotidiana? Em caso negativo, que factores impedem a sua utilização? As particularidades estudadas quanto ao funcionamento dos CEMs têm

por grande objectivo dar uma resposta à formulação destas questões.

E o futuro?... É a preocupação sublinhada pelo autor que não descarta realçar na parte final da sua obra que, qualquer que seja a resposta à problemática da introdução do computador na escola, haverá sempre outra, melhor ou pior, consoante os pontos de vista de quem responde.

Enfim, **Professores e Computadores** é um livro que surge sob a chancela das Edições Asa e marca, pois, jus a uma positiva crítica na *era da informática nas escolas*.

Graça Cebola

**AMIGUINHO, Abilio**  
**Viver a formação, construir a mudança**  
**Educação, Coleção "Educa", 1992.**

Esta obra tem por base uma investigação realizada no âmbito de uma tese de Mestrado em Ciências da Educação, apresentada pelo autor, em Julho de 1992, na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

O texto da contra-capa traduz de forma muito clara o conteúdo fundamental desta pesquisa. Vale a pena transcrevê-lo:

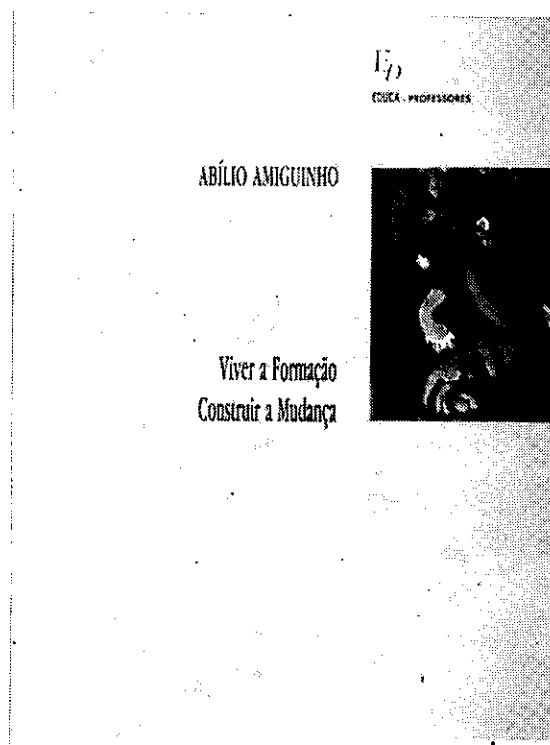
"Viver a formação - Construir a mudança pretende contribuir para a reflexão e o debate em torno de uma questão fundamental: como produzir mudanças na escola, articulando, num processo único, formação e inovação?

Trata-se de um estudo de caso sobre uma experiência de inovação-formação (o Projecto ECO em Arronches), centrado na vivência e apropriação do percurso de formação pelos professores. O que representa para os professores esta experiência? Que significado global lhe conferiram? Que situações valorizaram como formadoras? Foram questões que orientaram a investigação (...) no quadro de uma interrogação mais geral: como se formam os professores?

Que contributos desta pesquisa para o esclarecimento da questão central "Como é que os professores se formam?"

O apoio directo e permanente da equipa externa de formadores, tanto em termos de apoio metodológico, "(...) de contributos mais instrumentais, no que respeita à formulação e execução de projectos individuais ou por escola (...) (p. 167), como em termos relacionais. Sublinhe-se, a este propósito, o clima de confiança que se gerou entre a equipa externa de formadores e os professores envolvidos no projecto, o qual facilitou uma relação de proximidade entre ambos: "Em grande número de testemunhos, os professores aludem à forma de "tratamento pelo nome próprio" ou por "colega" entre formandos e formadores, como um aspecto que "aproxima e liga" (p. 169).

A inovação/formação contida no projecto define-se como um processo conflitual. Se é verdade que o papel de ajuda e de apoio metodológico por parte dos formadores foi entendido em termos de "participação colaborativa", não é menos verdade que houve também conflitos. Alguns exemplos: "Depois de meio ano de contactos, os professores pretenderam limitar a intervenção dos formadores ao espaço do conselho escolar, de acordo com regras que eles próprios fixam,



de modo a não pôr em causa modos de trabalho anteriores; "proibindo" o acesso à sala de aula e o contacto mais individualizado nas escolas, impedindo o desenvolvimento de projectos por escola. Por outro lado, as críticas (mesmo implícitas) ao trabalho dos professores são "lidas" como ofensas pessoais. Por esse motivo, numa das reuniões do conselho escolar, marcada por forte tensão, os professores em bloco, ameaçaram abandonar o projecto, pondo em causa pequenos equilíbrios já construídos" (p.171).

A formação que é valorizada pelos professores é uma formação centrada na prática valorizando os professores basicamente contributos que os ajudam a resolver problemas concretos decorrentes da sua actividade profissional: "Confere-se normalmente, grande "conteúdo" formativo ao trabalho directo com os formadores a propósito da formulação e execução de projectos pessoais, ao apoio circunstanciado nas diferentes fases em que os mesmos se desdobram. . Igual impacto formativo é por eles reconhecido quando se trocam experiências com os "pares" porque ajudam a solucionar problemas semelhantes com os seus alunos" (p. 173). A este respeito destaca-se o papel desempenhado pelo Conselho Escolar, enquanto espaço de formação, um espaço que permitiu aos professores trocar experiências, planear e avaliar projectos educativos.

Estas observações suscitam uma outra questão: como foram encaradas as relações entre a teoria e a prática? A teoria surge associada a uma reflexão sobre as práticas. De que maneira? Fundamentalmente através

do reinvestimento no processo de formação das produções dos formadores e dos professores.

“Assim, produções dos formadores, de teorização e sistematização da experiência acumulada, foram utilizadas em Conselho Escolar, alimentando o debate e a reflexão, a análise e a elucidação do percurso (...). Por outro lado, produtos comunicáveis elaborados pelos professores (descritivos de práticas, avaliações de projectos, dossiers documentais, etc.) são de igual modo utilizados na potenciação de uma rede de trocas entre os professores (no Conselho Escolar ou fora dele), dinamizada e enquadrada pelos formadores (...)” (p. 176).

Nesta perspectiva, a formação constitui fundamentalmente um processo de desenvolvimento (pessoal e profissional) e não uma ruptura com o passado profissional dos professores: “Tal significa, simultaneamente (...) um reconhecimento e uma validação da experiência profissional anterior, num processo de transformação das práticas que pressentem como um desenvolvimento de saberes e saberes-fazer anteriores e com os quais não se visava uma ruptura (...)” (p. 177).

Em que medida as situações educativas vivenciadas pelos professores no decurso do projecto contribuíram para uma mudança das suas representações? Numa

medida importante. Não só porque “Diversos depoimentos (...) sublinham o facto de se ter “ganho uma maior consciência dos problemas” (...) (p. 179), como sobretudo devido aos alunos, às produções dos alunos. Os professores parecem considerar que o “falar” do seu trabalho reside essencialmente na forma como se traduz nos produtos dos alunos (...).

Aparentemente, o ciclo de mudanças e o percurso de formação desencadeia-se a partir da necessidade de acompanhar e orientar os projectos dos alunos e das produções que daí resultam” (p. 179).

A obra em análise, pelo que ficou dito, tem um interesse crucial para todos aqueles que se interessam por formação de professores. Sobretudo numa altura em que tanto se fala no Programa FOCO. Uma das ideias fundamentais desta pesquisa no que concerne à formação contínua é muito clara e pode resumir-se assim: em formação contínua os modelos escolares de formação ajudam pouco os professores a formar-se; a eficácia dos programas de formação contínua - organizados à maneira da formação inicial - em termos de melhoria da qualidade do ensino e da mudança de práticas é seguramente muito problemática.

Hermenegildo Correia

## ESE de Portalegre

### 8 anos ao serviço da Educação

A Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP) foi criada em 1979 e iniciou a sua actividade em Junho de 1985, quando foi nomeada a respectiva Comissão Instaladora.

A escola ocupa um edifício oitocentista na zona histórica da cidade de Portalegre - o Palácio Achaíoli - onde funcionou a Escola Secundária Mouzinho da Silveira e o Liceu Nacional de Portalegre, que foi remodelado e ampliado expressamente para o efeito.

Grande parte dos docentes que participaram no arranque das actividades da ESEP frequentaram programas de formação - mestrados e doutoramentos - nas universidades do Minho, Técnica de Lisboa, Boston /EUA) e Bordéus (França). Além disso, foi possível, ao longo destes anos, proporcionar condições para que muitos dos docentes da escola frequentassem com sucesso programas de mestrado e doutoramento em Portugal, Inglaterra, Gales, França, Canadá e Estados Unidos.

No que respeita à formação inicial de educadores e professores, e após os estudos de preparação curricular, iniciaram-se os cursos no ano lectivo de 1987/88, tanto de bacharelato para educadores de infância e professores do 1º ciclo do ensino básico, como as equivalentes à licenciatura para professores do 2º ciclo do ensino básico em diversas variantes. Até final do presente ano lectivo terão saído quase 300 diplomados pela Escola Superior de Educação de Portalegre e em 1993/94 haverá aproximadamente 550 alunos a frequentar os seus cursos de formação inicial.

A ESEP desenvolve ainda actividades de investigação aplicada no domínio da educação, de extensão educativa e de intervenção comunitária, e que tem promovido igualmente uma intensa actividade editorial com a publicação regular da revista **Aprender** e com a edição de ensaios e relatórios no âmbito educativo, na colecção "aprender", editada pelo centro de Recursos e Animação Pedagógica (CRAP) da escola.

76

#### Educadores de Infância

Nº de Vagas: 25

Provas Específicas	Um dos seguintes conjuntos Matemática/Português ou Desenho/Português Filosofia / Português Lit. Portuguesa/Português	
Critérios de Seriação	P. aferição	10%
	10º/11º	30%
	12º	10%
	P. Específicas	50%
Preferência Regional	50%	
Percentagem das vagas	Portalegre	
Área de influência	Évora Beja Guarda Santarém Setúbal	

#### Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico

Nº de Vagas: 25

Provas Específicas	Um dos seguintes conjuntos Matemática/Português ou Desenho/Português Filosofia / Português Lit. Portuguesa/Português	
Critérios de Seriação	P. aferição	10%
	10º/11º	30%
	12º	10%
	P. Específicas	50%
Preferência Regional	50%	
Percentagem das vagas	Portalegre	
Área de influência	Évora Beja Guarda Santarém Setúbal	

## CURSOS 1993 - 1994

### Professores do 2º Ciclo do Ensino Básico

#### Variante Educação Visual e Tecnológica

Nº de Vagas	20	
Prova Específica	Desenho	
Critérios de Seriação	P. Aferição	10%
	10º/11º	30%
	12º	10%
	P. Específica	50%
Preferência Regional	50%	
Percentagem das vagas	Portalegre	
Área de influência	Évora Beja Guarda Santarém Setúbal	

#### Variante Matemática/Ciências da Natureza (Diurno)

Nº de Vagas: 40

#### Variante Matemática/Ciências da Natureza (Nocturno)

Nº de Vagas: 25

Provas Específicas	Um dos seguintes conjuntos Biologia Matemática ou Física Matemática ou Matemática Química	
Critérios de Seriação	P. aferição	10%
	10º/11º	30%
	12º	10%
	P. Específicas	50%
Preferência Regional	50%	
Percentagem das vagas	Portalegre	
Área de influência	Évora Beja Guarda Santarém Setúbal	

#### Variante Português/Francês

Nº de Vagas: 25

Prova Específica	Francês	
Critérios de seriação	P. Aferição	10%
	10º/11º	30%
	12º	10%
	P. Específica	50%
Preferência Regional	50%	
Percentagem das vagas	Portalegre	
Área de influência	Évora Beja Guarda Santarém Setúbal	

#### Variante Português/Inglês

Nº de Vagas: 25

Prova Específica	Francês	
Critérios de seriação	P. Aferição	10%
	10º/11º	30%
	12º	10%
	P. Específica	50%
Preferência Regional	50%	
Percentagem das vagas	Portalegre	
Área de influência	Évora Beja Guarda Santarém Setúbal	

