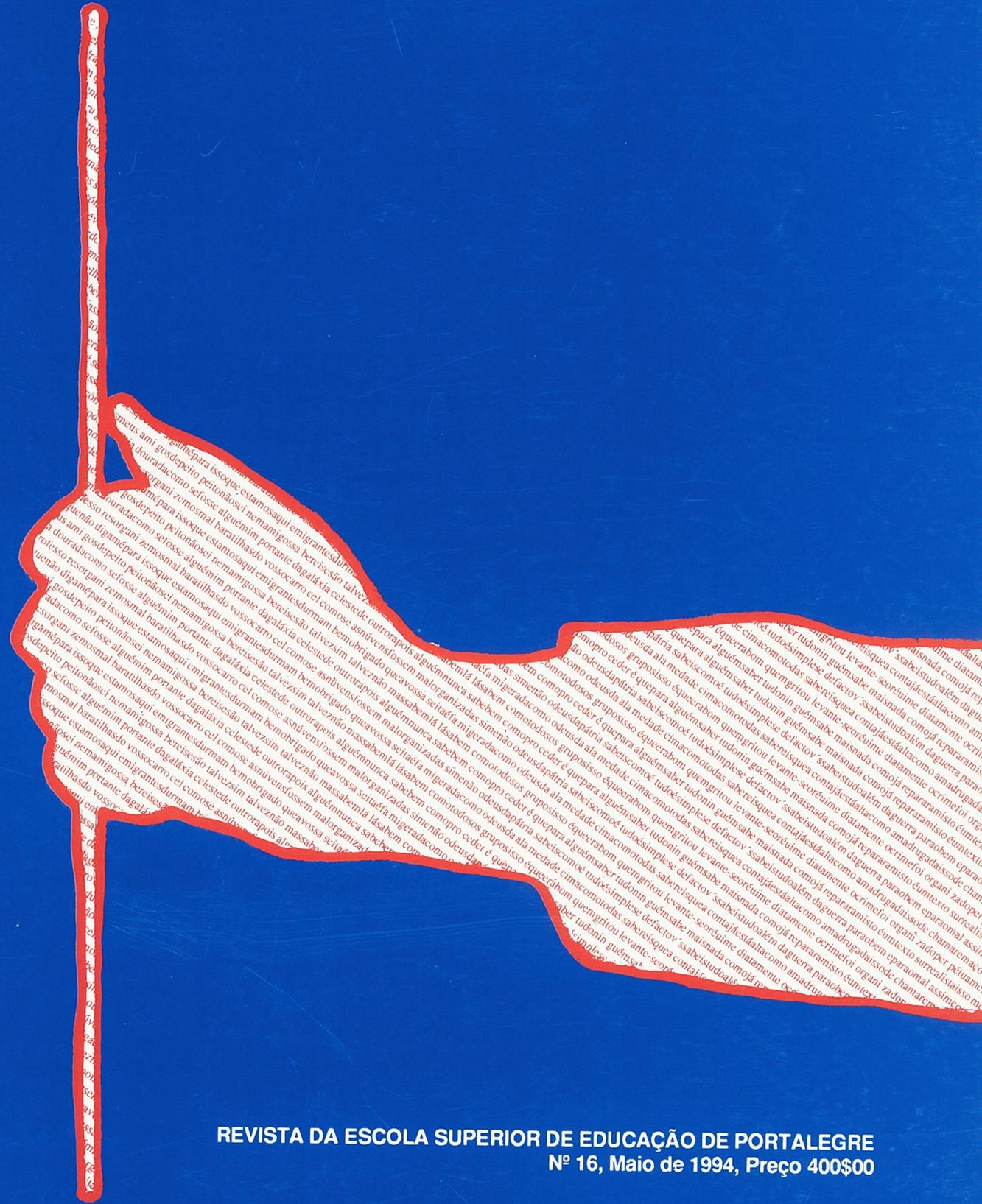


APRENDER



REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE
Nº 16, Maio de 1994, Preço 400\$00

Ficha Técnica

ISSN 0871 - 1267
APRENDER
N.º 16

Director:
Mário Ceia

Directores Adjuntos:
Carlos Afonso e Manuel Miguéns

Coordenação Executiva:
Carlos Castro, Catarina Raposo e Leonel Martins

Design Gráfico:
José Manuel Coelho, Maria do Céu Mendonça

Administrador
Francisco Esteves

Secretariado:
Adelina Branquinho

Conselho Consultivo:
Fortunato Queirós (Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre), António Nóvoa, Bártoło Paiva Campos, Domingos Fernandes, Francisco Cachapuz, Isabel Alarcão, João Pedro Ponte, Jorge Arroiteia, Maria do Céu Roldão, Maria Odete Valente, Natércio Afonso, 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, António Fonseca, Avelino Bento, Carlos Afonso, Carlos Brandão, Catarina Raposo, Fernanda Barrocas, Gerard Doornekamp, João da Ponte, Joaquim de Sá, Manuel Miguéns, Maria do Céu Roldão, Maria Isabel Salvado, Maria José Guedes, Mario Ceia, Rod Watson, Rui Canário, Rui d'Espinney e Teresa Ambrósio

Composição e Montagem:
Joaquim J. S. Marchão

Apoio Técnico
Domingos Bucho

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.

A Direcção não se compromete a publicar colaboração não solicitada.

ÍNDICE

| | |
|---|-----|
| Editorial | 3 |
| Debate | |
| <i>A Formação de Professores: Papel das Instituições de Formação e Projecto da ESEP</i> Carlos Brandão..... | 5 |
| Tema Central: Formação de Professores | |
| <i>Formação Contínua: Políticas, Concepções e Práticas</i> João P. Ponte..... | 11 |
| <i>A Formação Contínua dos Professores à Luz dos Actuais Sistemas Antropocêntricos de Produção e Formação</i> Teresa Ambrósio..... | 17 |
| <i>A Eficácia dos Programas de Formação Contínua de Professores em Inglaterra</i> Rod Watson..... | 25 |
| <i>Formar-se Reflectindo sobre as Práticas: Uma experiência vivida na aula de história</i> M. Céu Roldão, M. Guedes..... | 38 |
| Sociologia da Educação | |
| <i>Escola e Processos de Desenvolvimento Comunitário: O Exemplo das Escolas Isoladas</i> A. Amiguinho, R. Canário, R. D'Espinney..... | 45 |
| Didácticas Específicas | |
| <i>Traduzir - o Acto, o Processo, uma Prática</i> Catarina Raposo..... | 60 |
| <i> Animação Pedagógica (Que "Pedacinhos" para uma Pedagogia de Situação?)</i> Avelino Bento..... | 68 |
| <i>Ciências da Natureza na Escola Primária: Um Desafio a Enfrentar</i> Joaquim G. Sá..... | 74 |
| Estudos | |
| <i>Crescer no Meio de Outros - Papel dos Sistemas transpessoais na promoção do desenvolvimento na Infância</i> António M. Fonseca, Maria I. Salvado..... | 83 |
| <i>Actividades Práticas na Educação em Ciência: Que Objectivos</i> Manuel Miguéns..... | 90 |
| <i>A Implementação de Computadores no Ensino Secundário: O Exemplo da Holanda</i> B. Doornekamp..... | 102 |
| Correcção | |
| <i>"A Escola está a perder a sua legitimidade" - O que Papert disse e o que ficou por dizer...</i> C. Afonso, M. Ceia..... | 116 |
| Notas de Leitura | |
| <i>Ensino - Aprendizagem da Língua Portuguesa</i> Fernanda Barrocas..... | 119 |
| Notícias | 122 |

EDITORIAL

As Escolas Superiores de Educação nasceram, *de facto*, em meados dos anos oitenta, com vista a assegurar a formação de educadores de infância e professores dos Primeiro e Segundo Ciclos do Ensino Básico, e a formação contínua de educadores de infância e professores dos ensino básico e secundário, para promover a investigação e desenvolvimento e para se constituírem em pólos de dinamização regional, a todos os níveis.

As ESEs têm, hoje, um corpo docente superiormente qualificado e empenhado - como consequência dos investimentos e incentivos à frequência de programas de Mestrado e Doutoramento - e dispõem de instalações e recursos, em documentação e equipamento, que têm colocado ao serviço da formação e da investigação, tanto dos seus alunos e professores, como de alunos e professores de outros estabelecimentos de ensino. Não lhe tem faltado, ainda, o empenho para servir a comunidade em que se inserem.

Os cursos oferecidos pelas ESEs têm uma procura claramente acima da oferta, o que, mesmo, fora de um contexto meramente economicista, constitui um indicador precioso do seu interesse e qualidade. Sem abdicarem das exigências de qualidade profissional para os seus diplomados, formaram em tempo os professores necessários para suprir grande parte das carências de profissionais qualificados nas escolas de todo o país.

As ESEs responderam, com igual eficácia, aos novos desafios e necessidades de formação contínua, revelados pelos Centros de Formação de Professores, pelos professores em geral e pelas autoridades educativas, através, nomeadamente, de formas efectivas de cooperação e parceria com os intervenientes no processo.

As ESEs podem - e têm provado serem capazes disso - desempenhar um papel de extrema importância social para o país, na revitalização e redinamização do tecido social das regiões do interior, potenciando e promovendo o seu desenvolvimento, em colaboração com agentes económicos, autarquias e representantes do poder central, no pressuposto de que a educação é a primeira prioridade no desenvolvimento equilibrado e na redução das desigualdades inter-regionais.

As ESEs são hoje parceiros de pleno direito, *pares entre iguais*, de múltiplas universidades, politécnicos e escolas de formação de professores de diversos países europeus, cooperando e produzindo investigação, reflexão e materiais educativos e promovendo a mobilidade e a dimensão europeia da educação e cultura.

As tarefas e objectivos das ESEs parecem longe de estarem esgotados, mesmo a nível da formação inicial de educadores e professores do ensino básico. As Escolas Superiores de Educação estão aptas a enfrentar o novo desafio que vem na sequência do trabalho já desenvolvido - a formação de profissionais para o 3º ciclo do ensino básico. Uma vez estabilizada a educação básica até ao final do 3º ciclo e na lógica da reforma educativa em curso, justifica-se que os professores deste último nível sejam formados na mesma instituição, através de cursos integrados e de cariz profissional. Uma vez assegurada a qualidade dessa formação, não parecem existir razões para que ESEs e universidades não possam partilhar a formação dos docentes para a educação pré-escolar e para todo o ensino básico.

As ESEs dispõem da capacidade de adaptação e da flexibilidade necessárias para organizarem cursos multiopcionais e multifuncionais, garantindo uma flexibilidade curricular que responda aos desafios postos por novos públicos, sem que tal possa significar a perda das suas características essenciais de instituições do ensino superior envolvidas na formação inicial e contínua de professores e na investigação educacional, para além da oferta de cursos de pós-graduação (CESEs) para a formação de especialistas em áreas de interesse social.

Bom seria que muitas das tarefas que estão por realizar nos domínios da investigação, da formação inicial e contínua de professores, da inovação e produção de materiais pedagógicos fosse cometida às ESEs, em vez de sobre elas pairarem as cíclicas incertezas quanto ao futuro.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES:

Papel das Instituições de Formação e o Projecto da ESEP

Carlos Brandão*

A problemática da formação de professores tem sido objecto de múltiplos debates e fonte de aceras polémicas, envolvendo os mais diversos sectores e agentes. Por ocasião de reuniões, encontros e outras realizações do género, onde costumam estar presentes especialistas da matéria, verifica-se uma crescente preocupação e um redobrado interesse pela temática. As análises têm sido especialmente abundantes e ricas nos planos das políticas e dos modelos de formação e mais comedidas no que concerne ao papel das instituições de ensino superior nos processos de formação.

Em nossa opinião, parece-nos fundamental centrar o debate no papel desempenhado pelas instituições de ensino superior no processo de formação de professores, associando as modalidades de formação adoptadas e os contextos em que essa formação ocorre. Nesta perspectiva, os modelos e as

políticas de formação são parte integrante do funcionamento e organização das instituições de formação, as quais, por sua vez, os podem reconstruir, recriar, ajustar ou até subverter.

Afigura-se, por isso, de extrema pertinência e oportunidade analisar, num primeiro nível, o papel das instituições de formação em termos de definição dos seus campos de intervenção, opções de formação adoptadas e avaliação de processos e produtos. Apesar de algumas tentativas, mais ou menos bem sucedidas, de avaliação do trabalho das instituições de ensino superior no processo de formação de professores, subsistem ambiguidades e equívocos, que convem clarificar e esclarecer. Um desses equívocos tem a ver com a segmentação que às vezes se faz entre as instituições de formação dos subsistemas universitário e politécnico. Do nosso ponto de vista, não tem qualquer sentido fazer uma tal distinção de modo apriorístico. Importa, isso sim, reconhecer as especificidades de cada um dos subsistemas e de cada uma das instituições integrantes.

* Presidente da Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação de Portalegre

É imperioso que se faça uma análise e um debate sérios e se proceda a uma avaliação, quanto antes, do trabalho desenvolvido pelas instituições de formação de professores. A avaliação a realizar deverá integrar variáveis sociais, culturais, económicas e estratégicas, entre outras. Algumas dessas variáveis, porém, são de difícil medição e comportam efeitos indirectos só reconhecíveis a longo prazo. Não é possível, por exemplo, colocar no mesmo plano de análise duas instituições localizadas em regiões com características substancialmente diferentes: uma, situada numa região do interior periférico e em acelerado processo de desertificação humana e outra, sediada numa região do litoral desenvolvido. Os custos e os benefícios são, à partida, bastante diferentes consoante se trate de uma ou de outra região. A nosso ver, não é possível realizar um debate sério sobre o papel das instituições de formação no processo de formação de professores em Portugal se não forem equacionadas também as condicionantes de carácter regional. Em regiões do interior, por exemplo, o ensino superior pode ser um factor de apoio e de promoção do desenvolvimento cultural, social e económico. Pode contribuir, designadamente, para a fixação de certas populações e de quadros qualificados; pode ser um pólo catalizador do progresso e do desenvolvimento, atraindo novas e diferentes actividades; pode contribuir para a animação e a dinamização das comunidades locais. Há ainda um outro aspecto não menos importante, que não devemos descurar. São as oportunidades que se abrem às famílias de rendimento mais baixo, ao possibilitar-lhes que os seus filhos prossigam na região os seus estudos sem os eleva-

dos custos que teriam de suportar, decorrentes, principalmente, da instalação e permanência nos grandes centros urbanos mais distantes.

No equacionamento da problemática da formação de professores e do papel das instituições de formação, tem sido defendida, com frequência, uma perspectiva algo redutora, que remete a intervenção destas instituições quase exclusivamente para o domínio da formação inicial. Sabemos hoje que a problemática da formação e da educação não se esgota nesta fase e que ela mais não é do que um primeiro momento de um longo percurso de formação que se desenvolve e se aperfeiçoa no tempo. Não podemos, por isso, excluir do campo de acção das instituições de formação as vertentes da formação contínua, da investigação, da dinamização e da animação, da assessoria, etc.. Pelas razões aduzidas anteriormente, julgamos que as instituições de formação de professores, principalmente as localizadas em regiões do interior do país, são um bem a preservar, a acarinhar e a desenvolver.

No caso das ESE's em particular, não é de estranhar as dificuldades e os acidentes de percurso que têm surgido, se atendermos ao facto de que se trata de um projecto recentíssimo, ainda em fase de crescimento e afirmação, à procura e à conquista de um campo próprio, que tem tentado implantar-se num quadro que lhe tem sido adverso em termos culturais, académicos e históricos. Acresce a estas dificuldades, o facto de a maioria destas instituições se encontrar ainda em regime de instalação, o que lhes confere desde logo um estatuto de precaridade e de debilidade institucional, que em nada favorece,

antes prejudica, a consolidação dos respectivos projectos.

A consolidação do projecto das ESE's deverá passar, em nossa opinião, pela adopção das seguintes orientações: a) manutenção e aprofundamento da sua matriz de instituição de carácter profissionalizante de formação de professores; b) alargamento do seu campo de intervenção a áreas afins à educação, projectando-se para além do mundo escolar; c) desenvolvimento da vertente investigativa; d) constituição de redes regionais de instituições de formação de professores, em articulação com as escolas de todos os graus de ensino; e e) obtenção da autonomia necessária para a formação dos seus próprios quadros.

Apesar das dúvidas e hesitações que se têm levantado relativamente à continuidade da formação de professores ao ritmo actual, entendemos que o panorama não é tão sombrio quanto alguns dados estatísticos podem fazer crer. É mais um dos muito equívocos que atravessa o debate sobre esta questão e deriva do facto de se circunscrever a análise apenas ao plano da racionalidade estatística. O funcionamento e o desenvolvimento dos sistemas de formação não podem ser vistos apenas em termos de variáveis demográficas e de fluxos de entradas e saídas de alunos, como critérios exclusivos para a determinação de necessidades actuais e futuras, designadamente no que diz respeito à componente docente. Devemos também equacionar as necessidades internas ao sistema, que são, sobretudo, de natureza qualitativa, como sejam a formação contínua, o completamento de formação e a reconversão profissional. Nesta óptica, a formação de professores é também um processo ao serviço das necessi-

dades daqueles que já se encontram a trabalhar no sistema educativo, não se reduzindo, por isso, apenas à preparação de agentes para entrar nesse mesmo sistema. Tanto quanto é possível saber através dos dados disponíveis, o sistema educativo português padece de dois tipos de desequilíbrio endógeno grave, que urge corrigir: docentes sem a habilitação profissional mínima e docentes com habilitação profissional desajustada em relação ao grupo de docência em que se encontram a trabalhar. São duas áreas de trabalho a explorar pelas instituições de formação de professores se quisermos melhorar o sistema educativo português nos anos mais próximos.

A intervenção das ESE's em áreas afins à educação constitui um imperativo por duas razões: em primeiro lugar, porque há um potencial em recursos físicos e humanos capazes de responder de forma muito mais eficiente e com maior grau de eficácia no domínio da formação de recursos humanos do que outras instituições o têm estado a fazer, regra geral sem o mínimo de qualidade. Em segundo lugar, porque os recursos existentes e disponíveis devem ser potenciados e rentabilizados, gerando a oferta de serviços de qualidade à comunidade educativa.

O desenvolvimento da vertente investigativa, por seu lado, deve ser uma exigência e constituir um modo de ser e de estar de uma instituição de formação. O eixo da investigação deve estar presente na actividade quotidiana da instituição, de modo a fomentar o seu desenvolvimento, crescimento e consolidação. É também pela investigação que se conquista a credibilidade necessária à afirmação no quadro das restantes instituições regionais e nacionais, designadamente.

O funcionamento em rede com parceiros congéneres é também uma exigência nos tempos actuais. Se as ESE's quiserem desenvolver e diversificar as suas actividades, bem como afirmar-se no terreno em que se movimentam, terão, necessariamente, de se associar a outras instituições similares potenciando as vantagens dos modelos cooperativos.

Finalmente, a questão da formação dos seus próprios quadros. Trata-se de uma elementar e legítima pretensão que se justifica ver reconhecida tendo em conta o estágio de desenvolvimento actual da maioria das escolas. Caso contrário, a autonomia, de que tanto se fala, ficará, certamente, diminuída ou amputada eternamente, podendo, deste modo, comprometer a idoneidade e a credibilidade destas instituições.

Não obstante as dificuldades e os problemas que as instituições de formação de professores enfrentam actualmente — particularmente as ESE's —, estamos certos que uma gestão integrada dos recursos destas instituições, segundo o quadro traçado anteriormente, vai proporcionar-lhes novas e melhores condições de crescimento, desenvolvimento e consolidação nas próximas décadas. É, aliás, com base neste pressuposto que se tem tentado desenvolver o projecto da Escola Superior de Educação de Portalegre (ESEP), enquadrando-o numa estratégia de médio e longo prazo que integra, por sua vez, medidas tanto de carácter geral como de âmbito mais restrito, prioritariamente dirigidas para o plano interno da escola.

Entre os princípios orientadores de carácter genérico, destacamos: a) diversificação de actividades, englobando a formação

inicial de professores e a de outros agentes em áreas próximas da educação (animação socio-educativa, comunicação social, gestão de recursos humanos, entre outras) e a formação especializada; b) desenvolvimento de um sistema integrado de formação contínua no plano regional, em articulação com as escolas de todos os graus de ensino; c) desenvolvimento da vertente investigativa em parceria com escolas, instituições de ensino superior nacionais e estrangeiras e outros organismos especializados; d) abertura e inserção na comunidade de modo a assumir-se como factor de desenvolvimento e de animação da região; e) apoio e promoção da formação de recursos humanos de modo a consolidar a sua autonomia e credibilidade académica e científica no contexto do ensino superior; f) finalmente, desenvolvimento de um sistema de intercâmbio internacional com as instituições congéneres, designadamente as da união europeia, potenciando os quadros de apoio existentes ou a criar.

Por forma a viabilizar mais facilmente os princípios orientadores enunciados, defendemos, ainda, a adopção de uma série de medidas de curto e médio prazos de que destacamos: a) preparação do regime definitivo e cessação do de instalação até finais do corrente ano de modo a entrar-se numa fase de maior estabilidade, de legitimidade democrática plena e de maior autonomia; b) ligeiro crescimento do corpo docente e sua estabilização ao nível actual; c) desenvolvimento de um projecto colectivo para a escola em que todos nele se revejam e com ele se identifiquem; d) criação de órgãos e estruturas na ESEP que permitam e fomentem a participação individual e colectiva de forma respon-

sável, o respeito pela pluralidade de opiniões e a aceitação da legitimidade democrática; e) criação de uma estrutura científico-pedagógica mais ajustada às actuais necessidades da ESEP, procedendo-se à revisão da que está actualmente em vigor; f) criação de dispositivos internos que garantam uma avaliação permanente efectiva de todas as actividades da escola bem como do seu corpo docente; g) finalmente, promoção da participação dos estudantes na vida da escola, designadamente através das suas estruturas representativas e de outros órgãos que se venham a criar com carácter mais específico.

A diversificação de actividades visa, num primeiro momento, um duplo objectivo: a) rentabilizar melhor a capacidade instalada e b) aumentar e diversificar a oferta de formação na região. No entanto, a diversificação que defendemos deve conter-se entre duas balizas: manutenção da matriz base da ESEP como escola de formação de professores e adequação da oferta de formação, nos seus parâmetros essenciais, ao perfil global dos recursos humanos da escola. Esta flexibilidade controlada evita que se possa produzir uma eventual descaracterização da ESEP — risco que não devemos correr — e permite também desenvolver na mesma unidade orgânica outro tipo de actividades sem os custos e os investimentos que seriam necessários, por exemplo, para instalar uma outra unidade similar. Neste sentido, defendemos que é tempo de se ultrapassar de vez a perspectiva reducionista, que confina a educação exclusivamente ao mundo escolar, em favor de um visão mais alargada e abrangente, que a projecte para o plano da formação em sentido lato.

A nossa proposta de desenvolver um sistema integrado de formação contínua que englobe as escolas da região de todos os graus de ensino corresponde, em nosso entender, aos princípios e à natureza do que deve ser a formação contínua de professores e de educadores. Defendemos, em linhas gerais, que o sistema a desenvolver deve favorecer e fomentar os processos interactivos, permanentes e continuados, co-geridos, centrados em contextos profissionais, preferencialmente reflexivos, tendo em vista, em última instância, a modificação e a melhoria das práticas dos intervenientes.

No contexto actual, entendemos que só um sistema integrado de formação contínua, em rede com as diferentes instituições educativas da região, assente em processos de parceria, poderá ter possibilidades de sucesso e de consolidação no futuro. O dispositivo proposto permite também o desenvolvimento de actividades mais localizadas e pontuais; permite a assessoria, a troca de experiências e a permuta de informação e de materiais pedagógico-didácticos.

Finalmente, a vertente da investigação. A investigação tem sido, desde sempre, uma das prioridades nas actividades da ESEP. Basta recordar, a título de exemplo, os projectos “Diagnóstico de Situação do Ensino Secundário”, “Condição de Ensinar” e Eco. Para além destes e de outros projectos mais recentes, não podemos ignorar também a investigação que tem sido realizada no âmbito dos programas de mestrado e doutoramento dos docentes da escola.

Para a consecução do projecto da ESEP é de crucial importância o desenvolvimento do vector da investigação, quer no plano das

actividades internas quer no plano das actividades de cooperação com outras entidades. Impõe-se, por isso, o delineamento de uma estratégia que fomente e apoie o aparecimento e a concretização de projectos de investigação, tanto em regime de parceria como de modo autónomo. Internamente, por exemplo, tem-se tentado criar condições que favoreçam o desenvolvimento da investigação. Entre algumas medidas já tomadas, destacamos: criação de uma estrutura interna de enquadramento (“Coordenação de Investigação e Projectos”), celebração de protocolos específicos para acompanhamento de projectos de investigação (“Escolas Isoladas”) e apoio logístico a docentes que estejam a realizar investigação.

No âmbito da formação contínua abre-se agora um amplo espaço de trabalho, que deve ser aproveitado, para desenvolver ainda mais o vector da investigação, numa óptica de intervenção e de investigação-acção, em colaboração com os nossos parceiros da rede de centros e de escolas.

É nossa intenção, com este artigo de opinião, provocar e fomentar o diálogo em torno de grandes questões como sejam a formação de professores, o papel das instituições de formação neste processo e as perspectivas de desenvolvimento das ESE's. De uma forma mais particularizada, apresentamos também as linhas estratégias de desenvolvimento da ESEP para os próximos anos. Esperamos tê-lo conseguido.

Formação Contínua: Políticas, Concepções e Práticas*

João Pedro da Ponte**

O sistema educativo português tardou a reconhecer a necessidade de formação contínua dos respectivos docentes. Na prática, pressupunha-se que estes, uma vez em funções e desde que dispusessem da habilitação considerada adequada, estariam em condições de exercer para sempre a sua actividade profissional. No quadro da dinâmica geral da sociedade, em que se acentua o carácter precário e transitório dos saberes, e perante a complexificação crescente da função do professor, esta ideia é hoje verdadeiramente anacrónica. Por isso, desde há muito que, tanto

entre os que trabalham em ciências da educação como no próprio seio da classe docente, se vinha reclamando a necessidade imperiosa de instituir um adequado sistema de formação contínua.

Mas, se a sua premência é hoje largamente consensual, o mesmo não acontece no que respeita à sua natureza, objectivos e modos de concretização. Na minha perspectiva, a formação contínua compreende todo o processo de desenvolvimento profissional e pessoal do professor ao longo da sua carreira. Não pode ser imposta. Tem de ser uma prática plenamente

aceite, natural, integrante da própria vivência profissional. Só faz sentido no quadro de um projecto consciente e deliberadamente assumido pelo professor. Isso pressupõe que a sua necessidade tenha sido interiorizada como uma prática corrente e indiscutível, tanto pelos profissionais da educação como pela sociedade em geral. E pressupõe que a sua realização seja claramente estimulada e enquadrada pelo próprio funcionamento quotidiano da escola como estrutura e como organização.

Nestas condições, que análise podemos fazer do recém-criado siste-

* Este artigo foi realizado no âmbito das actividades do projecto DIC, Dinâmicas de Inovação Curricular e Processos de Formação, financiado pela JNICT através do contrato PCTS-P-ETC-12-90. Para além do autor, da respectiva equipa fazem parte Henrique Manuel Guimarães, Paula Canavarro, Leonor Cunha Leal e Albano Silva.

** Docente do Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa e membro do Conselho Científico da ESE de Portalegre.

ma de formação?

Formação Contínua: Cenoura ou Cacete?

A formação contínua demorou a ser instituída, mas finalmente aí está. Como é próprio dos tempos que correm, com fundos da CEE. Apoiada num complicado edifício legislativo, que envolve entidades creditoras, entidades financiadoras e entidades formadoras, que exige um trabalhoso processo de candidatura e que obriga as escolas a um verdadeiro exercício de salto no desconhecido na criação apressada de Centros de Formação. E é necessário andar ligeiro, porque os prazos não perdoam e estes dinheiros não duram sempre...

Não será preciso um sentido crítico muito apurado para compreender que a formação contínua não chegou da melhor maneira. Em primeiro lugar, temos *a forma como os professores são levados a participar na formação*. Consciente das dificuldades em fazer passar a sua Reforma Educa-

tiva, o Ministério da Educação recorreu a uma original modalidade do velho sistema da cenoura e do cacete: a formação contínua é apresentada como uma apetitosa cenoura, mas, por via das dúvidas, os professores são obrigados a engoli-la sob a ameaça dum cacete. Quem não fizer um certo número de créditos não sobe de escalão, não tem direito ao desejado aumento e corre o risco de ser o primeiro a ir para a lista dos disponíveis. Os professores têm por isso que escolher a formação que lhes dê os necessários créditos, de preferência mais depressa, com menos trabalho e com menos despesas. Desta forma, são levados a ingressar num programa de formação contínua, não porque sintam uma vontade de aprender mais e uma necessidade interior de evoluir profissionalmente, mas para sobreviver e progredir na carreira.

Em segundo lugar, temos toda a *lógica de funcionamento do sistema de formação*. Entre nós, não há muitas tradições nem

uma prática de grande discussão neste domínio. Nada disto constitui fonte de dificuldades para quem pensa que as soluções de todos os problemas educativos se obtêm por via legislativa. Não se sabe quem serão os formadores? Improvisa-se um desastrado sistema que garante a competência de quem possui o diploma *n* para formar quem tem o diploma *n-1*. E o mais grave é que a formação passou a ser sobretudo um negócio. Para os candidatos a formadores, sempre será uma actividade mais bem paga do que dar aulas (e até mesmo do que dar explicações!). Para as instituições de ensino superior, é uma rara oportunidade de colmatar as deficiências dos seus magros orçamentos. Assiste-se a uma lamentável corrida aos financiamentos, em que se ganha não por se produzir trabalho com melhores garantias de qualidade, mas por se ser mais “esperto” na descodificação das intenções de quem concebeu e superintende o processo.

No meio da vo-

ragem da elaboração de propostas e da angariação de participantes para os mais diversos cursos, que se vive presentemente, não constituirá uma pura perda de tempo estar a pensar em questões de ordem geral como a natureza, objectivos, e práticas de formação?

Parece-me que não. Estas voragens nunca duram muito. Há uma permanente reserva crítica que tem sempre oportunidade de se evidenciar em qualquer processo social. Por isso, apesar de todos os condicionalismos apontados, é possível que muito do trabalho de formação a que vamos assistir no futuro imediato tenha alguns resultados positivos, suscitando novos valores, inquietações e dinâmicas entre os professores. E para que a formação contínua possa enraizar-se como conceito essencial ligado ao desenvolvimento profissional dos membros da classe docente é necessário continuar o trabalho de reflexão e aprofundamento teórico nesta área.

Das Lógicas aos Conteúdos da Formação

O facto de o sistema de formação instituído assentar numa lógica perversa no que diz respeito ao envolvimento do seu público destinatário e estar organizado segundo mecanismos essencialmente economicistas e burocráticos que não garantem a qualidade da formação não pode deixar de ter consequências no domínio das práticas a que ele naturalmente conduz na sua fase de concretização.

A primeira constatação é que um processo desta natureza tenderá a situar-se numa *lógica escolar*, no pior sentido do termo. Alguém (na escola tradicional o professor aqui o formador) assume a responsabilidade por preparar uns tantos assuntos que apresenta depois de forma mais ou menos estruturada a uma assistência (na escola os alunos; aqui os formandos). É a lógica que tanto marca a nossa tradição educativa e que tende a gerar in-

sucesso, desinteresse, incapacidade de se apropriar e usar de forma criativa os saberes. Estes não são desenvolvidos pelos próprios interessados, não resultam dum processo genuíno de investigação e resolução de problemas. Formalizados, descontextualizados e despersonalizados, são meramente transmitidos, proporcionando na melhor das hipóteses uma assimilação incompleta, distorcida e inoperante. Perde-se assim uma excelente oportunidade de dar expressão prática a uma concepção alternativa do processo de aprendizagem e de construção do saber.

Outra tentação será pôr de pé uma formação que *reproduz as limitações e os vícios mais comuns da formação inicial de professores*: saberes compartimentados por lógicas disciplinares, desligados das práticas, igualmente cristalizados, inertes. Na formação inicial, um obstáculo difícil de transpor é a situação dos próprios formandos, que, dum modo geral, não são responsáveis directos por ac-

tividades de ensino e que não têm por isso uma prática diária concreta com que relacionar o seu processo de formação. Mas a situação é completamente diferente na formação contínua, que se deveria construir a partir das práticas.

Em terceiro lugar, haverá a tendência para uma *valorização de alguns aspectos da função do professor em detrimento de outros e da sua articulação geral*. O professor é sempre professor de qualquer coisa e precisa de estar a par dos progressos mais recentes na área que ensina. A sua actividade é eminentemente relacional. Desenvolve a sua acção na escola, uma organização com características muito particulares. Trabalha no quadro duma sociedade ela própria em transformação, e que coloca cada vez mais desafios à instituição escolar. Os conteúdos da formação têm de reflectir esta variedade de problemáticas e permitir explorar as suas articulações. Não se podem reduzir a nenhuma delas. A formação não deve por

isso ser canalizada para a mera actualização de conhecimentos científicos. Não se pode limitar à simples ministração de técnicas didácticas, sob a forma de materiais mais ou menos prontos a usar, por muito sedutoras e desejadas que estas técnicas sejam. Não fará sentido se se limitar a um mero exercício de relações humanas ou de dinâmica de grupo, ou à abordagem de questões pedagógicas gerais. E muito menos terá grande interesse se se circunscrever à descodificação e divulgação do conjunto dos normativos da Reforma.

Da Implicação Pessoal às Dinâmicas de Grupo

Toda a formação que se pretenda profunda tem que ter por base *uma disposição de auto-formação por parte do próprio formando*. Sem implicação pessoal, sem projecto, sem uma vontade assumida de o concretizar, não há formação, tal como não há aprendizagem. Os programas de formação têm por isso de dar

uma grande atenção à criação de dispositivos que favoreçam este envolvimento: lideranças humanizadas, recursos adequados, acesso fácil à informação, oportunidades de intercâmbios e de trocas de experiências, oportunidades de criação e de participação em projectos.

O processo de formação é um processo de transformação pessoal. Um dos maiores entraves ao crescimento profissional do professor é a sua situação de isolamento em relação aos colegas. Por isso, *as dinâmicas de grupo, centradas em projectos conjuntos, desempenham um papel fundamental na formação contínua*. O grupo tem uma criatividade e uma capacidade de realização muito maior do que a da soma dos seus membros tomados isoladamente. O grupo permite gerar um ambiente de confiança e estimula o confronto de pontos de vista e modos de agir. O simples facto de trabalhar com outros professores proporciona toda uma série de aprendizagens directas e faz circular muito mais in-

formação. Cooperar de perto com os outros permite aprender muito mais acerca de nós próprios. Além disso, trabalhando em grupo, criam-se mecanismos de responsabilização perante um colectivo que facilitam o estabelecimento de planos continuados e prolongados de actuação, o que proporciona condições de muito maior vitalidade ao processo de formação.

Quadro de Referência e Papel da Didáctica

Os professores, como quaisquer outros profissionais, têm os seus quadros de referência próprios, construídos de forma a fundamentar e justificar de forma tanto quanto possível consistente e "económica" as suas práticas. O contacto com outros quadros de referência possibilita uma relativização dos nossos quadros de origem, proporciona um maior leque de escolhas e estimula o surgimento de inquietações, criando as condições para uma eventual mudança de valores e concepções.

É neste contexto que a didáctica assume um papel importante, embora muitas vezes subvalorizado. Ela constitui uma área integradora, articulando contributos da psicologia, da sociologia, da epistemologia, do pensamento educacional, etc., mobilizando-os para a reflexão sobre a prática pedagógica do próprio professor. Ela pressupõe uma análise dos processos de construção dos saberes em cada área curricular e sobre a natureza das actividades, dos processos de pensamento e das inter-relações entre os diversos intervenientes no ensino-aprendizagem.

A didáctica, longe de se reduzir a um mero repositório de métodos e técnicas de ensino, constitui o enquadramento teórico fundamental em que se situam os quadros de referência de acção do professor. Toda a sua actuação com os alunos pressupõe uma perspectiva didáctica, explícita ou implícita. É a partir dela que cada professor selecciona objectivos, organiza actividades, formula critérios de

avaliação, determina procedimentos de actuação para cada tipo de circunstâncias.

Reflexão

Um dos aspectos que marca a actuação dos profissionais das mais diversas áreas é a sua capacidade de reflexão, de aprender com a sua prática. De facto, a resolução dos conflitos que constantemente surgem na actividade de qualquer professor pode processar-se por duas formas fundamentais: por acomodação ou por reflexão. No primeiro caso procura-se simplesmente a solução mais imediata e menos trabalhosa para o conflito. No segundo caso procura-se ver o conflito de diversos ângulos, faz-se intervir elementos teóricos, e pesam-se os prós e os contras de diversas soluções.

A reflexão parte sempre dum confronto dum prática com um quadro de referência, que pode ser uma refocalização nos nossos objectivos iniciais ou um confronto com outras perspectivas e

valores. Por isso é tão essencial a explicitação de objectivos, propósitos, intenções. E também por isso é tão importante o contacto com múltiplas fontes de informação e com outros parceiros que podem proporcionar contactos enriquecedores como cientistas, agentes sociais, agentes culturais, agentes económicos, pais, etc.

Estamos assim perante um ciclo, da teoria à prática e desta à reflexão, para voltar de novo à teoria e à prática. A teoria, o confronto com novos quadros de referência é fundamental para um alargamento de perspectivas e para uma desestabilização dos equilíbrios iniciais. A prática permite o envolvimento activo do próprio professor e proporciona

uma experiência a partir da qual é possível reflectir. A reflexão deve estimular novos interesses, questões e desenvolvimentos teóricos e possibilitar uma prática mais segura, mais consciente e mais aperfeiçoada.

Conclusão

Numa perspectiva de valorização da função docente, será indispensável que os professores sejam profissionais com um forte espírito crítico, capazes de localizar e tirar partido duma variedade de recursos, que sejam conscientes e reflexivos acerca do seu papel como educadores, das opções ao seu alcance, das suas margens de actuação, e que sejam criativos e autónomos no diagnóstico de problemas

e na formulação de soluções educativas adequadas aos alunos com que trabalham. Só sendo um modelo vivo destas qualidades, é possível estimular o seu desenvolvimento nos alunos. Neste sentido, não é possível deixar de lamentar que o lançamento deste processo de formação contínua não tenha sido mais amadurecido e discutido, situando-se mais no terreno dos processos educativos e menos no das lógicas economicistas e burocráticas. Mas a análise das perversões e limitações do sistema pode ser sempre o ponto de partida para uma reflexão teórica e um estímulo para o desenvolvimento de renovados processos de formação.

A FORMAÇÃO CONTÍNUA DOS PROFESSORES À LUZ DOS ACTUAIS SISTEMAS ANTROPOCÊNTRICOS DE PRODUÇÃO E FORMAÇÃO

TERESA AMBRÓSIO*

INTRODUÇÃO

É objectivo desta comunicação poder contribuir, pela abordagem de alguns problemas e tendências que caracterizam hoje o campo da Formação Contínua dos Recursos Humanos, isto é, de todos os trabalhadores qualificados inseridos na vida activa nos mais diferentes sectores da vida socio/económica na Europa e nos países industrializados em geral, para contextualizar os actuais programas de Formação Contínua dos professores, que começam a realizar-se no nosso País.

Este objectivo decorre da necessidade, e também, no meu ponto de vista, da vantagem em analisar, avaliar e programar a Formação Contínua dos professores à luz das exigências contemporâneas mais globais da formação

Contínua dos Recursos Humanos, sobretudo de nível escolar médio e superior e à luz também do que é esperado dessa formação, quer individualmente, quer pelas instituições ou como elemento dos processos sociais e políticos de desenvolvimento e de modernização¹.

Acresce ainda que o grupo de professores que podemos incluir no grupo profissional mais amplo dos Formadores Escolares e Não Escolares é chamado a desempenhar, na matriz das relações intersectoriais de um país industrializado, e particularmente no nosso como país periférico da Europa, um papel charneira de criação e difusão de novas práticas sociais, de modernização dos processos de produção e de prestação de serviços. É por este motivo de

17
FORMAÇÃO
DE
PROFESSORES

* Docente da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade de Lisboa..

¹ Existe hoje uma vasta literatura sobre esta problemática de que seleccionamos a bibliografia anexa a este artigo que mais directamente se relaciona com as questões aqui abordadas.

grande interesse actual a Formação Contínua dos Professores.

O valor dos recursos humanos nos processos sociais, económicos e políticos de desenvolvimento.

Quem se debruça actualmente sobre as Ciências de Gestão, nomeadamente sobre a Gestão dos Recursos Humanos e sobre as modernas estratégias de intervenção no campo da gestão empresarial e institucional, conhece o valor acrescido que se confere actualmente aos Recursos Humanos, pois que a eles se confere algo mais do que o simples valor de factor de produção em paralelo com o do capital investido ou das matérias primas, segundo o esquema clássico dos modelos de organização Fordianos e Taylorísticos que até aos nossos dias conformaram os critérios de administração empresarial ou de instituições ou de prestação de serviços, nomeadamente da Saúde ou da Educação.

É nos nossos dias, podemos dizer sobretudo na última década, que na Europa, o valor dos Recursos Humanos ultrapassa o resultado do simples raciocínio económico de investimento em Capital Humano, para ser alargado a outros valores decorrentes da consideração do trabalhador, também como um potencial humano, actor social, identificado com um colectivo de outros actores, responsável e participante da estratégia de mudança e desenvolvimento da instituição onde trabalha, sintonizando com a cultura, isto é, com os valores, os objectivos e os projectos dessa mesma instituição. Longe está a imagem do trabalhador simples

instrumento de trabalho inserido numa cadeia de produção pré-estabelecida e estruturada hierarquicamente, reproduzindo o mesmo trabalho ao longo da vida.

Esta valorização, este assumir da importância do profissional identificado, não apenas com o seu grupo profissional mas também com a instituição, partilhando, como se diz, da “Cultura de Empresa”, é hoje um elemento chave da gestão de qualquer instituição, nomeadamente das que estão sujeitas a desafios de mudança organizacionais de competitividade, de modernização pela introdução de novas tecnologias.

O trabalhador, o profissional, sobretudo o mais qualificado, deixa de ser o simples funcionário, técnico ou director, ocupando um mesmo posto de trabalho que executará lealmente durante toda a vida, e defendido ao longo de uma carreira profissional pré-definida pelas organizações sindicais de grupo. O trabalhador, enquanto Recurso Humano, passa a adquirir, no local onde exerce a sua actividade, o valor de pessoa singular, trabalhando porém em equipa, apto a compreender os novos modelos de produção de bens ou de serviços, os planos de mudança, a que se pede que seja capaz de se adaptar, mudar de funções, responder em grupo às necessidades decorrentes das reformas institucionais.

Mais ainda, as Ciências da Organização do Trabalho, da Intervenção Social, as “Sciences of Action”, como os anglo-saxónicos lhes chamam, esse conhecimento interdisciplinar com que se abordam, analisam, investigam os problemas de desenvolvimento, explicitam ainda mais claramente o valor actual do trabalhador

enquanto actor social, isto é, pessoa com capacidades desenvolvidas de iniciativa, criatividade, trabalho em grupo, competente para equacionar e hierarquizar problemas, elaborar projectos, tratar informação múltipla, organizar em situações de mudança o seu proprio trabalho sem esperar por orientação superior.

Para além do curriculum escolar e profissional valorizam-se também nestes novos contextos de trabalho também os itinerários de realização pessoal, de competências inerentes a cada pessoa ou adquiridas ao longo da vida com a experiência.

Podemos dizer que o que em épocas anteriores se procurava desligar - a esfera pessoal da esfera profissional - hoje se procura interligá-las. A vida de um trabalhador, de um Recurso Humano na nossa terminologia, é uma teia construída com os percursos profissionais e os percursos pessoais onde as actividades de Formação Contínua são o elo de ligação entre os saberes adquiridos, a experiência profissional e os conhecimentos teóricos que avaliam a prática. São os resultados da Formação Contínua que dão sentido à vida profissional de cada um e que ajudam à identificação da Pessoa.

Formação contínua dos recursos humanos e as novas exigências de desenvolvimento pessoal e profissional.

É neste contexto problemático de valorização dos Recursos Humanos, quer pelo lado da praxis, do que é tendência evolutiva na prática, quer pelo lado do pensamento social contemporâneo (e à luz dos

conhecimentos sobre a evolução da pessoa adulta, isto é, sobre o seu processo de desenvolvimento e de personalização permanente) que a Formação Contínua se orienta hoje e se organiza em moldes muitas vezes em ruptura com os modelos tradicionais escolares, bem como com os esquemas clássicos em que se concebiam as relações entre Emprego, Educação e Formação Profissional.

Essas rupturas com os modelos escolares e a busca de novos modos de pensar e operacionalizar as necessidades de formação e a oferta de qualificações escolares e profissionais constituem nos nossos dias um domínio de estudos técnicos, por um lado, e académicos por outro, objecto ainda de grandes programas de investigação que se desenvolvem em alguns centros europeus e americanos.

Mas são sobretudo as preocupações de operacionalidade e optimização dos esforços e investimentos, resultantes de planos estratégicos de modernização e desenvolvimento de grandes sectores ou de grande empenhamento regional ou nacional, que impulsionam a organização da Formação Contínua.

A necessidade de intervenção imediata gera porém tecnologias de Formação (no sentido do saber fazer e agir) e tipifica modos de pensar e actuar na Educação em geral e na Formação Profissional e Contínua que não se comprazem com o ritmo de reflexão, avaliação e prospectivação teórica e investigativa.

Só em países que desde há várias décadas, por força de grandes programas nacionais de Formação, tiveram de mobilizar os seus recursos académicos para o efeito,

como é o caso bem conhecido do Canadá, ou que, por vontade política e com medidas de estímulo, associaram os investigadores e os executores das políticas de Formação Contínua (como recentemente em França através da criação dos Cafoc's regionais e os departamentos de Formação Contínua das Universidades) se verifica uma prática de Formação Profissional ou de Formação de Formadores que incorpora os resultados da investigação, a reflexão teórica e a capacidade inovadora e flexível capaz de se adaptar a situações concretas e problemáticas. Porém, nos países periféricos da Comunidade Europeia, a preocupação da Formação Contínua é mais recente, assistindo-se à proliferação e difusão de protótipos tecnológicos de formação sustentados por modelos de orientação uniforme, com alguns pontos inovadores ainda muito fracamente assimilados e aprofundados.

Modelos escolares e estratégias antropocêntricas de formação contínua.

Vejamos então que vectores de renovação dos modelos de Formação Contínua podemos hoje distinguir.

Globalmente poderíamos afirmar que a gestão moderna das instituições (incluindo a das instituições de Educação ou dos centros de Formação de Recursos Humanos) se afastou dos modelos da gestão racional Weberiana, orientados por "ratios" de afectação de recursos humanos, financeiros, espaços, e avaliada em termos de custos-benefícios. Existem já alguns exemplos piloto, porém

que procuram novos modelos e sistemas de produção, os chamados modelos "antropocêntricos", porque se centram sobretudo nas pessoas, nos actores produtivos. Isto é, são concebidos em termos de descentralização de responsabilidades e decisões apoiados em estruturas orgânicas com menos peso hierárquico, apelando para a participação de todos os profissionais na definição e execução de projectos. Tais modelos só são possíveis, contudo, se apoiados em programas de formação contínua dos seus recursos humanos e em acções de mudança cultural e organizacional.

Vivemos hoje na era dos projectos, numa cultura de projecto que se define, avalia, muda, e com os quais se faz face a situações diversas e incertas. É nos Projectos que reside também a fonte das dinâmicas sociais e dos processos de evolução económica mas também cultural, que substituem as acções voluntaristas de gestão política dos administradores com fraco grau de eficácia e de eficiência em sociedades industrializadas e democráticas. Mas estes sistemas de produção e organização antropocêntricos são também a expressão da emergência do Sujeito, da Pessoa, pólo de desenvolvimento de novas sinergias e expressão de democracias avançadas.

Contexto geral e específico da formação contínua de professores.

A Formação Contínua dos professores não pode ser em Portugal apenas considerada como um programa resultante de acordos estabelecidos entre Sindicatos e o Governo,

temporariamente apoiados por fundos da Comunidade Europeia, objectivados para a promoção da carreira dos professores concomitante com a execução de outros programas da Reforma Educativa.

A Formação Contínua dos professores é, em meu entender e de acordo com o que atrás se expôs, uma questão do Sistema global de Educação e Formação e um dos vectores de desenvolvimento do País, se for equacionada como intervenção charneira de satisfação de necessidades das escolas, destas enquanto polos de comunidades educativas, formativas, locais ou agregadas em redes regionais, programa prioritário e sustentador da Reforma Educativa.

Tal como o Sistema Produtivo se apoia hoje em unidades empresariais pequenas, mais capazes de dar resposta aos seus actuais problemas, também o Sistema Educativo tende para um conjunto de escolas, unidades básicas de educação e formação que adquirem autonomia crescente, que se orientam por projectos educativos próprios e partilhados pelos actores escolares, pelas comunidades locais e regionais, suporte ainda das chamadas inovações pedagógicas e educativas, cada dia mais responsabilizadas pela gestão dos seus recursos, pela avaliação das suas práticas.

Isto é, os professores e as escolas não são um mundo à parte nas actuais tendências de evolução da organização social e económica.

Assiste-se por toda a Europa a movimentos de valorização profissional dos Professores e da Formação de Formadores com o objectivo de não só melhorar a qualidade do ensino clássico, mas também de lhes proporcionar capacidades de problematização

das novas situações educativas e escolares e de formação, ajudando-os a formular projectos de escola com lógicas mais apropriadas às reformas e às aspirações sociais, levando ainda os grupos de professores de uma dada escola ou região a identificar-se como profissionais dentro de realidades concretas sociais e culturais.

Tais movimentos vêm questionar de novo, e por outras vertentes, a Formação Inicial dos Professores, uma vez que a Formação Contínua, seus modelos, estratégias, objectivos, parte da análise e da avaliação do valor dos saberes, das competências, profissionais, das representações pessoais e sociais, em suma, da profissionalidade dos professores no início e durante os vários ciclos da sua carreira de professores.

Analisado nestes termos o contexto geral da Formação Contínua dos professores, tentarei ainda apontar algumas questões de maior sensibilidade do sistema que está sendo implantado entre nós. Porque se não há um único modelo, um único processo, um único programa, uma única estratégia de formação, há porém núcleos fortes do sistema que previsivelmente poderão garantir uma melhor eficiência qualitativa.

A eficiência da Formação Contínua dos Professores

Ao falar da eficiência qualitativa, queremos assinalar que a abordagem avaliativa das acções de Formação Contínua incide sobre o grau de aquisição ou desenvolvimento por parte dos programas, de novas competências ou qualificações, nomeadamente:

- novos saberes pedagógico/científicos e novas técnicas didácticas;

- desenvolvimento de um nível de profissionalidade alicerçado na compreensão do novo conceito de escola e dos novos papéis que nessa escola são chamados a desempenhar. Isto é, o papel de actores sócio-educativos que partilham responsabilmente o projecto educativo da sua escola, participam na inovação pedagógica e curricular, no fornecimento das relações escola comunidade, na actualização na escola do pensamento, da ciência, da cultura, reflectindo e actualizando os valores educativos e formativos;

- criação de uma postura auto-formativa, integrando saberes teóricos e competências adquiridas com a experiência (os saberes experienciais);

- mudança de representações sociais e pessoais, isto é, de esquemas mentais onde todos nós e as instituições estamos, por formação anterior, inseridos, e cuja destruturação e busca sequente de novos equilíbrios não se faz facilmente sem custos pessoais e escolares.

Operadores qualitativos das acções de formação

Esta classificação de objectivos qualitativos aponta para alguns instrumentos ou, como também se chamam, operadores individuais e colectivos das acções de Formação Contínua de Professores, que entre nós têm sido ainda pouco estudados e aplicados.

São em meu entender as seguintes:

- cuidadosa definição das necessidades de

formação individuais, institucionais e colectivas;

- escolha bem definida e expressa do processo de formação e do seu modelo estratégico formativo;

- estabelecimento de redes de formação de apoio especializado a projectos de formação piloto que sustentam linhas de investigação-acção e observatórios avaliativos dos programas prioritários de Formação Contínua;

- abertura ao intercâmbio internacional e às componentes europeias de Formação contínua de professores e formadores tal como é recomendado para a formação de outros recursos humanos.

Permita-se-me que, para apenas alguns destes operadores, aponte algumas características e linhas orientadoras de decisão.

a) necessidade de formação

A questão da definição de necessidades de formação é básica em qualquer programa de formação. Quando se passa das orientações gerais para critérios de preparação de programas concretos, o levantamento do tipo de necessidades de formação deve obedecer a três perspectivas:

- as necessidades de formação definidas ou sentidas pela escola onde o professor está colocado - as necessidades da instituição - que garantirão o evoluir da instituição e a sua estratégia de gestão do projecto escola;

- as necessidades de formação definidas ou solicitadas pelo grupo de professores que trabalham em equipa em função da melhoria qualitativa ou da introdução de inovações, etc., e cuja complementaridade de

competências profissionais urge assegurar. Aqui, por exemplo, reside a definição de necessidades de formação exigidas pela Reforma Educativa nos seus múltiplos aspectos e cujas metas só podem ser alcançadas se prosseguidas em simultâneo e através de mudanças de práticas. Por exemplo: os novos modelos de avaliação dos alunos estão ligados à introdução dos novos planos curriculares; a área-escola tem a ver com a elaboração do projecto-escola e com a formação pessoal e social; a gestão tem também a ver com o projecto escola e assim sucessivamente... Não interessará na mesma escola preparar professores para uma dada área de inovação sem os preparar, a eles ou a outros, para áreas pedagogicamente complementares;

- as necessidades formuladas pelos próprios professores, tendo em conta os percursos profissionais de cada um, as experiências vividas e os projectos profissionais e pessoais futuros. Isto é, o seu próprio processo de desenvolvimento pessoal e profissional individualmente assumido.

Só uma correcta detecção, pelos promotores da formação, destas necessidades, tal como fazem as empresas que investem muitos milhares de contos em programas de formação dos seus profissionais, obrigando ao diálogo com os interlocutores válidos, garante a possibilidade de formular conteúdos de formação e sobretudo modelos e estratégias de formação adequados.

Gostaria de acentuar também o papel de “reconhecimento de competências adquiridas” que é fundamental para que a formação não seja mais uma creditação de saberes escolares avaliados, mas sim um processo de integração de saberes vários,

experienciais e teóricos, conducente à auto-formação e à construção de identidade profissional de cada indivíduo.

b) Modelos e estratégias de formação

Da definição clara das necessidades de formação decorrem o modelo e as estratégias de Formação Contínua, isto é, as linhas orientadoras da construção do programa de formação que se oferece e pelas quais os formadores de per-si e em grupo se devem orientar.

São múltiplas, diversas e singulares essas estratégias dependendo do leque de objectivos a atingir e constituem a base do contrato de formação a estabelecer com os formandos.

Partindo do princípio que a Formação Contínua dos professores se dirige a adultos com experiência profissional e percursos pessoais avançados na maturidade, é óbvio que não são os modelos escolares, como já anteriormente dissemos, os mais aconselhados. Mas antes os modelos baseados no que se costuma chamar por pedagogia de adultos isto é os processos de hetero, eco e auto-formação de adultos, que propõem a cada formando estratégias de apropriação, pelos próprios, do seu processo singular de formação. Estratégias que se percorrem através da realização por exemplo de relatórios de estágio, de projectos de inovação, de análises de práticas, de monografias, da problematização de situações, etc., e cuja elaboração exige dos sujeitos em formação a aquisição de novos conhecimentos, novas técnicas e o desenvolvimento de competências

de forma justificada e com sentido.

Uma vez a estratégia definida, o plano de formação que o concretiza não é também único nem estático. É antes, um ponto de partida, uma estrutura organizativa e de gestão de recursos, plano flexível cuja evolução depende do desenrolar das actividades e do ritmo formativo dos formandos em grupo ou individualmente.

A criação de partenariados europeus ou de redes de instituições inter-universitárias ou outras aparece, neste contexto, como facilitadora de difusão de experiências, de conhecimentos neste domínio e por isso está pressuposta, por exemplo, nos grandes

programas de Formação Contínua Europeus.

Tentei apresentar um olhar, pelo lado do que hoje se investiga e discute academicamente neste domínio, no âmbito das Ciências de Educação e da Formação. A literatura especializada é imensa, e muitos são já os que, entre nós, se debruçam através da reflexão teórica e investigativa sobre a Formação Contínua. Mais uma vez, estamos perante o desafio do diálogo e cooperação entre os que têm responsabilidades de execução imediata no terreno e os que deverão contribuir para uma avaliação dos caminhos que se percorrem.

BIBLIOGRAFIA

24

FORMAÇÃO
DE
PROFESSORES

- CASPAR, P. (1988) - L'Investissement Intellectuel - Ed. Economique, Paris.
- CNRS, (1987) - Étude comparative des Systèmes d'aides à la formation par la recherche et à la mobilité des chercheurs dans les pays membres de la CEE.
- GALVANI, Pascal (1991) Autoformation et Fonction de Formateur - Collection Formation, France.
- HONORÉ, B. (1992) - Vers l'œuvre de Formation - Ed. Hartman, Paris.
- LE BOUEDEC, G. (1988) - Les défis de la formation continue: développement personnel ou développement professionnel. Ed. Hartman, Paris.
- KNOWLES, Malcolm (1990) - L'Apprenant Adult - Vers un nouvel art de la formation - Les Éditions d'Organisation, France.
- NYHAN, Barry (1991) - Promouvoir L'Aptitude à l'Auto-Formation - perspectives européennes sur la formation et le changement technologique - Eurotecnet, Presses Universitaires Européennes, Bruxelles.
- PINEAU, G.; COURTOIS, B. (1991) - La Formation Expérientielle des Adultes - La Documentation Française, Paris.
- PINEAU, G.; LIÉTARD, B.; CHAPUT, M. (1991) - Reconnaître les Acquis - Ed. Universitaires, Mesonance, UNMFREO, France.
- RODRIGUES, M. J. (1991) - Competitividade e Recursos Humanos - Lisboa.
- AMBRÓSIO, T. (1992) - Formação Contínua de Recursos Humanos - A questão das novas competências - Comunicação ao 2º. Congresso de Sociologia, Lisboa.
- Revue "Éducation Permanente" (1986) - Project, Formation-Action - N°86, France.
- Plan Académic de Formation des Personnes de Formation Continue (1933) - Plan de l'Académie de Nice - DAFCO.

A Eficácia dos Programas de Formação Contínua de Professores em Inglaterra*

J. R. Watson**

Introdução

Podemos considerar dois tipos de cursos de formação de professores: os que visam apoiar o estilo corrente de ensino, e os que têm por objectivo produzir mudanças no comportamento do professor na sala de aula. Exemplos do primeiro grupo podem ser os cursos delineados para alargar o conhecimento e as capacidades dos professores sobre a sua disciplina, ou possivelmente os conhecimentos de um programa ou currículo particular. Os resultados de tais cursos podem ser definidos em termos de conhecimentos e capacidades dos professores. Exemplos do segundo grupo seriam os cursos delineados para produzir mudanças nas práticas da sala de aula. Os resultados desejados destes cursos serão melhorar a “performance” dos alunos em

relação aos objectivos do ensino ou possibilitar aos professores atingir novos objectivos com os seus alunos.

Existe um amplo corpo de investigação acerca dos efeitos dos cursos particulares sobre os participantes. A investigação acerca dos efeitos dos programas de formação de professores na aprendizagem dos alunos é, contudo, mais fraca.

Quase todos os relatórios de investigação académica concluem que “é necessária mais investigação”. Os relatórios de avaliação da formação contínua de professores são diferentes. Começam com a observação de que “é necessária mais investigação” (Adey, 1991).

Muita da investigação acerca da eficácia dos programas de desenvolvimento dos professores foi conduzida usando questionários nos quais se pede aos professores que façam um escalonamento dos vários aspectos do curso em que participaram. Estes dados, embora úteis para a avaliação formativa dos cursos, falham na medição da eficácia dos programas de desenvolvimento dos

* Versão alargada do texto da conferência proferida no I Encontro de Centros de Formação de Associações de Escolas realizado, em Novembro de 1993, na Escola Superior de Educação de Portalegre.

- Tradução de Manuel Miguéns -

** Centre for Educational Studies, King's College, Universidade de Londres

professores em termos de mudança do comportamento dos docentes na sala de aula, e deixam de parte a melhoria da “performance” dos alunos. Joyce e Showers(1988) explicam as dificuldades que se enfrentam para avaliar a eficácia dos programas de desenvolvimento dos professores. Estes programas, para além de serem processos complexos, são afectados pelos conhecimentos e pela experiência prévia dos professores, e pela forma como interagem com a escola e com o seu sistema de gestão. Os alunos têm também as suas características particulares que poderão afectar o sucesso da implementação, na sala de aula, daquilo que os professores aprenderam.

As variáveis principais envolvidas nos sistemas de desenvolvimento profissional estão representadas na figura 1.

As variáveis são descritas por Joyce e Showers como se segue:

- cada professor traz para a situação de formação os seus conhecimentos e capacidades, os seus estilos de ensino, as suas características pessoais, tais como o nível de desenvolvimento profissional, o nível conceptual e o auto-conceito;
- as escolas e os sistemas escolares podem ser caracterizados por tipos de liderança, pela coesão e sinergia dos seus sistemas sociais, pelos processos de governação empregados e pelas relações estabelecidas com as comunidades que servem;
- os programas de formação podem ser definidos pelos objectivos e finalidades que procuram alcançar, incluindo os conteúdos e os processos empregados na formação, e pelos graus de implementação desejados;
- os alunos trazem para a escola conhecimentos

prévios, capacidades e características pessoais.

Estas variáveis tendem a interagir com as outras de forma recíproca. Tanto professores como escolas e sistemas influenciam o conteúdo e a natureza dos cursos ou dos programas de formação. Ao mesmo tempo, a eficácia dos cursos é mediada pelos professores, que podem fazer as mudanças na sala de aula, e pelo apoio e liderança oferecidos pelas escolas e seus sistemas. Thiessen (1992) também dá ênfase à importância do envolvimento dos professores na formação dos conteúdos e estruturas dos cursos de formação, e à necessidade de os professores adaptarem as suas abordagens aos estudantes com quem trabalham. Além disso, dá relevo ao papel central dos professores na sua própria formação.

Há diversos estudos que centram a atenção em diferentes aspectos do sistema representado na figura 1. Dois exemplos serão sumariados em seguida.

No seu estudo sobre a eficácia do uso de métodos e materiais de Aceleração Cognitiva na Educação em Ciência (CASE - Cognitive Acceleration in Science Education), Adey (1993) concentra-se em aspectos seleccionados das variáveis escola e professor, tal como mostra a figura 2.

Um dos problemas do desenvolvimento de estilos inovadores de ensino é que a verdadeira natureza inovadora do estilo de ensino significa que, se a melhoria da “performance” dos alunos não é alcançada, não é certo que este resultado nulo seja devido ao facto de o ensino-inovador não funcionar, ou porque o curso que os professores frequentaram para aprender um novo estilo de

ensino foi ineficaz. A formação CASE e os métodos e materiais CASE já mostraram ser eficazes (Adey and Shayer, 1991) e assim o estudo pode centrar-se nos efeitos da mediação entre as variáveis escola e as variáveis professor.

Louden and Wallace (1990), usando estudos de caso, mostraram como é que as experiências prévias de dois professores influenciaram as suas formas de adaptação a novos estilos de ensino. Similarmente, no seu estudo sobre o desenvolvimento do uso das investigações nas aulas de Ciências, Jones *et al.* (1992) concentraram-se na interação entre os conhecimentos, as capacidades, o estado de desenvolvimento profissional, o nível conceptual, etc. dos professores e o programa de formação proposto. Programas de desenvolvimento individual foram negociados com professores à luz das suas necessidades individuais e do seu potencial de desenvolvimento. Os professores foram ajudados a fazer planos de desenvolvimento e foram observados na sala de aula na fase de implementação. As observações eram reportadas aos professores e permitiram fazer a avaliação dos progressos conseguidos. Por vezes, isto conduziu a trabalho renovado de planeamento e implementação, e por vezes à renegociação e a um desenvolvimento futuro.

Um estudo chave de investigação sobre o desenvolvimento de professores foi levado a cabo por Showers, Joyce e Bennett (1987). Eles conduziram uma meta-análise de duzentos estudos de investigação em desenvolvimento profissional e formação de professores. Os autores salientam as dificuldades encontradas para se tirar sentido, para construir significados da literatura, com

o exemplo seguinte. Três estudos podem empregar tipos de formação similares mas focar diferentes resultados: um pode centrar-se nas atitudes do professor, outro nas atitudes e no desenvolvimento das capacidades, e um terceiro nas capacidades e sua transferência para a sala de aula. O primeiro pode desencadear reacções muito positivas. Tais resultados poderiam então ser confirmados pelo segundo estudo, com a informação adicional de que os professores estão a desenvolver determinadas capacidades ou competências. O terceiro estudo poderá então confirmar o efeito modesto da aquisição de capacidades, mas mostrar que não se verifica qualquer transferência para a situação da sala de aula. Mesmo que o terceiro estudo mostrasse uma transferência significativa para a sala de aula, seria importante saber se as competências ou as capacidades em apreço foram usadas apropriadamente. Apesar de tais dificuldades, Showers *et al.* (1987) desenharam várias conclusões a partir da literatura disponível, que se agrupam em seguida, de acordo com os títulos da figura 1:

Programas de desenvolvimento e formação de professores

- O "design" de cursos com sucesso inclui quatro partes:

- (1) apresentação da teoria,
- (2) demonstração da nova estratégia,
- (3) prática inicial na "workshop", e
- (4) "feedback" imediato sobre os esforços dos professores.

- Não parece interessar onde ou quando a formação tem lugar, e não interessa qual o papel do formador (e. g. administrador, professor, mestre ou doutor). O que é importante é o "design" da formação.

O Professor

- A dimensão mais importante de uma capacidade ou competência de ensino é de natureza cognitiva. Os professores precisam de compreender quando é apropriado usar uma abordagem particular de ensino e como responder apropriadamente a uma situação de ensino e aprendizagem.

- Os estilos e orientações individuais de ensino não afectam as capacidades de aprendizagem dos professores a partir de programas de desenvolvimento profissional.

- Certos tipos de professores parecem mais próximos do sucesso no desenvolvimento de novos estilos de ensino:

- professores competentes com elevada auto-estima

- professores flexíveis.

28

FORMAÇÃO
DE
PROFESSORES

Escolas e Sistemas

- Os professores parecem continuar a usar novas estratégias e conceitos se receberem apoio (tanto dos pares como de especialistas), enquanto tentam aplicar novas ideias na sala de aula.

- Uma escola em que os professores “partilham entendimentos” (Fullan, 1982) e são apoiados pelo sistema de gestão da escola tem maiores possibilidades de conduzir ao sucesso da inovação.

A análise acima referida (Showers *et al.* 1987) centra-se nas condições requeridas para se conseguir inovar com sucesso ao nível da sala de aula, isto é, no desenvolvimento profissional dos professores visando em última análise a mudança da “performance” dos alunos. A formação de professores que visa,

como objectivo último, mudar os conhecimentos e as capacidades dos professores não requer o mesmo apoio sustentado. Ambos os tipos da formação dos professores têm o seu lugar nos programas de formação contínua. Os tipos de programa de formação contínua oferecidos em Inglaterra serão examinados em seguida, de forma a vermos se visam manter a prática corrente dos professores ou se procuram desenvolver um conjunto mais amplo de estratégias de ensino e aprendizagem para os professores usarem na sala de aula.

Formação Contínua de Professores

Os dados apresentados abaixo foram obtidos através da análise de evidência documental do governo e das autoridades locais de educação (LEA), acerca da oferta de formação contínua, bem como através de entrevistas a professores e a formadores, conduzidas no Outono de 1993. Não é intenção deste relatório apresentar uma imagem quantitativa da natureza da formação contínua de professores em Inglaterra, até porque a mesma está em mudança rápida e varia de tal modo que seria quase impossível medi-la. Os dados estatísticos foram aqui incluídos com vista a levantar questões para discussão.

A formação contínua em transição

Muitos aspectos do sistema educativo inglês estão sob rápida mudança e a área de formação contínua de professores não é excepção. As escolas têm cada vez maior controlo da sua própria gestão financeira e, com isso, o controlo de fundos para a formação

contínua está a passar cada vez mais para as escolas. A proporção do orçamento para a formação contínua que passou para o controlo das escolas, varia de autoridade local de educação (LEA) para autoridade local de educação, de escola para escola, conforme o estatuto de gestão que ali vigora, e muda também de ano para ano.

As mudanças reflectem um desejo governamental de introduzir as forças do mercado na educação. No que diz respeito à Formação Contínua, as escolas ou os seus professores são vistos como consumidores que compram lugares em cursos, enquanto os produtores são as entidades que organizam cursos, vendem lugares nesses cursos e têm que obter lucros, ou pelo menos não perder dinheiro.

O governo acredita que as forças de mercado promoverão a qualidade da formação disponibilizada através de uma melhor adequação às necessidades dos professores, por se colocar a oferta de formação contínua numa base competitiva: as escolas comprarão lugares para os melhores cursos; os cursos mais fracos irão fracassar logo no recrutamento.

Promotores de Formação Contínua

As escolas podem comprar lugares em cursos apresentados a várias entidades. As entidades abaixo indicadas estão ordenadas e as escolas, elas próprias, são os mais frequentes promotores de formação contínua:

- As escolas
- Inspectores /Conselheiros das Autoridades Locais de Educação (LEA)
- Instituições de Ensino Superior

- Departamentos de Educação
- Departamentos ligados à disciplina da especialidade

- Organizações profissionais
- Empresas privadas/Consultores

Cada escola fecha para os alunos durante cinco dias por ano e nesses dias os professores participam em actividades de formação contínua. Normalmente, estes dias de formação são geridos internamente pelos profissionais da escola de modo que não é necessário adquirir os serviços de especialistas vindos do exterior. Cerca de metade destes dias é ocupada com actividades de administração e organização: os professores fazem planos de trabalho, monitorizam o trabalho realizado. Embora úteis para ajudar os professores no seu trabalho, é de certa forma enganador descrever estas actividades como de Formação Contínua. A outra metade destes dias é normalmente ocupada com actividades de formação contínua orientadas por membros do corpo docente da escola, especialistas numa área particular. Entre os mais populares temas deste ano incluem-se a avaliação, a preparação para a inspecção da escola, e o desenvolvimento pessoal e social das crianças. Nenhum dos tópicos escolhidos pelas escolas visitadas era acerca de estratégias de ensino e aprendizagem na sala de aula, havendo, por outro lado, uma forte ênfase no controlo da qualidade.

Para além destes cinco dias de formação, os professores parecem esperar ter um outro dia adicional por ano. Isto varia de professor para professor, havendo alguns que nunca participam em formação fora da escola e outros, professores mais experientes/qualificados, a ocuparem muito mais tempo

com a Formação Contínua. Quando um professor vai a um curso de Formação Contínua enquanto os alunos ficam na escola, a escola paga a matrícula ao promotor da formação (cerca de 50 libras por dia) mais os custos da substituição do professor nesse dia (cerca de 100 libras).

Para além das escolas, são as autoridades locais de educação (LEA) os mais importantes promotores de Formação Contínua, através dos seus Centros de Professores, usando como formadores nos cursos a sua própria equipa de inspectores escolares ou conselheiros. O papel dominante das autoridades locais de educação (LEA) está em perigo nos dias de hoje, à medida que os fundos para a Formação Contínua passam directamente para as escolas. As escolas estão a comprar cada vez mais formação a outras fontes, resultando num número apreciável de despedimentos entre os inspectores e conselheiros das LEAs; muitas autoridades locais da educação estão a perder a maioria dos seus inspectores e conselheiros.

Os departamentos de Educação Superior (Universidade, Politécnicos, "Colleges", etc.) também promovem Formação Contínua. Os departamentos de disciplinas da especialidade concentram-se na actualização dos professores a nível de conhecimentos sobre a sua disciplina, enquanto os departamentos de educação dão maior ênfase pedagógica aos seus cursos. As organizações profissionais, tais como a Associação para a Educação em Ciência (ASE) ou o Instituto de Linguística, também oferecem Formação Contínua. Também há um pequeno mas crescente número de companhias privadas e consultores que promovem Formação

Contínua.

Para além destes cursos, para os quais as escolas têm que pagar, as organizações profissionais e os grupos de interesses oferecem palestras e seminários que são de participação livre.

A natureza da oferta de formação contínua

Com vista a ilustrar a natureza da Formação Contínua disponibilizada junto das escolas, analisaram-se os cursos oferecidos por uma Autoridade Local de Educação - a LEA de Surrey. Eram oferecidos 298 dias de Formação Contínua, embora não se realizassem necessariamente todos, caso falhassem no recrutamento de participantes devido ao trabalho das forças de mercado.

Deste total de 298 dias, 63% estavam disponíveis para as escolas mediante o pagamento de uma propina, e 37% eram financiados pelo governo central e pela autoridade local de educação, pelo que, no que respeita às escolas, eram gratuitos. Os cursos financiados a nível central visavam especificamente responder às prioridades nacionais, e as instituições de formação que desejassem oferecê-los careciam de uma aprovação do Departamento de Educação.

A maioria dos cursos tinha um dia de duração. A tabela 1 mostra a percentagem do tempo total de formação contínua disponível para cursos de diferente duração. Embora apenas dois cursos tivessem a duração de 20 dias, eles representaram 13% do tempo disponível para Formação Contínua, devido à sua maior duração, enquanto os 43 cursos de meio-dia representaram apenas 7% do tempo disponível.

Tabela 1: Tempo ocupado em cursos de diferente duração (em percentagem do tempo disponível total de Formação contínua).

| | 0,25 | 0,5 | 1 | 2 | 3-5 | 10 | 20 | total |
|------------------------------------|------|-----|----|----|-----|----|----|-------|
| Propina paga pela escola | 3 | 6 | 44 | 11 | 0 | 0 | 0 | 63 |
| Financiamento pelo Governo Central | 0 | 1 | 2 | 5 | 12 | 3 | 13 | 37 |
| Total | 3 | 7 | 46 | 16 | 12 | 3 | 13 | 100 |

Os cursos para os quais a escola tem que pagar uma propina eram geralmente de menor duração, não havendo um único com mais de dois dias. Os únicos cursos com maior duração eram os financiados pelo Governo Central.

A tabela 2 mostra a natureza dos cursos. A percentagem de tempo ocupado com diferentes tipos de cursos varia de acordo com a fonte de financiamento.

Tabela 2: Natureza dos Cursos

| Quem paga | Propina Paga pela Escola | Financiado pelo Governo Central |
|-----------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| Disciplina de Especialidade | 33 | 59 |
| Planeamento Planificação | 18 | 3 |
| Administração Gestão | 11 | 0 |
| Avaliação | 21 | 0 |
| Ensino | 17 | 38 |
| Total | 100 | 100 |

Os cursos de maior duração e

financiados centralmente davam maior ênfase ao desenvolvimento de novas competências de ensino. Isto estava geralmente ligado ao desenvolvimento de competências na disciplina da especialidade. As especificações para os cursos de 20 dias, por exemplo, mencionavam que os cursos deviam “dar a competências práticas associadas com a disciplina em causa, incluindo abordagens de ensino, a avaliação do progresso dos alunos...”. Em contraste, os cursos mais curtos, para os quais a escola pagou uma propina, estavam mais inclinados para a manutenção da prática corrente. Todos os cursos sobre avaliação tratavam da mecânica de fazer avaliação: nenhum tratava do que devia ser feito com a informação de avaliação após a sua recolha, e como é que tal informação podia ser usada para melhorar as “performances” na sala de aula. Similarmente, os cursos que davam ênfase à planificação tratavam do planeamento de esquemas de trabalho que respondessem aos requisitos do Currículo Nacional.

Reflexões sobre a natureza dos cursos de formação contínua.

A natureza dos cursos de Formação Contínua disponibilizados para os professores é influenciada pelo Departamento de Educação (DFE) e pelos pedidos das escolas. As Autoridades Locais de Educação (LEA) perderam muito do controlo que tinham sobre a natureza da Formação Contínua promovida, e têm que ser mais sensíveis às prioridades definidas pelo DFE e pelas próprias escolas.

O Departamento de Educação disponibiliza financiamentos que permitem a

um pequeno grupo de professores participar em cursos mais longos, organizados para ampliar o seu repertório de competências de ensino. Tais cursos têm duração suficiente para incluir actividades que permitem a interacção entre teoria e prática, que foi identificada por Showers, Joyce e Bennett (1987) como necessária ao desenvolvimento de novas competências de ensino. Parece haver poucos pedidos das escolas para estes cursos, optando estas por enviar o seu "staff" para pequenos cursos de um dia, a não ser que os cursos de maior duração lhes sejam disponibilizados gratuitamente. Este aparente desajustamento entre aquilo que é entendido serem as necessidades das escolas pelo Departamento de Educação (DFE) e pelas próprias escolas pode ser explicado em termos da dimensão da Formação Contínua.

O Departamento de Educação (DFE) está a ver as necessidades do sistema escolar como um todo. As escolas, individualmente, estão preocupadas com as suas próprias necessidades e com a forma de gastar os seus fundos com maior eficácia e de modo a responder a tais necessidades.

Infelizmente, do ponto de vista de uma escola, não faz sentido investir muito dinheiro para enviar alguns professores para cursos mais longos de forma a melhorarem as suas competências de ensino: um dos resultados possíveis de tal estratégia é que os professores com mais formação deixariam a escola. Estariam melhor qualificados para se candidatarem a promoções e portanto mais próximos da saída, levando as competências consigo. Este pode ser igualmente um factor que dificulta a promoção de Formação Contínua para professores mais qualificados

- que estejam já próximos do topo da hierarquia da escola.

Na perspectiva da escola, faz sentido distribuir mais o dinheiro disponível para formação contínua dos professores, impedindo assim a possibilidade de significativos desenvolvimentos de novas competências de ensino.

Um curso de um dia, uma vez por ano, não parece mudar significativamente a prática na sala de aula. Para muitos professores o papel da Formação Contínua é, portanto, manter a prática corrente. Frequentemente os professores encontram valor nisso e o debate não é sobre se a Formação Contínua devia visar a manutenção das competências dos professores ou desenvolver novas competências. Ambos são necessários. O que está em questão é saber se existe o equilíbrio certo. Neste momento, em Inglaterra, muito poucos professores têm oportunidades para participar em cursos com vista ao desenvolvimento de novas competências de ensino.

Materiais para a Formação Contínua

Uma outra fonte de Formação Contínua em Inglaterra são os materiais de formação editados comercialmente. Estes materiais são produzidos por várias organizações incluindo instituições financiadas pelo Governo, Autoridades Locais de Educação e Consultores Privados. Muitos destes materiais são desenhados para serem usados nas escolas sem apoios do exterior. Um exemplo destas publicações é o pacote de materiais para Formação Contínua produzido pelo Projecto de Trabalho Aberto em Ciência

("Open-ended work in Science Project") (Fairbrother, Watson et al., 1992). Os materiais estão divididos em três componentes: um livro (Jones, Simon et al., 1992), que explica as razões e os princípios do projecto e a teoria que o fundamenta; um dossier, que descreve actividades de formação para professores e fornece notas explicativas para o formador; e um vídeo, que dá exemplos mostrando vários aspectos de investigações a serem desenvolvidas na sala de aula.

Como se pode ver, estes materiais podem conter alguns dos componentes dos cursos com sucesso descritos por Showers, Joyce e Bennett (1987).

Há uma apresentação da teoria num dos livros bem como a demonstração da nova estratégia, ambas através do uso de materiais vídeo e através de simulações (role-plays) em algumas das actividades do dossier de formação. Este dossier não inclui a prática inicial na "workshop", embora tenha muitas actividades de planificação e de análise de materiais curriculares, discussão de objectivos e de estudos de caso. O "feedback" da implementação da nova estratégia pelos professores é deixado à iniciativa da escola.

É possível que o desenvolvimento da formação de professores centrada na escola, usando materiais de suporte como estes, permita maior coincidência entre as necessidades dos professores e o curso promovido (ver fig. 1). Se um curso for dirigido por um professor, como por exemplo o Director de Departamento, para os professores do seu grupo, ele deve estar atento às necessidades individuais e ser capaz de seleccionar do dossier de formação as actividades relevantes. É também possível que aquele professor esteja

mais atento à escola e aos seus sistemas (figura 1), e assim seja capaz de criar condições favoráveis à manutenção do novo estilo de ensino e aprendizagem. Até aqui, contudo, a investigação realizada sobre a eficácia de tais dossiers ou sobre as condições necessárias ao seu uso com sucesso é reduzida.

O caminho a seguir

Muita da Formação Contínua oferecida actualmente visa responder a necessidades imediatas. O Departamento de Educação (DFE) define, em cada ano, as prioridades nacionais para o ano académico seguinte, através do financiamento central dos cursos. Similarmente, os promotores de Formação Contínua organizam um projecto de oferta de cursos para o ano académico seguinte, em resposta àquilo que consideram ser os pedidos das escolas.

Um caminho a seguir, de forma a promover melhor Formação Contínua e de maior duração, é considerar as necessidades dos professores em termos do seu desenvolvimento a longo prazo. O desenvolvimento dos professores podia ser planeado em três fases:

1. Formação inicial
2. Indução
3. Desenvolvimento contínuo dos professores

A primeira fase de desenvolvimento de professores é organizada para responder a níveis de competência mínimos e para se iniciar o desenvolvimento de competências dos professores para além desses níveis. Documentos governamentais recentes (Conselho para a Acreditação de Formação

de Professores, 1992) especificam as competências esperadas dos professores recém-qualificados. Estas competências poderiam ser usadas como base para se escrever um perfil que descreva as competências dos professores e indique as formas de as desenvolver posteriormente. Aqui o objectivo não seria atingir as mesmas competências para todos os professores, mas reconhecer que há muitos papéis no ensino, e que diferentes professores quererão desenvolver-se de diferentes formas à medida que a sua carreira progrida.

Os professores na fase de indução, iniciando as suas carreiras nas escolas, terão as competências básicas de ensino, mas ainda estão preocupados com as necessidades imediatas de lidarem com a realidade de ser um professor novo (Vonk, 1991).

Após a fase de indução, os professores ganham confiança nas suas capacidades para lidarem com as necessidades imediatas da escola, e é neste estágio que conseguem tornar-se mais reflexivos e podem desejar aumentar o conjunto dos seus “skills” profissionais.

Três dos mecanismos capazes de produzir um programa mais planeado de desenvolvimento profissional para professores são: a avaliação/apreciação, os planos de desenvolvimento de escola e a acreditação da Formação Contínua em que os professores participam.

Recentemente foi introduzido um sistema de avaliação das escolas em Inglaterra. O trabalho de cada professor é apreciado

anualmente por um colega mais experiente/qualificado, que dá ao professor uma indicação de como o seu desempenho se adequou às expectativas. Este sistema de avaliação dá também aos professores uma oportunidade para reflectirem nas suas necessidades em termos de desenvolvimento profissional, e podia ser usado para determinar as prioridades para Formação Contínua (ver a caixa “professores” na figura 1). Similarmente, cada escola tem agora o seu plano de desenvolvimento que descreve como é que a escola deseja desenvolver-se, e que deve ser usado para determinar as prioridades de Formação Contínua para a escola (ver caixa “Escola e Sistema” na figura 1). A consideração explícita das necessidades dos “professores” e da “escola e sistemas” devia ser capaz de criar um programa de Formação Contínua mais bem planeado.

Finalmente, o progresso que os professores fazem no seu desenvolvimento profissional não é actualmente creditado. A creditação é dada para a formação inicial de professores, mas muita da formação posterior é largamente constituída por uma série de dias de formação *ad hoc*. Um desenvolvimento profissional mais bem planeado pode conduzir a um desenvolvimento conjunto e global mais coerente que poderia então ser acreditado como parte de um grau modular. Isto poderia dar reconhecimento oficial e credibilidade para o desenvolvimento profissional de um professor.

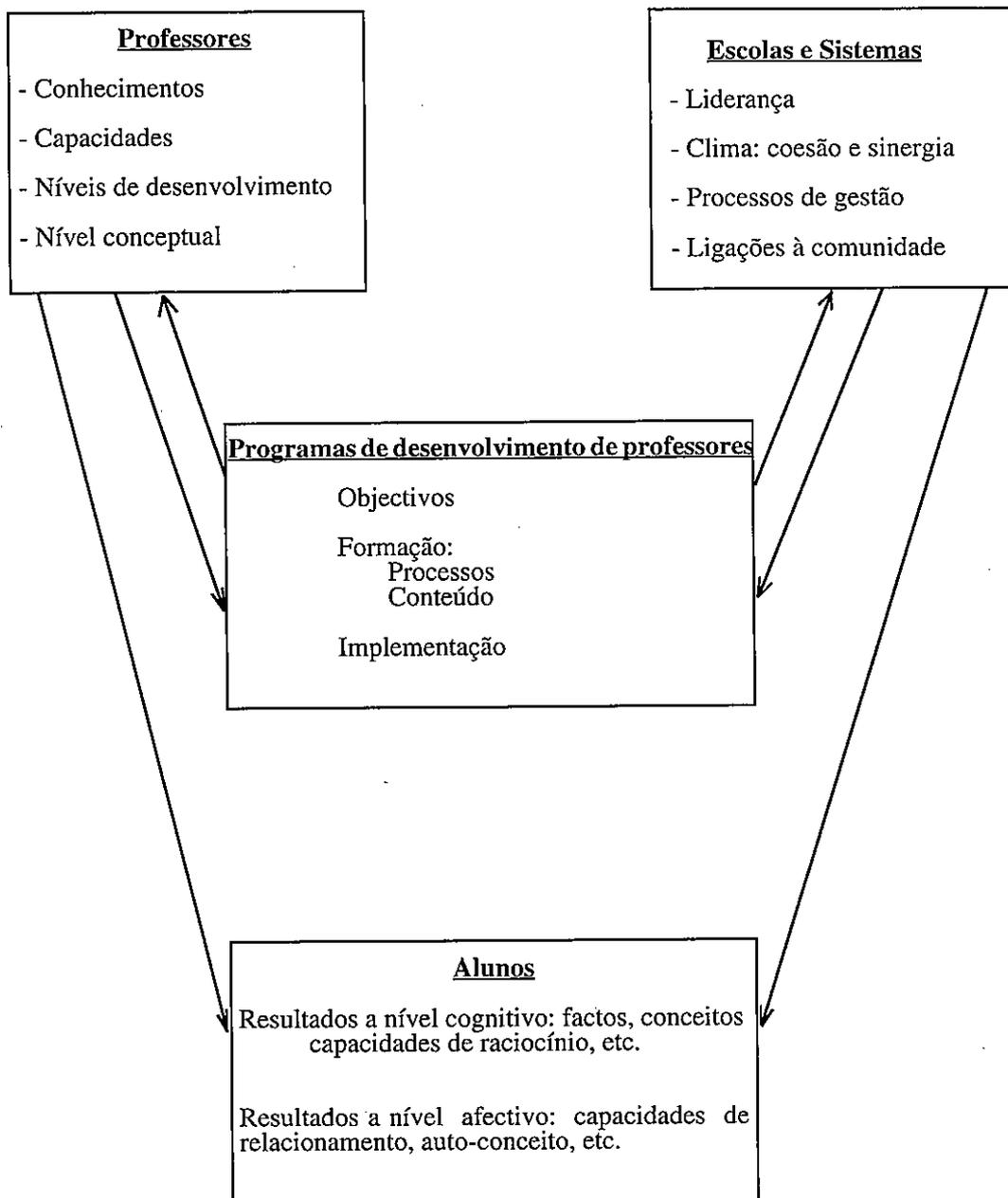


Fig. 1: Professores, escolas, programas e estudantes: as variáveis principais dos sistemas de Desenvolvimento Profissional. (Joye e Showers, 1988).

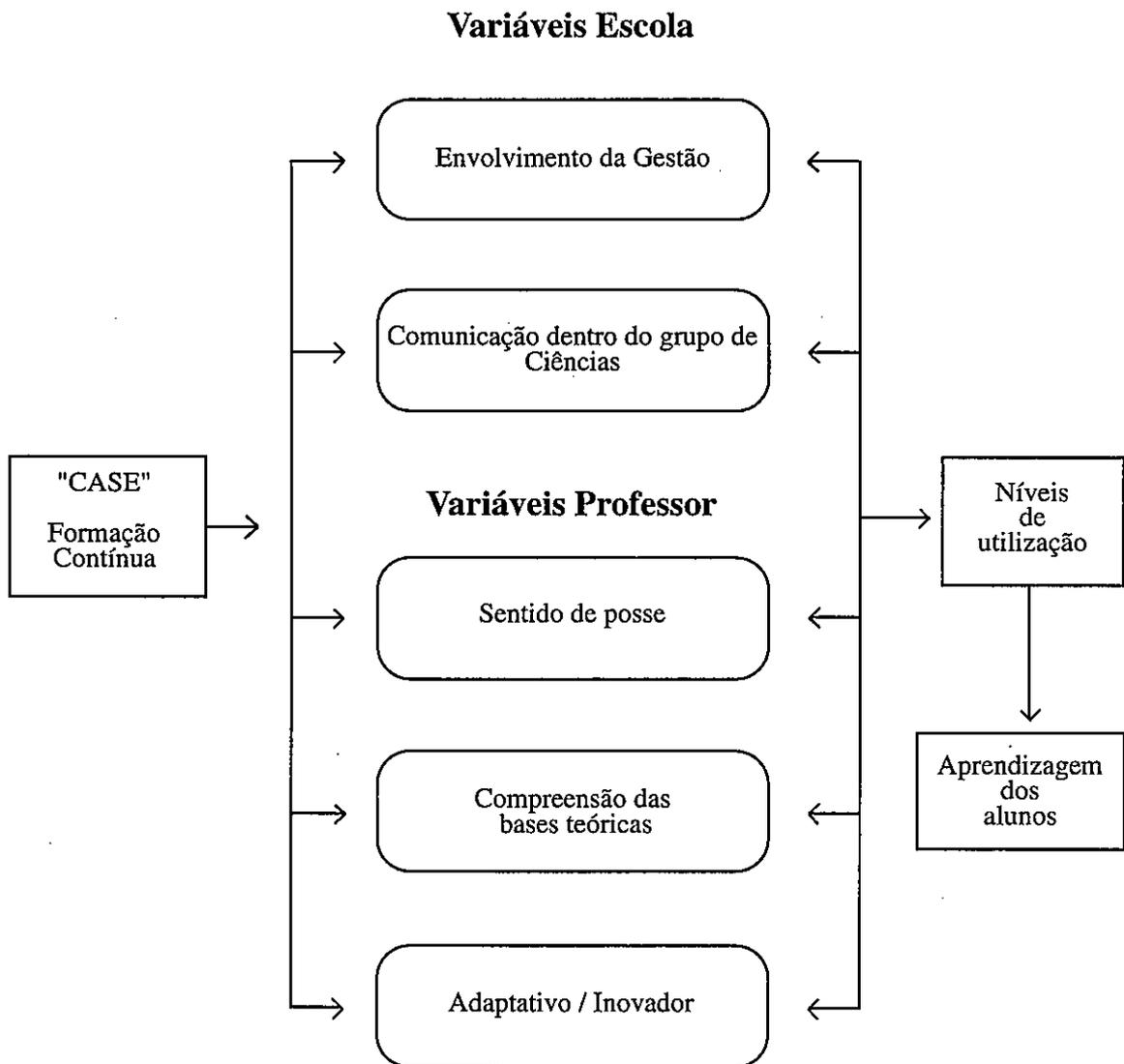


Fig. 2.: Quadro Conceptual do estudo CASE (Adey, 1993)

REFERÊNCIAS

- ADEY, P. (1983). An investigation of school an departmental variables in the implementation of a teaching innovation, 1: Communication. Paper presented at **British Education Association conference**, University of Glasgow.
- ADEY, P. (1991). Process product research revisited. Paper presented at **British Education Research Association conference "Change in classroom practice"**, Van Mildert College, Durham.
- Council for the Accreditation of Teacher Education (1992). **Circular 9/92**, Annex A, DFE.
- R. W. FAIRBROTHER & J. R. WATSON, A. JONES & S. SIMON (1992). *Open work in Science: an INSET pack for investigations* (119 pages); Association for Science Education: Hatfield, Herts.
- FULAN, M. (1982). **The meaning of educational change**. New York: Teachers College Press.
- JONES, A. SIMON, S., BLACK, P. FAIRBROTHER, R. & WATSON, J. R. (1992). **Open work in science: the development of investigations in schools**, Association for Science Education Hatfield.
- JOYCE, B. & SHOWERS, B. (1988). **Evaluating staff development programmes, chapt. 9, pp. 111-128 in student achievement through staff development**, Longman.
- LOUDEN, W. & WALLACE, J. (1990). "The constructivist paradox: teachers knowledge and constructivist science teaching" **Research in Science Education**, Vol., 20, pp. 181-190.
- SHOWERS, B., JOYCE, B. and BENNETT, B. (1987). Synthesis of research on staff development: a framework for future study and a state-of-the-art analysis **Educational Leadership** pp. 77-87.
- THIESSEN, D. (1992). Classroom-based teacher development, in Hargreaves, A. and Fullan, M. G. **Understanding Teacher Development**, Teachers College Press, Columbia University, New York.
- VONK, J. H. C. (1991). **Mentoring beginning teacher. Paper presented on 12/11/93 at Centre for Educational Studies**, King's College, University of London.

FORMAR-SE REFLECTINDO SOBRE AS PRÁTICAS: UMA EXPERIÊNCIA VIVIDA NA AULA DE HISTÓRIA

Maria do Céu Roldão (*)
Maria José Guedes (**)

38
FORMAÇÃO
DE
PROFESSORES

PARTE I - História breve de um trabalho de formação/reflexão.

Em sessões de formação propostas a pessoas ou instituições pelos professores da área do ensino da História é relativamente frequente ser o formador solicitado a propor “novas” metodologias para esta disciplina, na expectativa de que alguma recentíssima descoberta possa trazer pistas para a maior eficácia que sinceramente se deseja.

* Docente da Escola Superior de Educação de Santarém

** Docente da Escola C+S Gaspar Correia - Portela.

Tais preocupações agudizam-se legitimamente em tempos de reformas curriculares, sempre encaradas como potenciais fontes de perturbação de rotinas adquiridas e confortavelmente repetidas. É neste contexto - e ao arripio dessa tendência predominante de esperar alguma nova luz que o formador entretanto tenha descoberto - que se inscreve a experiência que aqui se descreve e reflecte. Tal relato representa apenas uma parcela de um

trabalho desenvolvido por um grupo de professores de História e Estudos Sociais, que acompanhei informalmente em regime de voluntariado deles, trabalhando em algumas escolas preparatórias de Lisboa no ano lectivo de 1991/92. Uma descrição global do trabalho desenvolvido nesse ano poderá ler-se na Revista ESEs, da Escola Superior de Educação de Santarém, no seu próximo número, presentemente em preparação.

De que se tratou afi-

nal? Sucintamente, tudo partiu de duas sessões de formação, uma orientada por mim e outra pelo professor Kieran Egan da universidade canadiana de Simon Fraser, sobre a velha temática do ensino da História a crianças e pré-adolescentes. Egan (1988;1990) tem desenvolvido um trabalho teórico sistemático neste domínio que, em muitos aspectos, contraria a ideia feita de que a História é particularmente difícil de fazer aprender - e com gosto e empenhamento - a alunos muito jovens, com base fundamentalmente na aceitação acrítica das teorias piagetianas do desenvolvimento cognitivo e, sobretudo, nas interpretações simplificadoras que de tais posições teóricas se tem feito nos currículos, nos manuais e até na prática dos professores.

Segundo Egan, a História, tal como outros saberes, aprende-se de forma muito diversa nos vários momentos do percurso educacional do aluno, cabendo ao educador a tarefa de a ajustar àquilo

que, numa dada idade, é a forma predominante de a criança atribuir sentido à realidade. Muito particularmente a noção de que a criança é, em termos desenvolvimentistas, um pensador "concreto", limitado, no seu raciocínio lógico, ao domínio da realidade acessível por observação directa e ainda incapaz de operar com conceitos e hipóteses abstractas (Piaget, 1982) tem legitimado a convicção de que se deve iniciar toda a abordagem do social pelo meio local e pelo tempo próximo, negligenciando o facto de, em situações espontâneas, a criança revelar frequentemente a sua capacidade de lidar com o distante e o desconhecido e de aplicar conceitos de tempo e causalidade com grande á-vontade e até certo fascínio, por exemplo nas histórias tradicionais ou em narrativas lidas ou imaginadas.

Põe-se assim em questão se as teorias que têm "empurrado" a História para níveis etários mais tardios, em nome da sua cientificidade, estarão inteiramente ajustadas à

realidade do pensamento infantil (Roldão, 1991).

Ao equacionar estas questões com o grupo de professores acima referido, um conjunto de observações feitas por eles no decurso das suas aulas veio ao encontro deste questionamento, nomeadamente nos aspectos seguintes:

1. Interesse frequentemente observado nos alunos pelo estudo de realidades longínquas, complexas, e envolvendo conceitos abstractos (coragem/perigo, justo/injusto, prepotência /liberdade).
2. Maior sucesso da aprendizagem de conteúdos históricos quando dimensionados nas suas componentes vivenciais: personalizados em indivíduos ou contextualizados em situações humanizadas.
3. Observações dos professores relativamente aos seus alunos confirmatórias do uso de raciocínios hipotético-dedutivos de cariz abstracto, quando alicerçados nos aspectos referidos em 1. e 2.

Desta reflexão em

comum e da articulação entre construções teóricas e experiências práticas nasceu um projecto de trabalho conjunto, a desenvolver ao longo do ano no trabalho docente dos professores envolvidos e em reuniões periódicas e de carácter voluntário, no sentido dos seguintes objectivos:

- Aprofundamento e estudo das concepções teóricas de Egan e sua discussão crítica.
- Experimentação, quando julgada oportuna, de estratégias de ensino orientadas para esta diferente perspectiva do entendimento que as crianças podem ter do passado histórico.
- Apreciação e debate de metodologias ensaiadas e sua apreciação/avaliação em termos de eficácia da aprendizagem, realizada pelos próprios docentes.

No quadro de trabalho desenvolvido, realizou-se reflexão pessoal e conjunta, discutiram-se leituras, debateram-se temas, apresentaram-se e discutiram-se planificações - em suma, desenvolveu-se um processo de auto e inter-formação que, se não lançou "novos" modos de ensinar História, certamente levou a um reexame dos processos habituais, a uma maior atenção sobre o modo de aprender dos alunos destas idades e, em alguns casos, se concretizou em estratégias de ensino que se revelaram bem ajustadas, eficientes e atraentes para as crianças. É uma dessas estratégias que na parte II se descreve e comenta, nas palavras da própria professora que a implementou.

PARTE II

Reflexões prévias.

Este projecto foi pensado e planificado para o ano lectivo de 1991/1992, tendo em conta os seguintes pressupostos:

O pensamento dos alunos a que se destinava é, segundo o modelo de Kieran Egan, predominantemente "romântico" (1).

- os conteúdos programáticos da disciplina no 6^o ano de escolaridade passam a fazer parte do programa do 5^o ano da Reforma, o que pressupõe a necessidade de novas estratégias de aprendizagem para a maior parte deles.
- a linha narrativa implícita a certos conteúdos não se assume de forma clara no nosso discurso e nas nossas estratégias,

(1) Segundo o modelo de Kieran Egan, os alunos entre os 9 e os 14/15 anos encontram-se no "estádio romântico", em que a percepção e a organização dos dados do real se faz através de determinados princípios:

- desenvolvimento da consciência dum modo autónomo e da consciência dum "eu" diferente.
- interesse pela realidade exterior.
- dificuldade de síntese.
- associação com os limites do real possível.

pelo que perde o seu valor referencial para os alunos.

Dado que o trabalho aqui apresentado decorre dos pressupostos enunciados, tive em atenção alguns princípios que passo a referir:

- preocupei-me prioritariamente com a procura de tópicos e de personagens que correspondessem aos interesses românticos dos alunos e com a sua articulação numa unidade narrativa bem definida, para que se tornasse um claro ponto de referência.

- levei em conta que, neste nível etário, as oposições binárias (2) podem ainda exercer forte influência na estruturação do real em determinadas situações.

- algumas das estratégias utilizadas tiveram carácter experimental, tendo em conta o nível de desenvolvimento educativo dos alunos do 5º ano de escolaridade.

Resolvi, pois, criar

uma narrativa dentro da narrativa, ou seja, uma narrativa-conto, articulada com a narrativa histórica, facilitadora da organização dos conteúdos programáticos numa perspectiva romântica.

A narrativa-conto desenvolveu-se em três fases:

- narração aos alunos de grande parte dum conto tradicional relativo à situação que se vivia no tempo da Reconquista;

- construção, nas aulas, da sequência narrativa, sempre articulada com a narrativa histórica da unidade em estudo;

- conclusão da narrativa: resolução da situação com base nos conhecimentos adquiridos; leitura do final do conto tradicional.

PLANO DE DESENVOLVIMENTO DA NARRATIVA-CONTO

1ª aula

Aventuras e desventuras dum Conde.

Onde o Conde cai em poder dos Mouros e é obrigado a servi-los até à sua fuga com a princesa moura.

2ª aula

A Corte de Guimarães.

Onde o Conde é apresentado a Dª. Teresa, a Fernão Peres e ao jovem Afonso Henriques.

Onde lhe é contada a história do Condado e dos seus actuais senhores.

Onde o Conde se apercebe das relações tensas entre Afonso Henriques e sua mãe.

3ª aula

As lutas pelo poder e pela independência.

Onde o Conde, definitivamente conquistado pela juventude e rebeldia de D. Afonso Henriques, participa com ele na batalha dos campos de S. Mamede e em variados episódios de oposição ao rei de Leão e Castela,

(2) As oposições binárias são os conceitos profundos e opostos (tais como bom/mau, segurança/medo, etc.) que, no estágio anterior, - pensamento "mítico" - condicionam fortemente a percepção do real.

Afonso VII.

4ª aula

As guerras pelo alargamento do território.

Onde o conde combate valorosamente nas hostes de Afonso Henriques em Ourique, Santarém e Lisboa.

5ª aula

O descanso do guerreiro.

Onde, entre vitórias, caçadas e banquetes, o Conde continua esquecido da princesa moura, mas também não consegue escolher outra dama para se casar.

6ª aula

Um final feliz.

Onde, finalmente, o Conde recupera a memória e é contado o destino da princesa moura desde que foi esquecida.

METODOLOGIA DE TRABALHO

Não distribuí aos alunos nenhuma folha de objectivos a atingir, nem

mencionei quaisquer objectivos, mas ficou claro, desde início, que “era para saber esta história toda e mais ainda...”

Para facilitar a minha actuação como “contadora de histórias” e utilizar esta técnica tão afastada da nossa prática corrente, organizei a sequência da aula da seguinte forma: após a correcção do trabalho de casa, fazia uma primeira parte de exposição oral. A 2ª parte da aula estava reservada à resposta a questões levantadas pelos alunos, à exploração de materiais do livro e outros, ao registo de conclusões, de pequenos esquemas, etc.

As estratégias não foram particularmente diferentes das geralmente utilizadas, mas obedeceram, de forma constante, às seguintes orientações:

- a integração de todas as tarefas propostas na linha narrativa que estava a ser seguida e num contexto afectivamente atraente;

- o uso de uma pedagogia da descoberta e do fascínio;
- a busca do detalhe em

conteúdos considerados particularmente interessantes;

- a focagem dos factos através da “lente” das personagens neles intervinientes.

ALGUNS COMENTÁRIOS

O objectivo desta metodologia é levar os alunos a apresentarem mais e melhor, dado que vai ao encontro dos princípios que organizam e dão sentido às suas representações do real. Mas tem igualmente uma função motivadora. A construção, aula a aula, da narrativa-conto, foi um factor de permanente interesse pelos conteúdos da História, levando a um empenhamento muito grande pelas tarefas propostas. Os frequentes momentos de avaliação revelaram a aquisição de grande número de conhecimentos e facilidade de relacionamento dos mesmos. Mas os resultados da avaliação escrita do final da unidade, organizada igualmente sob a forma de reconstituição da narrativa, ficaram abaixo dos

níveis anteriormente atingidos, pelo que me interrogo se não deveríamos, no caso dos nossos alunos mais novos, atribuir maior peso aos dados da avaliação oral, dado que a avaliação escrita requer outros saberes, mais complexos, a que nem sempre estão aptos a corresponder.

Neste seu papel de “contador de histórias”, o professor tem de redescobrir ou recriar as suas características, pois, para prender a atenção dos alunos, há que recontar de forma expressiva: as pausas, as inflexões de voz, o abrir e fechar dos olhos, são momentos indispensáveis para conferir aos

acontecimentos narrados o conveniente dramatismo.

Para que os conteúdos abordados possam ser romanticamente interessantes, têm que ser apresentados de forma afectiva e imaginativamente envolvente, o que, no caso desta experiência, era garantido pela figura sempre presente do Conde. No entanto, em relação a certos conteúdos, tive alguma dificuldade em encontrar textos cientificamente correctos e de fácil adaptação. Falta-nos a divulgação de investigação realizada, necessária à recriação de determinadas situações. Uma boa solução poderá ser a de criarmos

os nossos próprios textos. Haja tempo para tal...

Todo o discurso, ao longo da unidade, foi feito em função das personagens e das vivências da época, pois o objecto de estudo foram as pessoas. Estas estiveram sempre no centro das atenções e das discussões. Surgiram, assim, diversas oportunidades de debate acerca dos valores humanos e sociais presentes em situações vividas pelas personagens. Fizemos uma “história de gente”, das suas experiências, dos seus medos, das suas expectativas. As pessoas é que deram sentido aos factos. E não é verdade que o Homem é que faz a História?

REFERÊNCIAS

Egan, Kieran (1988). Primary Understanding: Education in early childhood. New York: Routledge. Press.

Egan Kieran (1990). Romantic Understanding: the development of rationality and imagination, ages 8-15. New York: Routledge.

Egan Kiern (1986) Teaching as Story Telling: An Alternative approach to teaching and

curriculum in the elementary school. Ontario: Althouse Press.

Egan Kieran (1992). O Desenvolvimento Educacional. Lisboa: Publicações Dom Quixote.

Piaget, Jean (1982). Development and Learning. In J. Gardner (Ed.) Readings in Development Psychology (1982), pp

276-285. Boston: Little, Brown and Company.

Roldão, M. Céu (1987) Gostar de História: Um desafio pedagógico. Lisboa: Texto Editora.

Roldão, M. Céu. (1991) “Do próximo para o distante: uma progressão a questionar nos currículos escolares”. Diário de Notícias, 28 de Julho.



INOVAÇÃO COM SEGURANÇA

O Caixa Classic e o Caixa Gold são os Cartões de Crédito que a Caixa Geral de Depósitos põe à sua disposição, para aumentar a sua liberdade de acção, no país ou no estrangeiro. Com a sua fotografia e assinatura impressas a laser, estes Cartões asseguram-lhe um serviço eficaz, com a máxima segurança. Solicite o seu Cartão em qualquer Agência CGD e informe-se também sobre todas as outras vantagens que ele lhe oferece. Caixa Classic e Caixa Gold. Inovações que contam.



CAIXA GERAL DE DEPOSITOS
Conte Connosco

ESCOLA E PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO COMUNITÁRIO: O EXEMPLO DO PROJECTO DAS ESCOLAS ISOLADAS

Abílio Amiguiño*

Rui Canário**

Rui d'Espiney***

1. Escolas Isoladas - Um Ponto Crítico do Nosso Sistema de Ensino

Que futuro para as escolas de um ou dos dois lugares, espalhadas pelos vários lugares e lugarejos do país? A resposta a esta questão é importante para a definição de uma política educativa a curto e a médio prazo.

Estas escolas, do 1º ciclo do ensino básico, totalizavam 5342, em 1986, representando 55% do parque escolar (Rodrigues, 1986). Apesar do encerramento de muitas delas, a sua importância percentual tende a manter-se devido a constante redução

do número de crianças em idade escolar neste nível de ensino. Naturalmente, é nas zonas rurais que elas se situam predominantemente. Experiências de intervenção no âmbito, nomeadamente, do Projecto ECO e do Projecto da Rede de Pólos de Acção Educativa do Distrito de Setúbal permitiram ajudar a conhecer e identificar toda a gama de problemas e dificuldades que a existência e o funcionamento destas escolas levanta, em particular no que diz respeito ao exercício profissional dos professores. Sublinhemos os mais significativos:

- *A dificuldade de participação em iniciativas e acções de formação.* Explicam-no a distância, o horário lectivo e a impossibilidade de se assegurar quem os substitua no trabalho com as crianças.

* ICE e ESE de Portalegre

** ICE e FPCE da Universidade de Lisboa

*** ICE

- *A impossibilidade de um trabalho de equipa.* O encontro através do Conselho Escolar não é gerador de energia suficiente (casos há em que o isolamento conduz a que a participação no Conselho se faça por correspondência). As equipas formam-se a partir de dinâmicas construídas no terreno e não a partir de intercâmbios formais, de sugestões e opiniões descontextualizadas.

- *O sacrifício e perturbação pessoal e familiar que representa para os professores "atingidos",* obrigados que ficam, na grande maioria dos casos a percorrer longas distâncias diariamente ou a manterem-se vários dias afastados das famílias.

- *A grande dependência administrativa que o isolamento profissional alimenta e reforça.* É à Delegação Escolar que o professor da escola isolada vai, por via de regra, buscar "auxílio" para a superação dos problemas do seu quotidiano não ao grupo profissional. Os próprios contactos com as autarquias tendem a ser feitos por mediação da delegação escolar.

- *A precaridade (e fragilidade) das condições de implementação de práticas inovadoras e de projectos de Escola.* Entregue a si mesmo e, na maioria dos casos, à sua insegurança (e inexperiência), o professor da escola não "arrisca" e tende a pautar-se, na sua prática pedagógica, pelas representações que as famílias e a comunidade têm da escola (que frequentam). Pode dizer-se que é na passagem pelo isolamento que o professor mais aprende a agarrar-se ao programa e ao manual.

- *A dificuldade de gestão pedagógica de turmas com crianças dos quatro anos de escolaridade* (em particular quando a dinâmica

pedagógica é centrada na actividade do professor). E, no entanto, são precisamente os professores mais jovens e inexperientes que, em regra, ocupam estes lugares.

- *A carência de recursos materiais e pedagógicos.* A inexistência de um património acumulado, como o que sempre permite a estabilidade de docentes nas zonas de maior concentração urbana torna com frequência, caricato o rol de materiais de que dispõem as escolas isoladas. Trata-se de materiais, em muitos casos, fornecidos segundo critérios de capitação e necessidades de uma determinada visão urbano-centrada de programa, sem ter em conta experiências e realidades a que a criança de tais escolas não tem acesso.

2. Escolas Isoladas ou Comunidades Isoladas?

O elevado número de escolas de pequena dimensão configura uma rede escolar caracterizada pela dispersão e o isolamento, com consequências negativas a nível pedagógico, administrativo e de custos. Trata-se de uma questão à qual a administração central se tem revelado muito sensível, definindo como uma prioridade a necessidade de "racionalizar" a rede escolar.

A forma de equacionar o problema, bem como a solução tendencialmente dominante, têm, no entanto, sido ditadas, no essencial, por meros critérios de eficácia administrativa e de economia: fechar escolas e deslocar as crianças das comunidades isoladas para as escolas. (e localidades) de maior dimensão.

Circunscrita aos casos extremos, em

que a população escolar é (ou era) inferior a dez alunos, esta medida em nada veio alterar o peso relativo das situações de isolamento pedagógico de ensino. Os professores de lugar único continuaram em grande número, e sem poder intervir em equipa, a frequentar acções de formação ou ousar inovar.

O mero encerramento das escolas constitui, em última instância uma forma de penalização, de punição, de certas comunidades pela crise e o “desfavor” em que entraram (e se encontram). A reflexão que nos é proposta por certos programas europeus de desenvolvimento local - como o das comunas de Molise na Itália e do movimento nascido em França, em defesa da escola rural - remete-nos para as consequências de uma política que tende a “descapitalizar” (ainda mais do que já está) o património das comunidades rurais. O encerramento da escola equivale, de facto, em muitos casos, ao desaparecimento do último sinal de reconhecimento, pela sociedade, da existência e identidade dessas comunidades

Se até agora a escola não tem contribuído para o desenvolvimento das comunidades, por ausência de articulação com o seu quotidiano e os seus problemas, ao desaparecer ela vem de facto contribuir para o seu afundamento.

Com uma agravante suplementar: mais distante dos contextos sócio-culturais e do meio de vida de uma boa parte dos alunos (Canário, 1992) a escola resultante de um processo de concentração terá contra si - e contra os seus eventuais esforços de mudança e contextualização relativamente às várias comunidades de que os seus alunos são provenientes - o mal-estar ou a oposição de um dos principais actores do processo

educativo: os pais. Estes tendem a rejeitar a ideia de os filhos serem retirados do meio em que vivem (Rangel e Clímaco, 1988).

Não está em causa a defesa liminar do status quo em matéria de rede escolar, nem a rejeição absoluta de eventuais soluções de concentração, estudadas caso a caso e com a participação directa de todos os interessados. Está em causa uma política de encerramento de escolas e de concentração entendida como uma *solução universal*.

Como afirma Pusci (1990) não se pode pensar na reforma dos sistemas escolares (e na realidade dos próprios sistemas) à margem dos padrões culturais em que se inscrevem as populações a que esses sistemas se destinam.

É, aliás, neste contexto que devem ser compreendidas as reacções negativas que a política de encerramento das escolas suscitou por parte das populações, obrigando quer o Ministério, quer as autarquias a fazer contravapor. O encerramento de escolas acabou por limitar-se aos casos extremos.

A solução tendencialmente proposta pela administração central releva de uma visão predominantemente técnica e cumulativa do conhecimento, construído numa relação de exterioridade com os contextos e os actores sociais. A questão das pequenas escolas em meio rural não é susceptível de ser reduzida a uma dimensão meramente técnica para a qual existiram soluções produzidas por especialistas, segundo uma lógica instrumental.

Ao ignorar, ou subestimar, as dimensões social e cultural do problema, a sua contextualização, está-se a contribuir para criar novos problemas ou agravar os já existentes. Equacionar e resolver o problema

supõe a capacidade de produzir um conhecimento compreensivo e empático, relativamente às comunidades locais em causa, e não apenas a mobilização de saberes técnicos descontextualizados. Não se trata de acumular conhecimentos mas sim de compreender, e isso *“só é possível se formos capazes de nos integrar, de fazer parte do que nos preocupa”* (Max-Neef, 1992, p.20).

A visão técnica que é dominante por parte dos órgãos da administração central e regional, releva, por outro lado, de uma modalidade de equacionar o problema em que o encerramento das pequenas escolas rurais é encarado, de forma extremamente redutora, como uma questão interna ao sistema escolar ignorando-se, ou subestimando-se as suas repercussões sociais, no plano da comunidade local.

Este reducionismo deve ser compreendido no quadro da tradição centralista e autoritária que marca, historicamente, a administração do nosso sistema de ensino, nomeadamente do ensino primário.

Como afirma A. Nóvoa (1992) o sistema escolar constituiu-se historicamente, em ruptura e contra as comunidades locais, à custa da sua marginalização em relação ao processo educativo, com base numa “deslocalização” dos espaços de acção e decisão educativas. Nesta perspectiva, as famílias e as comunidades tendem a ser encaradas como intrusos.

A redução do problema das pequenas escolas a uma mera questão técnica de configuração da rede escolar é tributária desta visão “deslocalizada” da escola. O presente projecto parte justamente da perspectiva

oposta, ou seja, da necessidade de “relocalizar” a escola, inserindo-a no contexto comunitário local e colocando a interacção e cooperação com as famílias no centro da acção educativa.

Uma outra face do reducionismo presente na “solução” de encerramento das escolas rurais de pequena dimensão consiste em delimitar o problema ao número de alunos, circunscrevê-lo ao universo escolar e encará-lo como algo de isolado.

Ora no domínio social, e nomeadamente no domínio educativo, ao contrário do que nos propõe o paradigma de racionalidade técnica, não nos confrontamos com problemas isolados e resolúveis um a um, mas sim com situações problemáticas, isto é, com constelações de problemas independentes.

A questão das pequenas escolas rurais é **complexa** e apela para uma abordagem **holística** capaz de realçar as diversas facetas do problema bem como as suas interacções. Não estamos em presença de um simples problema de rede escolar, devido ao tendencial decréscimo do número de alunos, mas face a uma situação problemática em que a questão da escola não é dissociável do carácter periférico destas zonas rurais, das suas perdas demográficas, do baixo nível de escolarização, dos problemas de emprego, da perda de identidade cultural.

Se a capacidade e as vias de resolução de um problema dependem, em primeira linha, do seu modo de formulação, poder-se-à concluir que mais do que um problema de escolas isoladas existe **um problema de comunidades isoladas**, o que conduz, necessariamente, a reequacionar as modalidades de intervenção no terreno escolar.

3. Escola, Professores e Desenvolvimento Local

A sociologia da educação dos anos sessenta e setenta pôs em evidência o efeito de “reprodução social” decorrente do funcionamento da instituição escolar. A combinação fecunda das abordagens sociológica e histórica, e a valorização de uma perspectiva diacrónica, permitiu relativizar a oposição estabelecida entre permanência e mudança, e superar a visão fatalista da escola condenada ao seu papel reprodutor.

Como as restantes instituições sociais, a escola participa de processos de reprodução e **produção do social** que, de forma permanente se interpenetram de modo complexo. É assim possível encarar a escola como um terreno onde, de forma endógena se produzem mudanças, e se pode contribuir para a produção de mudanças no seu contexto.

O presente projecto parte do pressuposto de que a escola poderá funcionar, no quadro das comunidades locais, como um pólo de acção educativa que transcende as tradicionais fronteiras do “escolar”. Paralelamente será possível identificar e desenvolver na acção do professor uma dimensão de agente de desenvolvimento local.

Em vez de, por via do encerramento e concentração se procurar resolver um problema de rede, interno ao sistema escolar, podemos colocar a questão de saber de que modo a escola poderá contribuir para:

“(...) criar uma “cultura de desenvolvimento” em zonas tão profundamente afectadas pelo

isolamento, a dependência, a emigração, o envelhecimento, o conservantismo, a descrença” (A. Melo, 1991, p.153)

Tal como o problema, a solução precisa de ser sistémica. O processo de desenvolvimento local dissocia-se de uma concepção de mero crescimento económico, é multidimensional, baseia-se em factores endógenos e em metodologias que fazem da participação dos actores locais um eixo essencial. O processo de desenvolvimento tende a constituir-se como um processo de mudança que é, simultaneamente um processo educativo, no qual deve perspectivar-se a intervenção especificamente escolar.

Neste sentido, a acção da escola e a sua dinâmica de transformação orientam-se no sentido de contribuir para a **globalização da acção educativa**, no quadro de um território comunitário, estabelecendo sinergias entre educação formal e não formal (Pain, 1990), articulando educação escolar, educação de adultos e de crianças.

O envolvimento, num espaço local de acção e decisão educativas, de diferentes parceiros, num processo de partenariado em que os órgãos autárquicos desempenham papel fundamental, o estabelecimento de redes institucionais articulando escolas e outras entidades educativas, constituem passos para a emergência de políticas educativas locais.

A globalização da acção educativa e a emergência de políticas locais de educação permitem a articulação funcional e a optimização dos recursos educativos (materiais, institucionais e humanos). Nesta óptica, os problemas de custos, associados à

política de encerramento das escolas terão de ser reconsiderados, no quadro de uma articulação interactiva da escola com processos de desenvolvimento local e com um outro aproveitamento de recursos “escolares”.

É a esta ordem de preocupações que este Projecto procura responder, adoptando um conjunto de princípios orientadores de que destacamos, nomeadamente:

- O professor e o educador são chamados a descentrar-se da sua sala de aula para funcionarem também como agentes de desenvolvimento local;

- Procura-se que à intervenção educativa corresponda um processo formativo em que “se formam” professores, alunos e membros da comunidade. Assim se supera a dicotomia pedagogia/andragogia. Os projectos das crianças e dos professores alimentam-se reciprocamente;

- Encaram-se os alunos, não como “clientes” a quem se presta um serviço, nem como matéria prima transformável pelo professor, mas sim como “trabalhadores” que produzem saberes;

- Considera-se o espaço educativo da escola alargado à dimensão do seu contexto;

- Persegue-se o envolvimento simétrico das famílias e da comunidade;

- Investe-se na criação de espaços de troca, enquanto condição de identificação de problemas e de produção de soluções, de conhecimento e de um sentido de equipa;

- Amplia-se e aprofunda-se o processo, em interacção com os próprios intervenientes;

- Adopta-se uma metodologia de investigação-acção considerada não como uma técnica mas como um processo social de produção de mudança ou, para usar a

formulação de Pourtois (1984, p.128), como um processo que “*parte de um problema social na perspectiva da produção de instrumentos de mudança*”.

4. Um Projecto para as Zonas Rurais

Reagir ao isolamento e dificuldades profissionais dos professores, superando progressivamente os seus efeitos, contribuindo, simultaneamente, para superar o isolamento e o empobrecimento patrimonial das comunidades, constitui a grande finalidade do Projecto das Escolas Isoladas. Dela resultam como principais objectivos gerais:

- Combater o insucesso escolar que atinge as crianças das zonas rurais;

- Transformar os professores e educadores em actores da sua própria mudança e da mudança da escola;

- Alargar à comunidade o espaço educativo da escola;

- Recuperar e revalorizar, na acção educativa e cultural, as comunidades atingidas por processos de desertificação;

- Construir uma escola orientada pela e para a preocupação de um processo local e global de desenvolvimento integrado.

A consecução destes objectivos supõe a capacidade de:

* Articular, em rede, diferentes escolas de diferentes comunidades, em torno de projectos integrados e integradores;

* Recuperar, nomeadamente para a acção educativa, o património cultural e social das comunidades rurais;

* Diversificar as vivências, experiências e aprendizagens de crianças e professores;

* Transformar os obstáculos e carências em recursos e indutores de formação e desenvolvimento de professores, crianças e comunidades.

O Projecto de Escolas Isoladas funciona a partir da constituição de grupos de escolas (em regra 4 a 5). Cada grupo tende a constituir-se como um projecto autónomo, intervindo colectivamente na área educativa em que as escolas se inserem e integrando as diferentes dinâmicas comunitárias locais (e integrando-se nelas).

A diversidade que se persegue e estimula não invalida a existência de um “modelo” organizativo comum que, de modo muito sintético se apresenta:

a) Regularmente, segundo uma periodicidade estabelecida de acordo com as condições e a experiência acumulada, é proporcionado às crianças de cada grupo de escolas *um dia diferente* que poderá assumir duas formas distintas:

* Mais frequentemente, a *concentração numa das escolas*. Programas de actividades, previamente elaborados assegurarão uma animação lúdica e pedagógica, onde se potenciem trocas e introduzam aprendizagens.

* Pontualmente, a *deslocação a lugares de interesse* dentro ou fora do concelho, escolhidos em função de programas oferecidos por certas instituições, em ordem a estudos em curso ou com meros objectivos recreativos.

A conceptualização dos programas de actividades, pelos professores participantes, faz-se de modo a implicar a identificação de estratégias passíveis de se reflectirem nos processos de aprendizagem feitos na sala de

aula (animação de projectos de correspondência escolar, adopção de práticas de exploração em sala de aula do “dia diferente” vivido, etc.).

b) Os professores envolvidos funcionam como uma equipa permanente, progressivamente alargada a outros actores do espaço educativo, ou a responsáveis de outros programas organizados em intenção ao conjunto de comunidades que as escolas servem (técnicos autárquicos, técnicos de educação para a saúde, educadores de programas de educação infantil itinerante, etc.).

c) A animação da vida local que a concentração de crianças só por si representa surge como produto e indutor:

* de uma implicação da comunidade (progressivamente) chamada a participar na organização da acção;

* de reuniões de troca e esclarecimento com as famílias.

d) O Projecto é orientado pedagogicamente por uma equipa criada para o efeito, com autonomia para construir, com os intervenientes dos desenvolvimentos possíveis e desejáveis. Essa orientação faz-se de modo a assegurar o seu acompanhamento pelas autarquias e associações educativas nos concelhos abrangidos, de forma a garantir que a sua dinâmica sirva e beneficie a dinâmica de mudança, mais abrangente, em curso nesses concelhos.

Trata-se de um projecto a longo termo (prevê-se uma duração total de 9 a 10 anos) em que é possível discernir várias etapas e

fases no que respeita ao processo de desenvolvimento e aprofundamento do projecto.

Um primeiro momento centralmente orientado para a aproximação dos professores, crianças e escolas, em torno do combate ao seu próprio isolamento. Neste primeiro momento a comunidade é chamada a contribuir para as dinâmicas interactivas que se geram... mas a iniciativa tende, no fundamental, a caber à escola.

Num segundo momento são as problemáticas dos contextos da escola, e não já apenas os da escola, que deverão tender a ser questionados, sob a forma de novos programas e de novos projectos, voltados para essas problemáticas, embora desenvolvidos entrecruzadamente com o projecto das escolas. A este segundo momento tenderá a corresponder uma efectiva simetria dos problemas e dos actores presentes no território delimitado pelo Projecto de Escolas Isoladas.

Num terceiro momento, diferentes programas e sub-projectos deverão aparecer geridos e interligados como um todo, com os diferentes actores e parceiros institucionais envolvidos numa nova relação e num novo equilíbrio, tendente à materialização de um projecto integrado.

Tendo como *ponto de entrada* a questão da escola e, em particular, os problemas profissionais dos professores, o Projecto das Escolas Isoladas não se encerra em fronteiras escolares. A sua vocação e o seu critério de êxito é justamente o de se diluir, enquanto projecto especificamente escolar, no contexto mais vasto de um projecto educativo que se confunde com um processo

de desenvolvimento local.

5. Intervenção, Mudança e Produção de Conhecimentos

Neste último ponto desta comunicação gostaríamos de centrar a nossa atenção em três aspectos, fundamentalmente de natureza metodológica e epistemológica, que nos parecem de relevar num projecto cujas principais características têm vindo a ser enunciadas:

- Em primeiro lugar, sublinharemos os novos desafios que do nosso ponto de vista se colocam à Sociologia da Educação, em termos de objecto e de prática, atendendo aos contextos e situações problemáticas como aquelas que brevemente referimos;

- Em segundo lugar, tentaremos caracterizar as formas e modalidades de produção de conhecimentos, a natureza, tipos e significado destes conhecimentos e que estão presentes neste projecto;

- Por último, destacaremos o papel e a natureza da intervenção do sociólogo de par com outros actores, portadores de outros saberes disciplinares, em projectos com estas características.

ALARGAR O CAMPO DA SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Relativamente à primeira questão, parece-nos que estamos claramente na presença de um conjunto de fenómenos, situações, contextos e práticas que são nitidamente de outro campo e bem distintos daqueles de que tradicionalmente se ocupou a

sociologia da educação. Na verdade, as questões e problemas, os processos sócio-educativos sinteticamente descritos, extravasam o âmbito de uma sociologia da educação excessivamente confinada à educação formal ou escolar.

Com efeito, a uma sociologia que ergueu como problemática central, fazendo dela preocupação dominante, o modo como a escola, o ensino e a educação, participava (e activava) nos mecanismos de reprodução social, legitimando estatutos e posições sociais, tentando evidenciar, por outro lado, a forma como, numa perspectiva determinista, os constrangimentos sociais e culturais a ela inerentes, modelavam e prolongavam comportamentos e atitudes, é necessário acrescentar uma perspectiva teórica que, sem negar os efeitos reprodutores da escola, procura compreender e interpretar os modos como esta participa (e intensifica) nos processos de produção social.

Identificamo-nos, assim, com a posição assumida por Afonso (1992) ao propor, por analogia com uma sociologia da educação escolar tal como foi definida por Bourdieu na década de 70, “uma sociologia da educação (não escolar) que estude como se caracterizam os contextos educativos *informais*, mas, sobretudo, *não formais*, enquanto instâncias de reprodução ou mudança social” (p. 86).

O mesmo é dizer uma perspectiva teórica e de prática da sociologia que parte do reconhecimento da capacidade dos actores sociais para agir as estruturas, que funcionam como condicionantes e não como determinantes. Afastando-se de uma postura fatalista, tal como foi introduzida por um

paradigma positivista e reprodutivista de análise da instituição escolar, parte do pressuposto que esta é em grande medida uma *construção social*, donde deriva uma outra ideia central: a de existência de estratégias diversificadas por parte dos actores, consubstanciadas em projectos, explícitos ou implícitos, de cuja confrontação resulta a reformulação das propostas institucionais.

Ante a inércia própria do *instituído* há que considerar os momentos de génese dinâmica - o *instituinte* -, que desencadeia e projectam as mudanças, que conferem um carácter contingente e instável aos processos, por força da conflitualidade entre distintos actores sociais (Dolores Juliano, 1993).

Assim, são diversificadas as situações problemáticas susceptíveis de uma abordagem sociológica - até aqui quase ignoradas por uma sociologia da educação tradicional - que implica a participação empenhada e em cooperação com os profissionais no terreno nos processos de pesquisa. Tal quer significar igualmente a recusa da ideia de ruptura com formas e práticas de uma sociologia espontânea. Parte-se do pressuposto de que os actores envolvidos sabem interpretar as suas atitudes e comportamentos atribuindo-lhes significado, a ter em conta necessariamente por quem quer compreender ou ajudar a compreender as suas acções.

Num contexto sócio-educativo e cultural singular, à procura de um saber não imediatamente generalizável, a investigação orienta-se para a caracterização dos processos de inovação - enquanto processos de “reconstrução institucional”, na designação de Escudero Muños (1993) - típicos da educação não formal. No fundo uma

investigação que ao invés da quantificação e da formalização, desenvolve uma abordagem “naturalista” ou etnográfica que descobrirá a sua especificidade nas microsociologias qualitativas.

Dentro desta perspectiva de reafirmar o papel dinâmico e instituinte presente na acção social, como contraponto a uma postura que conferiu um peso excessivo aos constrangimentos macro-estruturais ou às estruturas formais institucionais nessa acção, afiguram-se-nos como questões pertinentes de estudo, na intervenção a que nos temos vindo a referir, entre outras, as seguintes:

Que jogos, cálculos e estratégias individuais e colectivos estão presentes por parte dos actores envolvidos (Professores, alunos, famílias, comunidade)? Ou seja, o que Perrenoud e Montandon (1988) consideram como acções mais ou menos racionais, mais ou menos coerentes, mais ou menos conscientes, perante uma determinada situação apesar dos constrangimentos institucionais, em função de uma complexidade de factores: classe social, educação, aspirações, grupo de pertença, etc... (Woods, 1990).

Que representações, significados, subculturas estão subjacentes a estas estratégias?

Que representações da profissão, dos alunos, das famílias, do papel do professor no meio e na comunidade levam os actores implicados a agir e a inovar?

Que atitudes e comportamentos ante a inovação e a mudança?

Que relação entre a mudança individual e colectiva?

Como se suportam mutuamente?

Que projectos confrontam, que alternativas contrapõem às soluções institucionais, criando, reinventando e reformulando na acção concreta?

Que conflitos e choques se geram neste processo? Na abordagem desta questão convém ter presente o conceito de estratégia desenvolvido por Woods (1990) enquanto meio de que cada actor social se serve para realizar os seus objectivos num contexto relacional mais conflitual do que consensual, cujo êxito implica necessariamente o inêxito da estratégia adversa.

Que tipos de apoio externo valorizam os actores e como se articulam com os seus procedimentos estratégicos?

Que formas de apropriação e de desocultação das características da acção se desenvolvem (ou que é necessário desenvolver)?

Que formas de socialização profissional acompanham estes processos e os reproduzem?

PRODUZIR CONHECIMENTO SOCIALMENTE PERTINENTE

As críticas atrás enunciadas a uma sociologia da educação tradicional formal, em termos de postura teórica, são igualmente válidas no que se refere à eficácia e utilidade social dos conhecimentos produzidos.

A prática ortodoxa da sociologia da educação deu origem, segundo Woods (1987, 1990), a uma produção teórica profundamente marcada pela formalização e pela abstracção. Os práticos não entendem o que fazem os investigadores: para os primeiros a

investigação parece não ter razão de ser. Para eles, não tem sentido, deixa-os demasiado frios e não lhes provoca qualquer impressão.

Com efeito, os problemas formais de investigação parecem estar a uma distância quase intransponível das duras realidades dos professores. As conclusões dos estudos tradicionais são, por vezes, demasiado culpabilizantes para os professores, intensamente embrenhados e suficientemente preocupados com a miríade de problemas do seu quotidiano escolar. E à medida que vão procurando, mais ou menos afanosamente, soluções para esses problemas de forma desapojada e desacompanhada, vão sendo apelidados de renitentes no reconhecimento dos resultados da investigação, de insensíveis à produção teórica, de conservadores, de resistentes à mudança. Assim se produz e reproduz uma barreira de difícil superação entre investigação e prática. Os "práticos" reclamam sobretudo contributos práticos, que enriqueça o seu reportório profissional, perante resultados da investigação que parecem demasiadamente artificiais e por isso o seu impacto é reduzido.

Contudo, a teoria sociológica e a investigação são essenciais para fundamentar e apoiar a acção, na formação dos professores e de outros actores educativos. Torna-se pois necessário perspectivar de outro modo as relações entre conhecimento e acção, entre investigação, mudança e formação.

A tentativa de inversão de lógicas, que implica o repensar da articulação entre produção de conhecimentos e mudança, entre investigadores e práticos, está presente no projecto em causa e constitui um dos seus traços fundamentais. Pesquisa e mudança

fundem-se num mesmo processo.

A identificação de problemas pertinentes na escola e na comunidade e a tentativa de construção de soluções adequadas, equivale a um processo de pesquisa, desencadeado e dinamizado pelos actores envolvidos - equipas de apoio e coordenação e actores no terreno - que é simultaneamente um percurso formativo.

Uma actividade de pesquisa e de produção de conhecimentos atravessa momentos fortes da intervenção, como a análise e diagnóstico da situação de partida, base indispensável para concepção e elaboração de projectos pedagógicos, articulados num projecto educativo mais global e que constitui o seu fio condutor.

A identificação de meios de acção e de recursos, em função das finalidades e objectivos da acção e do projecto é igualmente um processo colectivo de pesquisa e de aprendizagem.

Formalizar o projecto corresponde a uma leitura e interpretação do contexto social em que se perspectiva a acção, a uma solução global ainda que provisória para os problemas detectados em função dessa leitura, materializando conhecimento já produzido.

O acompanhamento e avaliação da execução e desenvolvimento dos projectos transforma-se num percurso em que se descobrem os modos pelos quais se operam as mudanças e o sentido dessas mudanças.

Oficinas pedagógicas, serões pedagógicos, seminários, encontros, são momentos formalizados de troca, de análise e reflexão colectiva que suportam o processo e que o dinamizam.

Descritivos de práticas, monografias,

produções individuais e colectivas ao mesmo tempo que se sistematizam experiências, resultados, êxitos e fracassos, consubstanciando uma análise das práticas, permitem alimentar a reflexão crítica e o debate. Em consequência redefinem-se e reconstróem-se projectos, através da identificação de novos problemas para os quais se procuram novas soluções.

Integrado numa estratégia de mudança, trata-se de um processo acompanhado de produção de conhecimentos que contém em si elementos que caracterizam, de acordo com Woods (1990), uma forma de acesso à teoria, por indução, a partir das práticas e da sua descrição e análise. Utilizando procedimentos e técnicas próprias de uma abordagem etnográfica escarpelizam-se questões e problemas, à procura de sua compreensão e interpretação. Neste caso, não são questões e problemas que decorrem da abstracção formal, com os quais os professores e outros actores educativos não se identificam nem controlam, mas sim questões e problemas reais, e que constituem o centro das suas preocupações quotidianas. Como escreve este autor: "Os professores podem ver o edifício teórico em construção e reconhecer os materiais de construção como reais" (Woods, 1990, p.155).

Assim, através de um percurso de pesquisa cada actor social, individual ou colectivamente apropria-se de informações, conceitos e metodologias que lhe permitem a produção de um saber, comunicável, susceptível de ser reinvestido nas suas práticas profissionais.

Por este meio, facilitar-se-á uma atitude de compreensão da utilidade da teoria,

permitindo reconsiderar a prática profissional e reformular a acção, fazendo-a assentar em bases mais realistas, "libertando-a do mito, da fantasia e do rumor sem fundamento".

Efectivamente, poder-se-ão referir acréscimos de lucidez em termos pessoais e profissionais por parte dos actores sociais. Adquire-se maior consciência dos problemas e um maior domínio dos mesmos, descobrem-se margens de manobra, outros papéis e funções e capacidades para agir e modificar as coisas em áreas de intervenção até aí insuspeitas.

REDEFINIR O PAPEL DO SOCIÓLOGO

Por último, ao sociólogo, enquanto elemento que integra uma equipa de apoio e de formação, esperam-no atribuições e funções que lhe conferem um papel e um estatuto claramente diferenciados dos que tem assumido numa prática mais tradicional. De certo modo, demo-lo já a entender naquilo a que nos referimos atrás.

Em primeiro lugar, movimentar-se-á num espaço de intervenção onde confluem actores e se cruzam estratégias individuais e colectivas por vezes opostas e que o configuram como marcadamente conflitual. O estabelecimento de um contrato e de um mínimo de confiança geram equilíbrios momentâneos. O desenrolar da sua acção será sempre contingente e imprevisível. Mesmo numa intervenção mais prolongada, quem intervém será sempre intruso, um actor de um género particular - por estatuto e formação, dotado de recursos intelectuais e relacionais singulares (Perrenoud, 1988) - e que

passageiramente se intromete.

Tal facto leva a determinado tipo de preocupações na gestão da sua acção.

Em segundo lugar aquilo que se exige ao sociólogo não é que mobilize os conhecimentos teóricos que domina, fornecendo explicações sociológicas desinseridas da prática social concreta.

Os procedimentos estratégicos que configuram o projecto, onde inovação, pesquisa e formação se articulam num mesmo processo, recompõe a função social do sociólogo-formador; a formação adquire características de uma intervenção sócio-educativa, cabendo-lhe funções de consultor extremo, mas permanentemente implicado na intervenção. Tal facto reformula as suas condições de exercício e provoca mesmo uma mutação profunda da sua profissionalidade.

A intensidade dos contactos e interacções que se geram no terreno entre professores e outros actores educativos, produz efeitos a vários níveis. Entre eles o desenvolvimento de uma rede de relações interpessoais, que garante e operacionaliza o apoio e ajuda metodológica - à leitura da situação, à concepção e elaboração de projectos, à sua execução e desenvolvimento - e que, ao mesmo tempo, 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 progressivamente mais ricos, que podem gerar um clima de confiança mútua são também indispensáveis à clarificação de estatutos e à reformulação das relações de poder e com o saber.

Um processo de formação alicerçado

na mudança das práticas e na produção de conhecimentos, através da elucidação de um percurso individual e colectivo, para além dos papéis de facilitador, catalisador, 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 (Malgaive, 1990). Neste ciclo, torna-se necessário estimular o confronto sistemático entre o conhecimento prático implícito e os contributos teóricos mais adequados ao seu enriquecimento e formalização.

De facto a descrição das práticas, através de produções (monografias, etc.) estimuladas pelos formadores (ou elaboradas conjuntamente) e mesmo as trocas entre pares, não são suficientes para que o conhecimento possa avançar. Nesse caso teríamos apenas um acumular de experiências.

Mobilizar as experiências e os saberes aí adquiridos, implica instituir momentos mais ou menos formalizados de debate, reflexão e análise, destinados a "reler a experiência" e a extrair conclusões, num processo que vai das "teorias práticas" às "teorias conceptuais".

Trata-se de um momento forte da intervenção dos formadores, estimulando, organizando e guiando este processo. Importante se torna igualmente investir nele os seus produtos de sistematização teórica, de par com as produções dos próprios formandos.

Com efeito, se a formação se faz a partir das práticas e da experiência, para fugir

à visão ingénua do voluntarismo e do espontaneísmo, é preciso reconhecer o papel do “intelectual como organizador” (Paulo Freire, citado por Afonso, 1992).

Apontámos, assim para o desenvolvimento de uma prática reflexiva acompanhada como estratégia de inovação e formação. Tal não será possível se os sociólogos-formadores não forem eles próprios “práticos reflexivos”, já que terão de estar permanentemente implicados num processo de exploração e de avaliação e na procura de soluções para favorecer a reflexão nos outros - que reflectem e ajudam a reflectir - (Calderhead, 1992); ou, como refere Elliot, (1990) se não trabalharem numa perspectiva de investigação-acção a um segundo nível.

Nesta perspectiva, o sociólogo não é o perito que controla o conhecimento e que o

impõe ao prático para que o utilize e aplique na prática - tal como a divisão social do trabalho pedagógico o institui.

Mas esta intervenção implica a necessidade de o sociólogo dominar o saber formal da sua disciplina, o capital de conhecimento acumulado, os grandes princípios teóricos e mesmo macro-estruturais.

Em suma, o que se torna fundamental é a capacidade de mobilizar esses conhecimentos numa prática que essencialmente se destina a ajudar os outros (colectivo de inovação/formação) a reflectir sobre as suas práticas, experiências e percursos pessoais e profissionais, elucidando-os, produzindo conhecimentos sobre eles, descobrindo o significado e o sentido dessas acções, o que pressupõe, simultaneamente, uma revisão de perspectivas teóricas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO, Almerindo (1992). Sociologia da educação não escolar: reatualizar um objecto ou construir uma nova problemática? In ESTEVES, A. J. e STOER, S. (orgs.). A Sociologia na escola. Professores, Educação e Desenvolvimento. Porto: Afrontamento, pp. 81-196.
- CALDERHEAD, James. (1992) “Dilemas en el desarrollo de la enseñanza reflexiva”. In: Pensamiento de profesores y desarrollo profesional: formación inicial y permanente (Carlos Marcelo García y Pilar Mingorance Díaz, orgs.). Vol II. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. pp. 9-16.
- CANÁRIO, Rui (1992). “O Estabelecimento de Ensino no contexto local”. In Inovação e Projecto Educativo de Escola. Lisboa: EDUCA, pp. 57-85.
- DOLORES, Juliano (1993). Educación intercultural: escuela e minorías étnicas. Madrid: EUEDEMA.
- ELLIOT, John (1990). La investigación-acción en educación. Madrid: Morata.
- ESCUADERO MUÑOS, Juan (1993). “La formación del profesorado centrada en la escuela”. In Organización escolar: una perspectiva ecológica (Oscar Saénz Barrio, org.). Alcoy: Marfil.

- MALGLAIVE, Gérard (1990). Enseigner à des adultes. Paris: PUF.
- MAX-NEEF, Manfred (1992). Chamar desenvolvimento a um suicídio colectivo!!! In: A rede para o desenvolvimento local nº7, pp. 18-27.
- MELO, Alberto (1991). Educação e formação para o desenvolvimento rural. In: Forum 9/10, p. 53.
- NÓVOA, A., org. (1992). Organização escolar em análise. Lisboa: EDUCA.
- PAIN, Abraham (1990). Éducation informelle. Les effects formateurs dans le quotidien. Paris: L'Harmattan.
- PERRENOUD, Philippe e MONTANDON, Cléopatre, Orgs. (1988). Qui maitrise l'école? Politiques d'institutions et pratiques des acteurs. Lausanne: Éditions Réalités Sociales.
- POURTOIS, J. P. & altri (1984). "Les parents formateurs de parents (évaluation d'un projet)". In Éduquer les parents ou comment stimuler la compétence em éducation. Bruxelles: Labor, pp. 115-233.
- PUSCI, L. (1990). "Avaliação dos Novos Programas da Escola Primária dos Países da Europa do Sul e do Sudoeste". In O Ensino Primário na Europa. Roma: CEDE, pp. 9-25.
- RANGEL, M. e CLÍMACO, C. (1988). "Práticas de Gestão no Ensino Primário". Lisboa: GEP.
- RODRIGUES, M. A. (1986). "Análise Conjuntural". Lisboa: GEP.
- WOODS, Peter (1990). L'ethnographie de l'école. Paris: Armand Colin.
- WOODS, Peter (1987). La escuela por dentro: la etnografía en la investigación educativa. Barcelona: Paidós/MEC.



CAVICÓPIA
Equipamentos de Escritório, Lda

mita — Copiers

olivetti — Copiers - Fax
Máquinas de Escrever - Calculadoras
Computadores

RICOH — Priport
Duplicadores Digitais

OKI — Fax
People to People
Technology

SEDE: Rua Padre Joaquim Espanca, 17 - A
Tel./Fax: (068) 98700
7160 VILA VIÇOSA

FILIAL: Rua D. Manuel I, 28
Tel./Fax: (084) 22702
7800 BEJA

Sociedade por quotas. Capital Social 400 Contos. Mat. na C.R.C. de Vila Viçosa sob o nº 00288/930202 - Contribuinte nº P1 502 913 770

Fotocopiadores - Duplicadores Digitais - Computadores - Máquinas de Escrever - Calculadoras - Registadoras - Fax - Consumíveis de Fotocópias - Consumíveis de Escritório - Assistência Técnica

TRADUZIR

O ACTO, O PROCESSO,

UMA PRÁTICA

- Contributo para uma pedagogia comunicativa da tradução -

Catarina Raposo*

60

DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

1. Perspectiva diacrónica

Se a didáctica das línguas sofreu no decorrer dos tempos e, de modo muito especial, nas últimas décadas, grandes alterações, a tradutologia, com a sua tradição multissecular, bifurcando-se desde os mais remotos tempos, entre o “literalismo” e o “liberalismo” no acto de traduzir, igualmente tem sofrido alterações de fundo.

Traduzir, função linguística praticada desde os tempos proto-históricos, e que se desenvolveu ao longo dos séculos à margem da ciência, é uma actividade complexa que implica problemas epistemológicos, linguísticos, literários, entre outros. No entanto, durante largo período do seu percurso não merece qualquer atenção especial, para além de notas esparsas, observações casuais ou conselhos

empíricos dirigidos àqueles que se dedicavam à “arte de traduzir”.

Assim, o período que decorre desde a Antiguidade Clássica até às últimas décadas do século XVIII, caracterizado por uma feição predominantemente empírica, apresenta-nos “traduções artísticas” latinas e encontra em S. Jerónimo - padroeiro dos tradutores -, nos primórdios do século V, um defensor da liberdade de tradução em todos os textos, exceptuando os textos sagrados, onde o literalismo deveria ser respeitado.

A partir do século XIX não se é indiferente a esta dicotomia. As considerações de Schleiermacher e de Goethe são pertinentes e Croce denomina de “belas infiéis” as traduções que buscam a qualidade, a estética, a originalidade, e de “feias fiéis” as que se limitam a levar o original à compreensão do leitor. A estas formulações juntam-se as reflexões de Schopenhauer, Valéry, Ortega y Gasset e de

*Docente da ESEP

muitos outros nomes consagrados e lançam-se as bases de uma teoria da tradução inserida na vasta problemática da linguagem, dotada de métodos de abordagem específicos e de um aparelho conceptual próprio.

Após a segunda Guerra Mundial, a aceleração das relações internacionais, o desenvolvimento da organização das profissões de intérprete e de tradutor, a criação dos respectivos cursos de formação especializada, o aparecimento dos computadores (e com eles a possibilidade de traduções automáticas) e, finalmente a linguística, assegurando-se como ciência, constituem um conjunto de factores que lançam para o primeiro plano a actividade tradutiva, conquistando assim o estatuto de objecto científico.

2. A complexidade da tradução

2.1. Sobre algumas tendências

Muitos são os trabalhos de investigação produzidos na procura de uma formulação adequada a uma teoria de tradução, ou melhor, a uma ciência da tradução. Conforme refere Rebelo (1989), as tendências diversificadas manifestadas pelos investigadores podem reduzir-se a duas:

- a tendência que se afirma pela elaboração de uma teoria dependente da formação específica dos respectivos autores;

- a tendência que, abordando embora problemas particulares da tradução, baseia a sua explicitação na linguística ou nas ciências da linguagem.

Na primeira tendência distinguimos dois autores: Meschonnic, representante da poética da tradução, e Ladmiral, represen-

tante da semântica da tradução.

Para Meschonnic, poeta e tradutor dos versículos da Bíblia, a tradução é uma poética experimental e a Bíblia “o único domínio linguístico e antropológico onde tem lugar a rítmica e a sua função, constituindo a ordenação do texto, a pontuação, a semântica e a melodia, ao mesmo tempo que o ritmo” (1981).

Ladmiral, na sua obra “Traduire: théorèmes pour la traduction” (1979), trata da teoria e da prática, da semântica e da semiótica, baseando-se na linguística de Hjelmslev. Defende uma filosofia linguística da mediação tradutiva, pois a tradução designa qualquer forma de “mediação interlinguística”, que permite a informação entre locutores de línguas diferentes. A tradução é “ao mesmo tempo prática de traduzir, actividade do tradutor (no sentido dinâmico) e o resultado dessa actividade: o texto-alvo (sentido estático)”.

Como exemplo da segunda tendência encontramos vários autores:

• Georges Mounin (1963), reflectindo sobre os problemas teóricos da tradução, falamos das diferentes culturas e civilizações, da sintaxe e da semântica das línguas em contacto, das dificuldades, se não da *impossibilidade* de traduzir: “se se aceitarem as teses correntes sobre a estrutura dos léxicos, das morfologias e das sintaxes, chegar-se-á a professar que a tradução deveria ser *impossible*”. A análise de Mounin reduz-se, assim, a uma informação descritiva do estado da tradução nas diferentes teorias linguísticas.

• Kirkwood (1966), tendo em conta a hierarquia dos componentes semânticos, a relação sintáctica entre as unidades linguísticas, os valores conotativos, defende que a tradução

se deve basear na linguística contrastiva.

• Vinay e Darbelnet (1972) afirmam que “a comparação sistemática entre a língua materna e a outra língua deve realizar-se mediante a estilística”. Assim, o que se valoriza não é tanto o significado dos enunciados, mas a forma por meio da qual se transmite o significado.

• Nida (1975) diz que a tradução consiste em “produzir na *língua de chegada* o equivalente natural mais próximo da mensagem da *língua de partida*, atendendo, primeiramente, à significação e, depois, ao estilo”.

Seguindo a orientação de Vinay e Darbelnet, Nida considera a tradução um ramo da linguística comparada, numa dimensão dinâmica, centrada na semântica.

• Beaugrand (1979) defende que “traduzir não consiste em comparar dois textos, mas os processos de interação entre o autor, o tradutor e o leitor”.

A análise da literatura sobre a temática da tradução leva-nos a afirmar que, possivelmente, linguistas e tradutores, visando delimitar dificuldades no acto de traduzir, se vão servindo dos múltiplos contributos trazidos pela gramática contrastiva, pela teoria da enunciação, pela sociolinguística, psicolinguística, pragmática e pela antropologia cultural para aceder ao seu controverso e polémico campo.

2.2. Em torno da problemática teórica e prática

A tradução é uma actividade humana universal, tornada necessária em todas as épocas e em todas as partes do globo pelos contactos entre comunidades que falam línguas diferentes.

Como qualquer outra prática comunicativa envolve uma dupla dimensão: a actividade de recepção - leitura, compreensão, análise de texto - e a actividade de produção - escrita, expressão, produção de texto.

A finalidade de uma tradução consiste em dispensar-nos da leitura do texto original. Pede-se à tradução que substitua o texto-fonte pelo “mesmo” texto em língua-alvo.

O acto de traduzir está directamente relacionado com a compreensão pois caracteriza-se pela operação de identificação do significado e por duas expressões linguísticas diferentes. As notas dominantes são, portanto, a permanência da significação do texto e a alteração linguística na produção.

Se entendermos a tradução como uma transcodificação - a mensagem chega-nos em código-fonte, antes de ser descodificada e depois recodificada, servindo-nos do código-alvo do nosso alfabeto gráfico - traduzir será reduzir as línguas naturais a alfabetos. Nesta perspectiva, a tradução contentar-se-ia em substituir as palavras-fonte pelas palavras-alvo, segundo uma correspondência biunívoca.

Na realidade, a tradução não põe apenas em jogo o vocabulário mas também a sintaxe, bem como a estilística e a dimensão propriamente idiomática das línguas abrangidas.

O acto de traduzir não se pode explicar como simples adaptação entre dois sistemas linguísticos, já que traduzir de uma língua para outra necessita sempre da mediação de uma recodificação semântica.

O tradutor é simultaneamente receptor e produtor. Neste circuito comunicativo

que envolve operações de descodificação e codificação de mensagens num determinado contexto, as modificações que ocorrem dependem de factores tais como: a compreensão explícita e implícita do texto, o conhecimento da temática, a escolha dos elementos linguísticos que melhor correspondem ao pensamento inicialmente expresso.

Assim para traduzir não basta:

- actualizar a competência linguística em duas línguas;
- conhecer bem as regras de gramática de dois sistemas linguísticos - elementos fonológicos, morfo-sintácticos, morfo-semânticos;
- focar a atenção na realização sintáctica para transferir para outra língua a densidade semântica do texto.

Na verdade, "o que se traduz não é uma língua em outra língua, mas formas concretas particulares de um certo grupo de códigos comunicativos em outras formas concretas particulares. Traduzir é pôr em paralelo dois sistemas histórico-culturais, duas organizações diferentes de experiência, dois universos de discurso". (Dulce Rebelo, 1989).

Traduzir é, segundo J. Prado Coelho (1976), "transportar de um para outro cosmo, fazer um jogo subtil de correspondências" uma vez que cada língua constitui um mundo autónomo, com o seu sistema, as suas leis próprias, um modo *sui generis* de sentir e analisar o real".

Na prática, a tradução é sempre limitativa, condicionada e condicionante, pois parte de um texto original para o qual se tenta encontrar a equivalência numa outra língua. Assim, em presença da solução encontrada e do produto resultante, poderemos falar de uma tradução mais ou menos rigorosa em

termos semânticos, mais ou menos fiel em termos ideológicos, mais ou menos subjectiva em termos estéticos.

Toda a tradução, a qualquer nível de língua, tem de processar-se em termos de estruturas profundas e não só de estruturas de superfície, já que cada língua é hoje, cada vez mais, um polissistema complexo, repleto de variantes em relação à norma. De facto, a tradução não pode ser considerada como um processo interlinguístico mas como uma actividade translinguística e transtextual. A tradução é todo um processo que não visa só o texto, e não só o contexto do texto em questão, no que se refere ao seu conteúdo, mas também o contexto cultural individual em que a obra se insere e o contexto sócio cultural em que o autor se movimenta.

Tendo em conta que traduzir não é "verter" (não há conteúdos linguísticos totalmente vertíveis!), mas sim recriar e reenunciar o texto de partida, com base num determinado significado e significante, há todo um mundo de implicações e equivalências a considerar: ideologia, mensagem, léxico e forma.

A análise do tradutor não recairá apenas nas estruturas internas e externas do texto em si, mas ainda nas estruturas linguísticas de origem, com vista a encontrar as suas equivalências naturais na língua de chegada.

Este princípio é válido em relação aos tipos mais comuns de linguagem - popular, familiar, científica, técnica - e, fundamentalmente, em relação ao texto literário.

É certo que um texto meramente informativo não oferece as mesmas dificuldades que um texto literário. Se no primeiro o que importa é a função referencial dos

termos, no segundo as conotações, os desvios e as ambiguidades com efeito fónicos, lexicais e sintácticos surpreendentes, desempenham um papel decisivo.

Se a tradução é uma actividade fascinante pelos desafios, pela gama de opções e alternativas que a envolvem, a sua complexa problemática não é facilmente transponível. Assim, há que recorrer a critérios operatórios diversificados que visam conciliar a literalidade do texto e a sua literariedade.

A recorrência a tais critérios obedece a princípios e a orientações precisas, sempre que surja a necessidade de optar por uma equivalência aquando da resolução de dificuldades ou da supressão de lacunas.

Nas dificuldades do acto de traduzir, a compreensão do texto original constitui o grande passo para a reconstituição que se pretende.

Contudo, não sendo fácil a tarefa de compatibilizar dois sistemas linguísticos diferentes, muitas vezes há que recorrer a soluções cientificamente estudadas, aceites como tácticas e meios necessários e indispensáveis.

Segundo Vinay e Darbelnet consideram-se sete os processos técnicos usados na prática da tradução:

- **empréstimo** - a palavra da língua-origem não é traduzida por inexistência de equivalente na língua-alvo: “bibelot”; “toilete”; “sandes”; “futebol”;

- **decalque** - um elemento de uma língua é introduzido noutra depois de traduzido: “couve-flor” (decalque do francês “chou-fleur”); “fim de semana” (decalque do inglês “week-end”);

- **tradução literal** - a função referencial dos signos é a mesma nos dois sistemas: “Elle va au cinéma” - “Ela vai ao cinema”; “He sings very well” - “Ele canta muito bem”;

- **transposição** - um mesmo conteúdo aparece, sem perdas nem enriquecimentos, mas com estrutura diferente: “Au royaume des aveugles, les borgnes sont rois” - “Em terra de cegos, quem tem um olho é rei”; “I wont them to stay at home” - “Quero que eles fiquem em casa”.

- **modulação** - a mesma significação funcional é apresentada em perspectivas diferentes:

“Do not enter” (a proibição é inerente à pessoa); “Sens interdit”; “Sentido proibido” (Aproibição é inerente à rua);

- **equivalência** - o conteúdo de uma determinada situação apresenta-se absolutamente igual sem, no entanto, haver qualquer analogia linguística: “Chat parti les souris dansent” - “Patrão fora dia santo na loja”.

- **adaptação** - transfere uma situação, desconhecida na língua-alvo, para uma situação análoga ou próxima: “Doido como Martynov” (personagem russo de um romance) é traduzido por “Fou à lier” - “Doido varrido”.

A tradutologia dispõe, como já referimos de um aparelho conceptual próprio no que respeita a traduzir. Se a primeira condição para uma boa tradução é o conhecimento tão profundo quanto possível das duas línguas em presença, a competência do tradutor poderá atingir-se mais rapidamente e permitir desem-

penhos mais adequados se ele dispuser de instrumentos de análise e de reflexão da língua que recebe e se, informado por esse quadro teórico, for capaz de produzir textos que respeitem todas as condições e marcas da situação de comunicação e enunciação. O tradutor aumentará a sua eficácia se dispuser de um aparelho conceptual que lhe permita, em cada situação concreta, recriar na sua língua, não apenas o universo referencial, mas também o universo comunicativo da língua de partida.

3. Para uma pedagogia da tradução

Até há poucos anos, a linguística preocupava-se exclusivamente com o funcionamento interno das línguas, procurando definir as suas unidades ou segmentos, que não iam, geralmente, além da frase. É uma abordagem estritamente linguística ou gramatical e dela decorrem conceitos como competência gramatical, que consiste em dominar bem o código ou sistema da língua e em poder utilizá-lo com correcção e no respeito pela norma. A língua é vista como um instrumento, um objecto independente dos sujeitos que a usam.

As modernas correntes linguísticas alargam consideravelmente o seu campo de investigação, introduzindo, por um lado, o estudo dos sujeitos que a utilizam e que nela deixam as suas marcas, quer individuais, quer sociais, e considerando, por outro lado, não apenas os produtos, os textos, mas também as circunstâncias - espaciais, temporais, referenciais, enunciativas, que presidiram à sua produção.

Ao conceito de competência linguística, referido apenas ao código, sobrepe-se

agora o de competência de comunicação, ou competência comunicativa, ou ainda competência pragmática, referida a um sujeito enunciador, numa situação de comunicação bem definida, com determinadas intenções enunciativas que o levem a adoptar estratégias discursivas supostamente portadoras de maior eficácia ao discurso, perfeitamente adequado a todos os parâmetros da situação de enunciação.

À luz dos avanços da investigação linguística, foi longo o caminho percorrido no âmbito da didáctica das línguas, desde os métodos do século XIX, para os quais ensinar uma língua consistia em fazer aprender de cor listas de vocabulário e regras de gramática para abordar, em seguida, a golpes de dicionário, a empresa tateante e titubeante de traduzir excertos de obras literárias. Surgem, posteriormente, métodos diametralmente opostos. Com o método directo, em 1900, e com os métodos audio-orais e audio-visuais dos anos 60, a língua materna e a tradução são totalmente banidas da didáctica da língua estrangeira.

Actualmente os métodos evoluem para posições intermédias e a tradução é novamente aceite. Os métodos funcionais e comunicativos que surgem nos anos 80, no quadro da didáctica das línguas, privilegiam a aquisição de uma competência de comunicação (em simultâneo com a competência linguística) fundada na análise e actualização dos actos de fala. "Instituir uma pedagogia da comunicação significa tomar a linguagem como tema, pôr o problema da linguagem como objecto de estudo. Configuram-se assim as tarefas essenciais da aula de língua: praticar a comunicação e analisar a comuni-

cação. (...) Adquirir linguagem, interiorizar a técnica linguística é exactamente descobrir, com os instrumentos e mecanismos actualizados na comunicação, a organização da língua, as suas funções, as condições da execução. (F. e J. Fonseca, 1977).

Esta brevíssima análise permite-nos concluir que a tradução, tal como qualquer outra prática comunicativa, não pode limitar-se ao quadro estreito do código e do seu universo referencial, mas tem de restituir igualmente as variáveis que integram a situação de comunicação e de enunciação.

Contudo, a tradução que se pratica em muitas das nossas escolas continua a ser um meio de controlar a aquisição da língua estrangeira. Não lhe assiste uma função comunicativa mas apenas linguística, uma vez que o seu objectivo é revelar se a significação das palavras e estruturas estudadas foram compreendidas pelos alunos.

Este exercício, embora denominado "tradução", não consiste na reexpressão do sentido do enunciado original mas numa simples comutação de códigos. Para além de não sensibilizar o aluno para a natureza própria de cada língua, encoraja-o a considerar a língua como um amontoado de vocábulos que pode utilizar como bem lhe parece desde que respeite a sintaxe. Longe de lhe fazer sentir que as línguas são isomorfas, que não manifestam a realidade da mesma maneira e não designam os conteúdos cognitivos pelos mesmos traços semânticos na realização do discurso, fá-los acreditar que, por cada palavra de uma língua, há necessariamente uma palavra equivalente numa outra língua. Por outro lado, a tradução assim entendida reforça a tendência dos alunos em construir enunciados em língua

estrangeira a partir de materiais da sua língua materna (depois da reconversão nos seus "equivalentes") em vez de os levar a comunicar conteúdos cognitivos como o faria um locutor autóctone.

É incontestável que a prática da comutação dos códigos cria reflexos de literalidade extremamente prejudiciais na aprendizagem da técnica da tradução. Se o aluno se prende aos significados e não ao sentido que eles conferem ao enunciado muito dificilmente encontrará a sensibilidade necessária para conseguir compreender e manipular correctamente a língua estrangeira.

Julgamos que não é impossível iniciar os alunos na verdadeira tradução desde o princípio da aprendizagem. Quando se ensina como se exprime um locutor autóctone numa determinada situação, não seria normal pedir ao aluno o mesmo acto de fala na sua língua materna, partindo, bem entendido, da situação estudada e não das estruturas da língua estrangeira?

É pois necessário que todos os professores de língua reflectam sobre a problemática da tradução face à sua redefinição e à sua adaptação à nova metodologia comunicativa. Com efeito, reabilitando a escrita (e conhecendo-lhe um estatuto equivalente à expressão oral); valorizando a competência em língua materna sobre a língua estrangeira; dando uma visão pragmática e objectivos funcionais ao ensino/aprendizagem da língua estrangeira, as correntes actuais lançaram as bases necessárias para uma verdadeira prática da tradução.

A tradução é, indubitavelmente, um meio de aprendizagem da língua estrangeira e da língua materna. É o momento privilegiado

em que as duas línguas estão em contacto. Assim, o professor deve levar os alunos a uma reflexão comparativa, fazendo ressaltar as analogias e as diferenças entre as duas línguas. Este exercício ajuda o professor a detectar os conhecimentos e o funcionamento do raciocínio lógico e analógico dos alunos.

É fundamental que os professores repensem o exercício de tradução como uma actividade de pesquisa e de restituição de sentido, fundada na competência do aluno em situação natural de comunicação. É confrontado com provérbios, frases idiomáticas que o aluno pode verificar as diferenças estruturais das duas línguas e constatar que a

significados iguais correspondem significantes por vezes muito diferentes. É perante os textos e através da análise textual - situação de comunicação, interlocutores e respectivos papéis e estatutos, referentes, circunstâncias de lugar e de tempo, intenções enunciativas, grau de implicação do enunciador no enunciado - que o aluno adquire a sensibilidade para a diversidade dos tipos e registos do discurso e procede a análises críticas e comparativas de traduções, alargando as suas capacidades para produzir textos adequados às mais diversas situações comunicativas.

BIBLIOGRAFIA

- BEAUGRAND, R. (1979). *Factors in a Theory of Poetic Translating*. Paris: Payot.
- CAPELLE, J. M. et al. (1987). "Retour à la traduction". *Le français dans le monde*, n. spécial, Août - Septembre.
- COELHO, J. PRADO (1976). *Ao contrário de Penélope*. Lisboa: Bertrand.
- FONSECA, F. e FONSECA, I. (1977). *Pragmática linguística e ensino do português*. Coimbra: Livraria Almedina.
- GONZALEZ, J. et al. (1983). *Problemas de Tradução: escrever, traduzindo*. Lisboa: GVELF.
- GOUADEC, D. (1974). *Comprendre et traduire*. Paris: Bordas.
- KIRKWOOD, H. (1966). "Translation as a basis for contrastive linguistic analysis". *International Review of Applied Linguistics*, 4, 175-182.
- LADMIRAL, J. R. (1979). *Traduire: Théorèmes pour la traduction*. Paris: Payot.
- MESCHONNIC, H. (1981). "Traduire la Bible de Jonas a Jona". *Langue Française*, 51, 36-52.
- MOUNIN, G. (1963). *Les problèmes Theoriques de la traduction*. Paris: Gallimard.
- NIDA, E. A. (1975). *Language structure and translation*. California: Standford University Press.
- REBELO, D. (1989). "Contributo da Psicolinguística para uma teoria da Tradução". *O Professor*, 117, 4-12.
- TITONE, R. (1979). *Psycholinguistique appliquée*. Paris: Payot.
- VINAY, J. P. E DARBELNET, J. (1972). *Stylistique Comparée du Français et de l'Anglais*. Paris: Didier.

ANIMAÇÃO PEDAGÓGICA

(Que “pedacinhos” para uma Pedagogia da Situação?)

Avelino Bento *

68
DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Gostaria de falar-vos aqui e agora, de um processo ou de uma metodologia, ou se quisermos de uma atitude, ou talvez ainda, se quisermos, de uma habilidade adquirida pelo professor, que é bastante descurada consciente ou inconscientemente no ensino-aprendizagem: Animação Pedagógica.

Como todos sabemos, não há de facto muita informação sobre a Animação Pedagógica, o que a torna infelizmente pouco veiculada quer dentro da escola, quer fora dela. Das duas, uma: ou se ignora a sua própria natureza ou pelo contrário, sabe-se do que se trata, mas tem-se a impressão bastante negativa a seu respeito, associando-a a uma fácil não-directividade, à perda de tempo, ou mesmo à anarquia na classe.

* Docente na ESEP

Falar-se da Animação Pedagógica, sem se veicular a existência de uma pedagogia da situação, é certamente dificultar-se a compreensão do fenómeno animação na acção educativa, uma vez que não contribui para a discussão e compreensão dos factos educativos.

do-a a uma fácil não-directividade, à perda de tempo, ou mesmo à anarquia na classe.

Por estas razões e apesar de entender que existem dois níveis diferentes no processo ensino-aprendizagem, situados respectivamente aos níveis do Saber-Ser e do Saber-Fazer, penso ser relevante tentar definir pouco a pouco o que é Pedagogia da Situação (Barret, 1989), que nos levará inevitavelmente à Animação Pedagógica.

Assim, ao analisarmos qualquer situação pedagógica, apercebemo-nos que:

a) é sempre rica de fontes de aprendizagem;

b) sofre a interacção de *n* variáveis;

c) se desenvolve num determinado espaço/tempo (o “aqui e agora” da situação);

d) consciencializa a pertinência de se corrigir/medir a intervenção do professor;

e) a realidade pedagógica em termos de desenvolvimento/progressão depende também do grupo (porque existe - é uma realidade); etc.

Esta tomada de consciência (por parte do professor, mas também dos alunos) dos processos de interacção (origem, interesses, imprevisibilidade, etc.) leva a que o professor, sendo também si-

multaneamente um participante e animador, esteja atento a cada momento da sua ou suas situações pedagógicas. Poderemos pensar na Situação Pedagógica como um conjunto de relações mais ou menos concretas que, num determinado momento, unem um indivíduo ou grupo ao meio e às circunstâncias nas quais ele ou eles devem viver e agir. É, como diz Gisèle Barret, “uma realidade para viver”.

Neste contexto, poderemos dizer que uma das tarefas do professor deverá ser o reivindicar o questionamento da sua acção educativa, dando-lhe assim a verdadeira dimensão da situação pedagógica?

Penso que sim! A questionar, questionar-se e fazer despoletar o questionamento, o professor está a praticar uma Pedagogia da Situação; ao permitir o imprevisível no programado, está também a praticar uma Pedagogia da Situação; ao estabelecer uma dialéctica/interacção de n variáveis, ele está naturalmente a praticar a Pedagogia da situação.

Se considerarmos que Animação de Pedagogia é uma dimensão essencial na

Educação; que deve estar sempre presente no espírito, antes mesmo de se planificar qualquer situação de ensino-aprendizagem; se considerarmos também que a Pedagogia da Situação é, na prática, a concretização dos pressupostos teóricos da animação, poderemos então concluir que o professor que pratica a Pedagogia da Situação é estruturalmente um animador pedagógico e como tal mais consciente do desenvolvimento de uma Animação Pedagógica?

É por esta razão e com intuito de encontrar resposta que gostaria de tentar clarificar, em primeiro lugar, alguns desses pressupostos teóricos e de que forma se colocam estes ao serviço do ensino. Naturalmente sendo um tema tão vasto e complexo, a ideia de abordá-lo num simples artigo, tem como objectivo sensibilizar e despertar para a sua existência e prática; no fundo fazer (re) descobrir no professor um elemento essencial da sua acção educativa: o Saber-Ser! Este, não está obviamente separado do Saber-Fazer, porquanto apela ao mesmo tempo para um recorrer sensato aos recursos, que per-

mitem diferenciar um ensino amorfo e sem brilho, de um ensino dinâmico e estimulante; uma aprendizagem sem atractivos e sem significação pessoal, de uma aprendizagem activa, integrada e motivante. Não existirão aqui enormes diferenças?

Penso que essas diferenças poderão estar relacionadas com uma dificuldade que o professor tem de gerir a simultaneidade/realidade destas duas componentes, ou destes dois níveis de ensino-aprendizagem já citados anteriormente: o Saber-Fazer (ligado à informação/aquisição) e o Saber-Ser (ligado à acção/animação). Parece-me que relativamente ao primeiro nível tudo é pacífico, isto é, a ideia que se tem da informação/aquisição, é de que é preciso fazer aprender ou fazer adquirir algo às pessoas com as quais se trabalha. Assim é fácil definir-se esta componente como “o curso”, sobretudo se se encontrar respostas para estas questões: o que é que deve ser conhecido, compreendido, aplicado, analisado, sintetizado, avaliado? Que habilidades devem ser dominadas/adquiridas? Que atitudes se procura in-

culcar? Quais os valores que se querem promover?

No fundo, é no Saber-Fazer (ligado à informação/aquisição) que falamos do conteúdo da disciplina, isto é, falamos daquilo a que chamamos “matéria” e do tipo de relação que se procura desenvolver entre o aluno e o campo do saber ou da técnica com qual se mete em contacto.

A outra dimensão do processo ensino-aprendizagem, para além do Saber-Fazer, é o Saber-Ser (ligado à acção/animação). A maioria das vezes é descurada inconscientemente, sobretudo se o professor não foi para uma Pedagogia da Situação. Se pensarmos bem, esta dimensão, isto é, a animação, é importante pelo facto de estar presente antes de tudo (mesmo quando se ignora) e depois porque é inevitavelmente uma influência tanto positiva como negativa sobre a aquisição.

Continua por isso a ser pertinente clarificar o conceito de Pedagogia da situação, para assim mais facilmente encontrarmos o sentido da Animação Pedagógica.

Se analisarmos a situação pedagógica só como um encontro que pode ocorrer

num determinado espaço e tempo concretos, onde para além disso está dependente do professor ou até da instituição, isto é, do encontro entre estes grupos, a classe, etc., teremos de pensar que essa situação estará incompleta se não tivermos em conta as interferências implícitas ou explícitas do mundo exterior. Podemos ilustrar algumas hipóteses de contrastes ou paradoxos da situação pedagógica, que nos permite evidenciar os antagonismos dessa situação: estar e não estar; interior e exterior; aceitar e alterar; barulho e silêncio; activo e menos activo. Para Gisèle Barret, é nesta Dupla Estrutura que se escolhe o melhor da situação, isto é, há nela uma interacção entre si, que permite uma pedagogia mais adequada a essa situação.

A IMPORTÂNCIA DUMA INTERDEPENDÊNCIA DO SABER-FAZER E DO SABER-SER

Quanto mais motivantes são as condições de trabalho de um grupo e satisfaçam as pessoas que nele integram, mais a comuni-

cação entre os elementos do próprio grupo e entre este e o professor, é frequente, descontraída e autêntica; assim, quanto mais um grupo desenvolver a sua unidade e o seu dinamismo, mais a informação/aquisição se fará de uma maneira útil e significativa. Pelo contrário, se os indivíduos não estão felizes de pertencer a um determinado grupo; se as condições de trabalho criam frustrações muito grandes em cada indivíduo; se o grupo está dividido (amorfo ou agitado) e sem identidade própria; a informação/aquisição será penosa, difícil e nalguns casos verdadeiramente impossível.

É neste contexto que são pertinentes os tais “pedacinhos” duma Pedagogia da Situação. Este termo “pedacinhos” é talvez a forma mais afectiva e mais racional que eu tenho para me aperceber e utilizar as variáveis que envolvem o acto educativo. Seguramente sendo a Pedagogia da situação uma pedagogia do Ser, do Vivido e da Acção, ela apelará para uma maior intervenção/acção do professor, onde o indirecto e o directo, o directivo e o não-directivo, isto é, as Duplas Estruturas que estão perma-

nentemente em evidência em relação ao indivíduo/grupo e ao processo de expressão/comunicação, acentuarão claramente e segundo Gisèle Barret, as cinco variáveis principais indispensáveis para a prática da Pedagogia da situação: a) Professor/Animador/Participante/Observador; b) Indivíduo/Grupo; c) Espaço/Tempo; d) Vivido; e) Mundo Exterior.

PROFESSOR/ANIMADOR/PARTICIPANTE/OBSERVADOR:

* tem uma função de fazer explorar esta pedagogia global, sendo nesse contexto um verdadeiro motor da acção.

* o professor/animador terá de analisar duas situações distintas na sua função: motor da acção pedagógica e conteúdo parcial dessa acção. Certamente que nesta análise surge a consciência de um comportamento pedagógico.

INDIVÍDUO/GRUPO:

* cada indivíduo situa-se em relação ao professor/animador, em relação ao grupo. Esta relação nunca é de frente-e-frente autêntica, porque

existe sempre o outro - o grupo de colegas - que mesmo silencioso, actua com a sua presença.

* Marcel Postic diz: "o aluno na relação educativa está, pois, espartilhado entre duas influências, a do professor e a dos colegas".

ESPAÇO/TEMPO:

* o conjunto espaço/tempo ligado ao exterior do grupo: (é importante o professor/animador reconhecer a origem, o meio e que tipo de actividades praticam os elementos do grupo);

* o conjunto espaço/tempo ligado ao professor/animador: (é importante que este oiça os alunos e que lhes ofereça o que tem);

* o conjunto espaço/tempo estranho (o professor/animador deve ter a capacidade de se deslocar com o grupo no espaço da realidade e no espaço da ficção).

VIVIDO:

* é em cada etapa do vivido que o indivíduo vai buscar elementos que lhe permitirão amadurecer e estabelecer uma relação criativa, imaginativa e saudável.

MUNDO EXTERIOR:

* ao contrário de todas as outras variáveis, esta actua quase sempre na situação pedagógica. De que forma? Com a passagem de informação de tudo o que diz respeito ao mundo exterior, desde factos públicos, colectivos, que não sendo de todos, passam a ser, porque esses factos vão tocar de uma forma muito particular.

Ao considerar estas variáveis e os seus pressupostos, como teorização da animação Pedagógica, tenho também de enunciar alguns princípios sobre os quais se pode guiar ou de meios a que se pode recorrer, com o objectivo de melhorar a qualidade de vida de uma classe. Digamos que Animação Pedagógica pode e deve "mostrar a vida" na classe/turma/grupo/escola.

Não é, naturalmente, mostrar a vida de uma maneira gratuita, mas sim mostrá-la com o objectivo de fazer interessar, aos membros do grupo, o que se passa em seu redor, com o fim de implicar cada um no "percurso" da sua aprendizagem; com o fim de se construir uma solidariedade de grupo que estará, ela

também, ao serviço da aprendizagem da maturidade de cada um dos elementos do grupo.

ALGUNS PRINCÍPIOS

1. O professor deve abordar o grupo enquanto tal.

O professor não deve agir com um grupo, como se faz com um indivíduo; é importante estar consciente da natureza colectiva do grupo-classe-turma.

2. Num grupo-classe-turma, encontram-se características comuns a todos os grupos organizados.

Os trabalhos de Psicologia Social são úteis para compreender o que se passa na classe ou sala de aula, mas dizem respeito sobretudo aos pequenos grupos: não podem a maior parte das vezes “iluminar”, de uma maneira realista, a vida e as condições de trabalho dos grupos escolares mais numerosos.

3. A classe-turma como grupo é uma identidade activa que procura desenvolver-se e procura também estabelecer condições propícias à sua própria sobrevivência como grupo.

Os professores devem

estar conscientes deste fenómeno e estar atentos também às suas manifestações, muitas vezes perceptíveis. Um acompanhamento eficaz no grupo/turma/classe reflectir-se-á mais sobre os métodos de organização do grupo do que sobre as práticas individuais e contribuirá certamente para o desenvolvimento de uma vida sã no grupo.

4. Os membros do grupo vão tentar, colectivamente, adaptar-se (envolver-se no meio ambiente da classe-turma).

Para que esta adaptação seja possível, isto é, para que a solidariedade e a dinâmica de grupo sejam despoletadas, algumas condições entre outras, devem ser respeitadas:

- a possibilidade de todos os elementos do grupo comunicarem entre si;

- as práticas de controlo que não ameacem a estima no interior do grupo;

- o respeito pelas necessidades do grupo, de forma a ficar activo e unido.

5. É normal que os problemas se apresentem na vida de um grupo/turma: o que é preciso é saber analisá-los e resolvê-los eficazmente.

Antes de mais é preci-

so procurar veicular a ideia de que é perfeitamente normal haver problemas. No entanto, muitos professores reagem de uma maneira defensiva aos problemas que se apresentam nas suas salas de aula: sentem-se ameaçados, postos em causa e mesmo, em certos casos, completamente culpados. É preciso, por um lado, aprender a dissociar a sua pessoa dos problemas que se apresentam, de forma a poder examiná-los o mais objectividade possível. Estes, a maior parte das vezes, não têm com efeito nada a ver com o professor.

Poderia, se quisesse, estar aqui a enumerar *n* princípios para a prática de uma Animação Pedagógica. Olhando de imediato sobre os seus conteúdos, pode verificar-se a sua evidência: a atitude do professor face às condições gerais e globalizantes do processo ensino-aprendizagem. A tomada de consciência desta atitude passa pela prática de uma Pedagogia da Situação, isto é, pela apetência e determinação de contribuir para a mudança, em si, nos outros e no sistema.

A Pedagogia da Situação, envolvendo passo-a-passo o processo global da Animação Pedagógica, é afi-

nal a oportunidade que falta dar a nós próprios, isto é, enquanto professores, o sermos capazes de estar atentos, mais do que ao objecto, ao sujeito da acção educativa: o indivíduo, o Ser e a sua respeitabilidade.

Portalegre, 14/04/1993

BIBLIOGRAFIA

- BARRET, Gisèle (1989): "ESSAISUR LA PEDAGOGIE DE LA SITUATION EN EXPRESSION DRAMATIQUE ET UN ÉDUCATION", Univ. de Montréal; Fac. Sc Éd.; Montréal.
- BERTRAND, Yves (1991): "TEORIAS CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO" Publicações Instituto Piaget; Lisboa.
- ESTRELA, Maria Teresa (1992): "RELAÇÃO PEDAGÓGICA, DISCIPLINA E INDISCIPLINA NA AULA", Porto Editora; Col. C. Educação; Lisboa.
- JEAN, Georges (1990): "CULTURA PESSOAL E ACÇÃO PEDAGÓGICA", Edições ASA; Col. B.B.E.E.; Rio Tinto.
- JONHSON, L.V.; BANNY, M.A. (1974): "CONDUITE ET ANIMATION DE LA CLASSE", Dunod; Paris.
- LEYENS, J.P. (1991): "PSICOLOGIA SOCIAL", Edições 70; col. "Persona"; Lisboa.
- PARÉ, André (1977): "CRÉATIVITÉ ET PÉDAGOGIE OUVERTE", Éditions NHP; Vol. I, II, III.; Québec.
- POSTIC, Marcel (1984): "A RELAÇÃO PEDAGÓGICA", Coimbra Editora, Lda; Col. PsicPeg.; Coimbra.

CIÊNCIAS DA NATUREZA NA ESCOLA PRIMÁRIA: UM DESAFIO A ENFRENTAR.

JOAQUIM GOMES DE SÁ*

INTRODUÇÃO

“Não existe (...) nenhum aspecto da educação mais básico do que aquele que ajuda as crianças a pensar logicamente e a desenvolver capacidades intelectuais gerais e capacidades para resolver problemas, que as ajuda a desenvolver ideias e competências que lhes permitam compreender e controlar o mundo que as rodeia (...) e que as ajuda, também a aprender a comunicarem de forma eficaz.” (Harlen, 1984).

74

DIDÁCTICAS
ESPECÍFICAS

Winne Harlen, uma reputada especialista e investigadora inglesa em matéria de educação em Ciências da Natureza, sublinhava em 1985 que, “apesar dos esforços e entusiasmo devotados à causa da Ciência na escola primária, nos últimos 20 anos, a experiência científica da maioria das crianças no final da escola primária é mínima.” Falamos de um país desenvolvido, dos que mais

avanzados estão quanto à matéria das Ciências da Natureza na escolaridade básica, onde existem departamentos universitários com a designação elucidativa de Centre for Research in Primary Science and Technology, onde têm sido investidas avultadas verbas na implantação de projectos de ensino das Ciências na escola primária, tais como Nuffield Junior Science Project Council's Science 5/13 Project e Teaching Primary Science.

Igualmente nos Estados Unidos, desde a década de 60 se tem reconhecido a insubstituível função educativa das Ciências da Natureza na escola primária, o que está patente na implementação dos projectos Elementary Science Study (ESS), Science: a Process Approach (SAPA), Science Curriculum Improvement Study (SCIS) e outros. A implementação de tais projectos, envolveu a produção de manuais guias de professores, fornecimento de

* Docente na Universidade do Minho

matéria didáctica às escolas, formação e acompanhamento dos professores em exercício e mais recentemente, em certos casos, o destacamento, nas escolas, de professores com formação especializada, com funções de dinamizadores e consultores permanentes para o ensino das Ciências.

Na sequência de uma tal política de educação científica levada a cabo por estes países, muitos outros projectos de ensino das Ciências têm sido implementados em diversos países dos vários continentes.

E que dizer do nosso país?

Entre nós não se conhecem ainda “esforços e entusiasmo” visíveis, quanto à causa das Ciências da Natureza na escola primária. Embora desde há cerca de 18 anos, tópicos de ciências estejam contemplados no programa do Ensino Primário, o ensino das Ciências, nesse nível de escolaridade, continua a ser um imenso deserto.

No programa, agora em substituição, expressões como “observar, manusear, relacionar, inferir, descobrir, medir, experimentar”; “exploração activa do ambiente

imediatos”; trabalhos experimentais”; e “iniciar o desenvolvimento de uma perspectiva científica”, sugerem até uma preocupação com os processos da Ciência na sala de aula, ou seja, fazer da Ciência uma actividade prática, e não algo de que se ouve falar apenas. Porém, no contacto com as escolas, constata-se que de facto as crianças não realizam actividades científicas em que tenham oportunidades para fazer observações, previsões, inferências, formular hipóteses, testar hipóteses por via da experimentação, recolher dados, interpretar dados, formular conclusões, etc. Por outras palavras, as crianças não têm de facto oportunidades para realizar pequenas investigações adequadas ao seu nível intelectual.

Nos países que mais esforços têm levado a cabo para introduzir as Ciências na escola primária, têm sido diagnosticados alguns factores de resistência. Têm sido apontadas dificuldades como:

- Falta de equipamento nas escolas.
- Insuficiências de espaços.
- Falta de treino dos professores em lidar com a organização dos alunos em trabalho de grupo.

- Insuficiência de tempo para cumprir os programas nos seus aspectos tradicionais, e considerados prioritários: cálculo, leitura e escrita.

- Falta de formação, apoio e orientação dos professores.

- Insuficiência de conhecimentos científicos e, acima de tudo, sentimento de insegurança dos professores no ensino das Ciências.

Os nossos professores e escolas certamente se revêem nesta lista de dificuldades, com a diferença de que, (não será difícil estimar) tais dificuldades estarão significativamente agravadas entre nós. Contudo, Norman Thomas (1980) e James & Hord (1988) sublinham que a principal dificuldade reside no facto de os professores ainda não estarem suficientemente convencidos da importância da educação científica como parte integrante da educação básica. Esta ideia é particularmente preocupante no que diz respeito às práticas futuras dos actuais estudantes em formação inicial, porquanto, uma vez inseridos na comunidade profissional, tenderão a ser socializados nessa ideia, mesmo que no curso de formação inicial se tenha dado a devida importância à compo-

nente Ciências da Natureza. Um tal processo de socialização negativa começa muitas vezes no próprio estágio, quando os docentes de Ciências e de Didáctica das Ciências não participam na sua orientação.

1 - O PAPEL DAS CIÊNCIAS NA ESCOLA PRIMÁRIA

1.1 - AS ACTIVIDADES CIENTÍFICAS SÃO UM CONTEXTO PRIVILEGIADO PARA O DESENVOLVIMENTO DA COMUNICAÇÃO ORAL E ESCRITA, BEM COMO DA MATEMÁTICA.

O argumento da falta de tempo tende a fazer crer que aquelas competências básicas ficam prejudicadas quando são abordadas por outras matérias do currículo na sala de aula; trata-se de uma concepção hoje contrariada pelos dados da investigação. Tais competências básicas desenvolvem-se melhor quando aplicadas, utilizadas como instrumentos de outras áreas curriculares. A compreensão dos números, das ordens de grandeza, dos processos de medição, etc.,

são claramente desenvolvidos quando os alunos aplicam tais noções a problemas reais que emergem por exemplo nas actividades de Ciências. Por outro lado, nas actividades de Ciências, as crianças são estimuladas a falar, descrevendo e interpretando o que observam, procuram palavras novas face à insuficiência de vocabulário para lidar com novas situações, fazem os seus registos escritos, etc. (De Vito & Krockover, 1976; Harlen, 1983, 1989; Young, 1989). A este propósito, vale a pena citar Wynne Harlen (1983) no relatório da UNESCO, "NUEVAS TENDÊNCIAS DE LA EDUCACIÓN EN LA ESCUELA PRIMARIA:

"Reconhecem-se amplamente as relações entre desenvolvimento científico e matemático (...) e verifica-se agora, com amplitude crescente, que uma das contribuições mais significativa das Ciências é a sua incidência no desenvolvimento da linguagem das crianças (...). Os registos das discussões entre crianças, a propósito do trabalho científico, mostram que a sua linguagem é de construção mais elaborada

do que nas situações tradicionalmente planificadas para desenvolver a linguagem, e do que nas conversas com os adultos."

A este propósito, é particularmente convincente verificar o que se verifica entre os próprios alunos-futuros professores. Quando confrontados com as insuficiências de observação e das conclusões extraídas das investigações efectuadas no âmbito da Didáctica das Ciências da Natureza, argumentam, frequentemente, que o problema reside na ausência de vocabulário para exprimirem o que pretendem. Se o apuro de linguagem e enriquecimento de vocabulário caminham a par com as actividades de Ciências em alunos universitários, há razões para acreditar que o mesmo seja particularmente válido para as crianças. A comunicação é especialmente estimulada, quando a criança sente o impulso de exprimir vivências significativas para si como podem ser as actividades de Ciências. Numa experiência de introdução das Ciências da Natureza na escola primária, com ênfase nos processos científicos, levada

a cabo por um grupo de estagiárias no ano lectivo de 90/91, um dos aspectos mais marcantes, sublinhados pelas estagiárias, reside no facto de alunos, habitualmente apagados, se revelaram vivos e comunicativos nas actividades de Ciências.

1.2 - AS CARACTERÍSTICAS DO MUNDO MODERNO REQUEREM UMA EDUCAÇÃO CIENTÍFICA PRECOCE, COMO PARTE INTEGRANTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA.

A Ciência e a Tecnologia condicionam de forma cada vez mais acentuada as nossas vidas. Noventa por cento dos cientistas de toda a história da humanidade são cientistas hoje vivos, e mais de metade das instituições de Ensino Superior dedicam-se ao ensino da Ciência e da Tecnologia (Dale, 1973). Estes dados atestam, de forma inequívoca, o facto de que a Ciência e a Tecnologia são um elemento fundamental da vida e da cultura do nosso tempo.

Característica essencial da sociedade científico-tecnológica em que vivemos é

o ritmo alucinante de transformação social a todos os níveis nunca antes experimentado na História da Humanidade. Modos de vida, hábitos, valores e costumes estão em permanente mutação. Os factos de hoje não são os factos de amanhã, e os problemas de hoje não são os problemas de amanhã. Impõe-se pois a educação para a compreensão e adaptação à mudança. A Ciência, estrutura dinâmica em permanente evolução, constitui um instrumento privilegiado de estimulação do espírito humano, importante para o cidadão comum enquanto parte integrante do seu desenvolvimento intelectual, em vista da compreensão do mundo em que vivemos, e da capacidade de resolver, de forma crítica, os problemas cada vez mais complexos do quotidiano.

Em 1980, o encontro de especialistas sobre o ensino das Ciências na escola primária, promovido pela UNESCO, argumentava no seu relatório final que:

- A Ciência, e as suas aplicações à Tecnologia, podem ajudar a melhorar a qualidade de vida das pessoas. Ciência e Tecnologia são actividades socialmente úteis, com as

quais as crianças se devem familiarizar.

- Como o mundo está cada vez mais influenciado pela Ciência e Tecnologia, importa que os futuros cidadãos estejam apetrechados para viver nele.

Há que prevenir o risco de alienação de uma imensa população, governada e, quem sabe, à mercê de um grupo restrito que domina a Ciência e a Tecnologia.

1.3 - A EDUCAÇÃO CIENTÍFICA PRECOCE PROMOVE CAPACIDADES E QUALIDADES PESSOAIS ÚTEIS À VIDA EM QUALQUER LUGAR E EM QUALQUER CIRCUNSTÂNCIA

1.3.1 - DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE PENSAR

Na fase etária correspondente à escola primária, as crianças encontram-se no estágio das operações concretas, do ponto de vista da teoria de desenvolvimento cognitivo de Piaget. Nunca é demais sublinhar as consequências deste facto. Independentemente de praticamente não ser aceite hoje a

ideia de estádios gerais de desenvolvimento, entendidos como estruturas que atravessam horizontalmente todas as áreas de cognição, é consensual a ideia de que nessa fase etária o pensamento da criança está fortemente ligado à acção sobre os objectos concretos: as crianças aprendem fazendo e aprendem pensando sobre o que fazem. As ciências da natureza, enquanto processo, enquanto método de descoberta, promovem oportunidades excelentes para uma aprendizagem centrada na acção e na reflexão sobre a sua própria acção.

Importantes consequências da natureza activa da criança situam-se ao nível do desenvolvimento do pensamento sobre o mundo físico-natural envolvente. Abundante investigação produzida noutros países (Driver & Easley, 1978; Gilbert, Osborn & Fensham, 1982), e mais recentemente em Portugal, têm posto em evidência que os alunos chegam às aulas de Ciências com ideias próprias sobre o mundo físico-natural que os rodeia, fruto de uma longa elaboração pessoal. Tais ideias, a que se convencionou chamar concepções alternativas, ou concepções

intuitivas:

- são geralmente diferentes das ideias científicas formais, e conferem melhor sentido às suas experiências pessoais do que as próprias ideias científicas;

- não são simples erros ou desvios, facilmente corrigíveis pela acção do professor, mas revelam-se muito resistentes à mudança, estando profundamente impregnadas na estrutura mental da criança.

Tem-se verificado, que muitas ideias intuitivas, acerca dos fenómenos, permanecem imutáveis apesar de nas aulas de Ciências do Ensino Secundário se terem apresentado, para os mesmos, as correspondentes explicações científicas. Entre os muitos exemplos que se poderiam citar, refira-se o seguinte: no ano lectivo 87/88, em 40 alunos do 1º ano dos cursos de Educadores de Infância e Professores do 1º ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho, apenas 11 (27,5%) dizem que duas esferas de ferro e pesos diferentes abandonados à mesma altura, atingem o solo ao mesmo tempo. Os restantes 29 (72,5%) revelam uma concepção aristotélica dizendo

que chega primeiro ao solo a esfera mais pesada. Faz sentido raciocinar deste modo, porque no dia a dia o que se vê é uma maçã cair mais depressa do que uma folha, fenómeno que se explica em função de diferentes resistências do ar, o que os nossos sentidos não conseguem apreender directamente. Igualmente se regista o facto de, no ano lectivo de 91/92, 25 em 32 alunos (78%) do 2º ano do curso de Professores do 1º ciclo do Ensino Básico, após realizarem experiências de flutuação, considerarem que a água só exerce uma acção sobre os corpos que flutuam, o que naturalmente criou a necessidade de se adoptar estratégias para modificar tal concepção intuitiva.

Uma abordagem científica na exploração do mundo físico-natural que rodeia a criança, ainda na escola primária, terá como consequência inibir o enraizamento de convicções intuitivas não científicas, predispondo a estrutura mental para uma mais fácil aquisição de conceitos científicos, designadamente no prosseguimento dos estudos secundários. A investigação demonstra que quan-

to mais tempo as concepções intuitivas permanecerem inotocáveis, mais resistem a ceder o seu lugar a concepções científicas (Harlen, 1988). Sem oportunidades de realizar actividades científicas, o pensamento da criança acerca do meio físico-natural, fica limitado a um mundo de impressões subjectivas, que não raramente ficam cristalizadas para o resto da vida.

Como sublinha Alan Ward (1989), “o real poder da Ciência não se manifesta nas coisas estritamente científicas (...), mas no modo de pensar, agir e acreditar em termos científicos” quando se lida com os problemas diversos da vida. Por seu turno, argumenta o Encontro de Especialistas do Ensino das Ciências na escola primária promovido pela UNESCO:

- A Ciência pode ajudar as crianças a pensar logicamente sobre o dia a dia e a resolver problemas práticos simples. Tais competências intelectuais serão úteis para elas onde quer que vivam e independentemente da profissão que vierem a ter.

- O desenvolvimento das Ciências promove o desenvolvimento cognitivo.

- A escola primária é terminal

para muitas crianças em muitos países, e constitui portanto a única oportunidade para explorarem o ambiente de forma lógica e sistemática.

1.3.2 - DESENVOLVIMENTO DE QUALIDADES PESSOAIS

De entre as qualidades pessoais que qualificam uma atitude científica destacam-se as seguintes:

- Curiosidade (questionar, querer saber mais).

- Perseverança (tentar outras vias de solução de um problema, quando não se é bem sucedido).

- Respeito pela evidência (abertura de espírito, desejar o confronto de suas ideias com a evidência).

- Flexibilidade (disponibilidade para reconsiderar os seus pontos de vista, admitir novas ideias como tentativas).

- Reflexão crítica (apreciar criticamente os resultados, disponibilidade para rever métodos).

- Cooperação (aceitação de regras de conduta e funções específicas no trabalho de grupo).

Tais atitudes, que as actividades de Ciências podem desenvolver de forma

privilegiada, são afinal qualidades pessoais desejáveis para qualquer cidadão. Fesquet (1971) sublinha que as atitudes de humildade e tolerância, bem como a exigência de fundamentação das afirmações que se promovem através das Ciências permitem o desenvolvimento da conduta moral e cívica.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, no seu artigo 47º, capítulo VII, estabelece como nova área curricular, para o Ensino Básico, a Formação Pessoal e Social. Odette Valente (1989), na linha dos autores Kohlberg e Raths, preconiza “a estratégia de envolvimento pessoal” para se atingirem objectivos daquela área curricular.”Entende-se por estratégia de envolvimento pessoal uma estratégia que conjugue a esfera cognitiva e afectiva, tanto a nível das discussões como de empenhamento activo” (Valente, 1989). A nossa experiência com crianças da escola primária demonstra que as actividades de Ciências contêm de forma excelente os ingredientes de tal estratégia: reflexão, entusiasmo, discussões inter-pares e manipulação/experimentação.

3 - A RESPONSABILIDADE DAS ESEs E UNIVERSIDADES

Estamos perante uma aguda contradição: se por um lado o ensino das Ciências na escola primária no nosso país é quase inexistente, por outro lado acumulam-se fortes argumentos a seu favor, e assiste-se desde a década de 60, a um esforço sistemático de educação científica na escola primária, nos países mais desenvolvidos.

A introdução de tópicos de ciências no programa do Ensino Primário nunca foi acompanhada de uma política séria de ensino das ciências nas escolas, compreendendo designadamente:

- Produção de manuais qualificados, que sejam guias do professor, capazes de minorar a tradicional insegurança em relação ao ensino das ciências.
- Fornecimento às escolas de materiais básicos para as actividades de ciências.
- Formação e acompanhamento dos professores, na componente de ensino das ciências.

Trata-se certamente de um plano de acção que envolve avultados recursos e a

consequente decisão política. Indicações genéricas como “realizar experiências com...”, contidas no novo programa, só por si não fazem mais do que abandonar os professores a si próprios, e muito provavelmente não serão um contributo válido para melhorar a situação.

Contudo, as instituições de Ensino Superior que têm hoje a seu cargo a formação inicial de professores do ensino básico não poderão alijar a sua quota de responsabilidade no que toca a esta matéria. A natureza da formação constitui um facto de crucial importância quanto à perspectiva da introdução das ciências na escola primária (ver Sá, 1991). Consideram os especialistas em educação científica na escola primária, que materiais didácticos de qualidade não serão eficazes se não acompanhados pela formação adequada dos professores.

A literatura (Parker, 1983; Harlen, 1984) e a reflexão sobre a experiência sugerem quatro princípios básicos quanto a estratégias de formação dos professores para o ensino das Ciências na escola primária:

1 - Os professores devem vi-

venciar, enquanto formandos, as modalidades de formação que se pretende venham a implementar com os alunos.

2 - Os professores devem ser capazes de elaborar planos de acção tendo em vista implementar com os alunos as modalidades de formação vivenciadas.

3 - Os professores devem ter oportunidades de pôr em prática, nas escolas, as propostas de acção pedagógica concebidas.

4 - Os professores devem obter feed-back, reflectir e avaliar a sua experiência nas escolas, com vista a progressivas melhorias.

Assim sendo, numa perspectiva de ensino das Ciências com ênfase nos processos, os professores precisam de experimentar, eles próprios, os processos da Ciência, conceber estratégias para os promover com as crianças, experimentar tais estratégias nas escolas e finalmente reflectir e avaliar essa experiência.

Se a materialização dos princípios 1) e 2) pode ser levada a cabo dentro da instituição de formação, já a consideração dos princípios 3) e 4) requer um efectivo

“mergulho” nas escolas, quer dos formandos quer dos formadores. Por isso se recomenda, como elemento importante da estratégia de formação para o ensino das Ciências, a inclusão de actividades de Ciências no âmbito da prática pedagógica dos futuros professores. Igualmente se recomenda, na perspectiva de viabilização daquele objectivo, que as instituições formadoras estabeleçam, com as escolas cooperantes, contratos de cedência de algum material básico para as actividades de Ciências.

Como nota final, levante-

mos aqui a questão do perfil dos formadores e da sua formação.

Dou a palavra ao “Informe Final de La Reunion de Expertos sobre Incorporacion de la Ciencia y Tecnologia en el Curriculo de la Escuela Primaria” (1983):

“Considerou-se que a formação que o professor recebe em muitas instituições de formação inicial, resulta demasiado fragmentada e insuficientemente relacionada com as realidades da aula. O conteúdo da Ciência e a metodologia de ensino são abordados de forma separada e raramente se integram. Estas observações leva-

ram à consideração de diversas formas de superar este problema. Uma delas foi a sugestão de um programa de formação para os formadores, em que estes percorreriam todo o processo de preparação de uma unidade didáctica de ciências, devendo ter que a ensinar às próprias crianças da escola primária (...). Outra solução poderia ser: fazer com que tanto os professores de Ciências como os professores de Metodologia supervisionem a prática pedagógica dos futuros professores.”

BIBLIOGRAFIA

- Diack, Ann et al (1985) PRIMARY SCIENCE: WHY AND HOW BLOCK 1 - THE STUDY BLOCK; The Open University Press, London.

- Driver, R. & Easley, J. (1978) “Pupils and paradigms: a review of literature related to concept development in adolescence science students”. STUDIES IN SCIENCE EDUCATION, 5,61-84.

- De Vito, Alfred & Krockover, Gerald (1976) CREATIVESCIENCING: A PRACTICAL APPROACH, Little Brown and Company inc. Boston.

- Fesquet, Alberto (1971) ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS, Editorial Kaplusz, SA, Buenos Aires.

- Gilbert, J.; Osborn, J.K. & Fensham, J.P. (1982) “Children’s Science and its Teaching” SCIENCE EDUCATION, 66(4): 623-633.

- Harlen Wynne (1984) “Learning and Teaching Primary Science. The case for a Workshop approach to Teacher training”, in THE TRAINING OF PRIMARY SCIENCE EDUCATORS - A WORKSHOP APPROACH, UNESCO, Paris.

- Harlen, Wynne (1988), TEACHING AND LEARNING PRIMARY SCIENCE, Paul Chapman Publishing Ltd. London.

- James, Robert & Hord, Shirley; Implementing Elementary School Science Programs”, in SCHOOL SCIENCE AND MATHEMATICS. VOLUME 88 (4), 315-334.

- Sá, J.G. (1989); ESTILOS COGNITIVOS, CONCEPÇÕES INTUITIVAS E PROCESSOS DE ABORDAGEM DE FENÓMENOS FÍSICOS; Tese de Mestrado, Universidade do Minho.

- Sá, J.G. (1991); “Por um Paradigma de

Formação Científica para Professores do 1º ciclo do Ensino Básico Centrado na Educação pela Ciência”, in LIVRO DE ACTAS DO 2º ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁCTICAS E METODOLOGIAS DE ENSINO, Universidade de Aveiro.

- Parker, Sheila, 1983) “La preparacion de Maestros para la Ciencia en la Escuela Primaria”. in NUEVAS TENDENCIAS DE LA EDUCACION CIENTÍFICA EN LA ESCUELA PRIMARIA, vol I, UNESCO, Montevideo.

- Valente, Odete (1989); “Educação para os Valores”, in O ENSINO BÁSICO EM PORTUGAL, Edições ASA, Porto.

- Young, B.L. (1989), TEACHING PRIMARY SCIENCE, Longman, Hong Kong.

- Ward, Alan, (1989); 1000 IDEAS FOR PRIMARY SCIENCE; Hodder and Stoughton, London.



IMPORTADOR/EXPORTADOR

SUPORTES MAGNÉTICOS
ACESSÓRIOS DE INFORMÁTICA
FITAS P/MÁQUINAS DE ESCREVER, IMPRESSORAS, REGISTRADORAS
ARQUIVOS P/SUPORTES MAGNÉTICOS
CAPOTAS INSONORIZADORAS
PRODUTOS DE LIMPEZA ANTIESTÁTICOS
FILTROS ÓPTICOS EM VIDRO "OCLI"
TONER'S P/IMPRESSORAS LASER
CONSUMIVEIS PARA ENCADERNAÇÕES

CONSULTE-NOS /

Rua Poetas Populares nº22 - Apart. nº108 - Tel.: (068) 99389 Fax: (068) 989119 - 7160 VILA VIÇOSA - PORTUGAL

82

NOVA
TARA
papelarias

JOSÉ MARIA B. ALVES HERD^{os}.

EQUIPAMENTO E MOBILIÁRIO
DE ESCRITÓRIO

Mobiliário e equipamentos de escritório e escolares

Fotocopiadores TOSHIBA
Sistema de controle de cópias

Representante dos equipamentos didáticos FOC

Assistência técnica e manutenção

CONSULTE-NOS

TARA - Sede Rua 5 de Outubro, 18
Apartado 16
7301 PORTALEGRE Codex

Telefone (045) 22 140
Telefax (045) 24 021

CRESCER NO MEIO DE OUTROS

Papel dos sistemas transpessoais na promoção do desenvolvimento na infância

António Manuel Fonseca *
Maria Isabel Salvado **

1. Introdução

Ao longo do seu desenvolvimento, a criança encontra-se sujeita a diversos agentes de socialização, que marcam inevitavelmente a estruturação da sua personalidade. E se neste processo é bastante importante o meio sócio-económico e cultural em que a criança está inserida, são igualmente determinantes as transformações cognitivas ocorridas na criança, a partir da sua actividade interior e de experiências de interacção resultantes do confronto com

diversos contextos educativos: família, jardim de infância, escola, etc.

É da promoção do desenvolvimento que este texto falará: necessidades, objectivos, estratégias e alvos serão palavras-chave a desenvolver, realçando as suas diversas traduções consoante os programas abordados para ilustrar diferentes modalidades de intervenção. Trata-se, igualmente, de reflectir e avaliar determinados programas de intervenção por meio dos quais se tem procurado intencionalizar o desenvolvimento dos indivíduos no período inicial da vida, preparatório de outros períodos - adolescência e juventude, nomeadamente

- onde se irão cruzar promessas criativas e respectivas crises.

Por outro lado, a opção pela ênfase nos sistemas transpessoais decorre de uma preocupação em alargar o âmbito em que tradicionalmente a promoção do desenvolvimento (psicológico, designadamente) é considerada, a qual não se reduz aos indivíduos mas implica também realidades que vão para além do factor individual, como a família, o jardim de infância ou a escola, o local onde vive.

2. O desenvolvimento numa perspectiva multidisciplinar

Uma perspectiva de

* Docente na Universidade Católica Portuguesa

** Psicóloga

desenvolvimento não limitada à dimensão pessoal mas vista igualmente no contexto dos grupos, das organizações e das redes de relações em que os indivíduos se movem (dimensão transpessoal), configura novos alvos a ter em consideração e pode justificar-se como sendo um meio indirecto de agir sobre os sistemas pessoais. Por outro lado, o objectivo de intervenção para a promoção do desenvolvimento humano incide não tanto na resolução de problemas individuais mas procura sobretudo valorizar os diferentes alvos. Importa ainda, naturalmente, sublinhar que por desenvolver se entende aqui a criação de estruturas com uma certa estabilidade temporal e circunstancial, a nível emocional, cognitivo e comportamental.

Evidentemente que uma concepção de promoção do desenvolvimento, alicerçada em objectivos tão globais como os acima indicados, tem necessidade de recorrer a estratégias de variado tipo, adequadas em função do alvo e do contexto de intervenção, do problema em questão e ainda das características pessoais do agente que realiza a intervenção. Assim, para além de acções sistematicamente organizadas com o sujeito cuja promoção do desenvolvi-

mento se pretende apoiar, qualquer intervenção assim compreendida pode alargar-se a pessoas significativas dos meios em que o sujeito vive. Nesta perspectiva, a própria formação de profissionais do desenvolvimento (educadores, professores, psicólogos, etc.) pode e deve ser realçada, pois da qualidade destes dependerá também a qualidade do desenvolvimento possível para cada sujeito que com eles venha a contactar.

Ao alargamento de objectivos, estratégias e alvos de intervenção será possível associar a configuração de uma série bastante variada de programas de intervenção. Entende-se por programa uma intervenção sistemática que, a partir de determinada situação, visa alcançar certos resultados junto de certos alvos, recorrendo, para tal, a estratégias específicas. Torna-se desejável, quando a preocupação dominante é o desenvolvimento de uma instância supra-individual mais do que de um indivíduo isoladamente, que a intervenção reúna um conjunto diversificado de programas num projecto de intervenção, reflectindo as condições sócio-económico-culturais em que vai actuar.

Seja um programa, seja um projecto de intervenção, é

fundamental ter em atenção que para desenvolver é necessário implementar uma acção sistemática e intencional, ou seja, antes de intervir ter presente uma avaliação das necessidades daquela situação concreta e formular objectivos realistas e exequíveis. De facto, é importante situar as necessidades subjacentes à implementação de um programa em termos do contexto e da comunidade concreta em que ele tomará forma. Só mediante uma concreta avaliação de necessidades (análise da informação recolhida e sua operacionalização na definição de objectivos, escolha de estratégias e de metodologias de implementação do programa) será possível suscitar a desejabilidade do programa, a qual se fundamenta na conjugação dos factores motivação e utilidade, estando intimamente ligada aos benefícios decorrentes para os alvos do programa dos objectivos entretanto definidos.

Haverá ainda que definir claramente as modalidades de intervenção a utilizar (actividades, instrumentos...) e as regras por meio das quais se fará a avaliação do programa. A avaliação é um elemento frequentemente subestimado mas dela dependerá, em última análise, quer a constatação da relevância

(ou não) da implementação do programa, quer a eventualidade de generalização daquele programa a outras populações. Ainda a ter em conta é a necessidade de contextualizar a avaliação de acordo com os critérios e pressupostos de base da “corrente teórica” em que o programa se insere.

3. Educação e desenvolvimento na infância

Variadíssimas concepções de desenvolvimento atravessam a literatura sobre a infância, algumas tomando como ponto de partida para uma análise mais vasta sobre as restantes fases do ciclo de vida, outras mais centradas, justamente, no estudo desse período etário. Não é objectivo deste texto “baralhar e tornar a dar” teorias tão diversas, o que não impede, porém, de evidenciar a permeabilidade a que cada vez mais se assiste na conciliação de diferentes correntes teóricas, daí emergindo, com frequência, o enunciar de factores comuns a várias perspectivas.

É o caso das perspectivas “desenvolvimentais” - que atribuem progressivamente uma cada vez maior importância aos contextos reais de vida -, ou das perspectivas “contextualistas”,

que têm vindo a valorizar a vertente desenvolvimental. É assim que alguns autores se têm manifestado contra um “desenvolvimento fora do contexto” ou um “contexto sem desenvolvimento” (1).

Nesta linha de pensamento se orientam, também, perspectivas recentes acerca da psicologia da educação da criança. J. Bairrão, chamando a atenção para a importância da psicologia do desenvolvimento, enfatiza o papel do contexto na educação da criança, por oposição a um modelo de causalidade linear de raiz médica. (Esta abordagem) “por demasiado estática, não conduz à mudança e à inovação dado que, restringindo o seu campo de observação quer à criança tomada individualmente, quer à família como fonte de problemas, não tem na devida conta a responsabilidade da escola e meio ambiente em que a criança vive, na génese de tais problemas. Em suma, tal modelo não valoriza os vários ecossistemas através dos quais se processa a educação” (2), pelo que o autor defende uma compreensão ecológica da situação, a qual favorece a sua abordagem em termos educativos.

É possível, nesta medida, fazer referência a diferentes

níveis a ter em consideração no desenvolvimento e educação da criança e que constituem, simultaneamente, outros tantos pólos de intervenção:

- População: pais, familiares, professores, técnicos de saúde e outros elementos directamente implicados no desenvolvimento e educação da criança,
- Contexto de vida: aqueles que a criança atravessa permanente ou esporadicamente, como a família, o espaço escolar, o meio comunitário, o grupo religioso ou desportivo, o hospital, etc.,
- Tarefas desenvolvimentais: as relativas ao período do ciclo de vida que a criança atravessa e com as quais tem de lidar, como sejam questões desenvolvimentais (aquisição de rotinas, nascimento de irmãos, entrada na escola, etc.) e de educação (práticas educativas, problemas de aprendizagem escolar, inadaptação escolar e social, etc.).

4. Programas de intervenção no desenvolvimento e educação da criança

A figura 1 apresenta um conjunto de programas de intervenção, sistematizados de acordo com alvos e estratégias. Quererencaixar num quadro tão simples programas tão diversos poderá parecer redutor (por vezes

os programas respondem a mais do que um objectivo, recorrem a várias estratégias em simultâneo e a intervenção faz-se a diversos níveis), mas mostra-se útil para perceber o modo como se pode “olhar” a intervenção para a promoção do desenvolvimento.

4.1 Em sistemas comunitários

4.1.1 Programas de desenvolvimento de competências de vida

É objectivo destes programas, na linha daquilo que se tem designado por “Educação psicológica” (3), capacitar os indivíduos para lidar de forma mais eficaz, mais flexível e mais criativa com as situações de vida, nos diversos contextos de existência. Estes programas distribuem-se por três tipos de abordagem - centrada sobre habilidades, centrada sobre competências e centrada sobre estruturas - e são implementados, habitualmente, em situação de grupo. Assim, identificam-se problemas comuns a um grupo de indivíduos, após o que se elaboram programas de modo a dotar os indivíduos de competências adequadas para fazer face a tais problemas.

Projecto Bairro de St^a. Filomena

O projecto do Bairro de St^a. Filomena (situado na zona norte do concelho da Amadora) nasce a partir da necessidade de promover as condições de vida dos seus habitantes (quase exclusivamente população africana) - trata-se de um bairro de barracas -, cabendo à então denominada Comissão da Condição Feminina a implementação do projecto, em colaboração com o Comité Português para a UNICEF. Esta intervenção salienta a necessidade de afirmar uma perspectiva ampla do desenvolvimento humano, em que as dimensões psicológica e educativa, nomeadamente, são tidas em consideração a par com outras, de cariz sócio-económico. Por outro lado, este projecto funciona como um exemplo da articulação que necessariamente deverá existir entre as diversas dimensões do desenvolvimento quando se trata de uma intervenção mais vasta, com incidência a diversos níveis da comunidade. No que se refere à promoção de desenvolvimento de competências junto da população infantil, é de salientar que ela começou, justamente, pela criação de infra-estruturas onde

tal se pudesse verificar de modo sistemático e intencional. Tal foi o caso da implantação de um espaço de Actividades de Tempos Livres, onde as crianças passaram a desenvolver actividades de animação com fantoches ou jogos, desenhos ou pinturas, acompanhadas por monitores (substituindo a rua, as lixeiras e as poças de água em que anteriormente as crianças passavam o seu tempo). Igualmente significativo foi o incremento do factor convivialidade pela introdução de actividades que responderam a necessidades do meio. Por exemplo, a iniciativa “Colónia de Férias” foi importantíssima para as crianças: “muitas delas tiveram nesta actividade a única possibilidade de irem à praia (a maioria nunca tinha visto o mar) e, do mesmo modo, verificou-se ser de extrema importância a convivência fora da área do bairro” (4).

De salientar que Martin (5) tem desenvolvido uma perspectiva crítica relativamente aos programas de desenvolvimento de competências de vida. Para ter implicações sob o ponto de vista desenvolvimental, as “experiências” têm de ser feitas com base em questões significativas para o indivíduo, pois o desenvolvimento psicológico não é

reduzível às competências que o indivíduo “aprende”, muitas vezes desligado da sua condição vivencial. Além disso, corre-se o risco de os programas não irem ao encontro daquilo que sejam, efectivamente, as necessidades mais significativas dessa população, havendo que ter em conta a singularidade do indivíduo e do grupo.

4.1.2 Programas de formação

A formação psicológica constitui uma modalidade de intervenção indirecta, sendo possível acerca dela sinalizar duas ideias significativas. Uma primeira ideia é a de que a actividade dos profissionais inseridos nos contextos de vida (ou instituições) que as crianças frequentam influencia directa (pela relação face-a-face que estabelecem) ou indirectamente (pelo meio que criam) o desenvolvimento psicológico das crianças que vivem nesses contextos. Uma segunda ideia preconiza haver toda a vantagem em intencionalizar essa influência, pois alguns dados têm sugerido que conforme o desenvolvimento psicológico dos profissionais da educação, assim será a qualidade da sua actuação. No entanto, fique claro que a formação psicológica não está prioritaria-

mente centrada na preocupação de transmitir conhecimentos de psicologia ou pedagogia, focando a sua atenção no desenvolvimento psicológico desses profissionais, por exemplo, em termos de aquisição de competências.

Daremos conta de dois programas implementados nos últimos anos em Portugal, cujos objectivos julgamos corresponderem aos visados por esta estratégia de intervenção.

Projecto ECO - Escola-Comunidade

Este projecto desenvolveu-se inicialmente em localidades de meio urbano (nas freguesias de Ajuda e Benfica, em Lisboa), sendo progressivamente alargado a localidades de meio rural (no concelho de Arronches) (6) (7). Envolveu escolas do ensino primário, professores, autarcas, animadores, educadores e outros elementos das comunidades, assim como uma equipa pluridisciplinar que coordenava e tinha a responsabilidade do projecto. Os objectivos centrais do programa eram os seguintes: a) transformar as práticas escolares no sentido da sua adequação aos alunos dos diferentes meios através da análise e construção, pelos pro-

fessores, de práticas diversificadas e articuladas com o meio dos alunos; b) promover uma relação interactiva entre a escola e a comunidade, transformando as relações entre a escola, os pais e a comunidade, estudando e ensaiando novos modos de relação, mais descentrados e diversificados; c) criar situações de aprendizagem em que os alunos sejam produtores; d) formular propostas e elaborar materiais para a formação inicial e contínua de professores. Para além da dinâmica de inovação educativa que a implementação deste programa produziu, uma das orientações deste projecto considerou, precisamente, “a formação como um processo de desenvolvimento pessoal indissociável do desenvolvimento profissional”. Sendo a “profissão docente uma profissão de relação que põe em jogo toda a personalidade do professor, não é possível esperar efeitos de mudança ao nível institucional ou da relação directa com os alunos sem que se produzam também mudanças ao nível pessoal” (8).

Projecto Amadora

O projecto Amadora - “Intervenção sócio-educativa em zonas degradadas” - é um

projecto global (9), no qual vários recursos da comunidade (de educação, de saúde e de segurança social) integram os seus esforços com os seguintes objectivos: a) dar respostas adequadas às necessidades sócio-educativas das crianças em risco; promover a cooperação e a responsabilidade da família e da comunidade na prevenção e remediação de problemas sócio-educativos. Ao nível da formação propriamente dita, destaque para a tentativa de promover mudanças de atitudes dos trabalhadores sociais por meio de formação continuada em serviço, “numa concepção de formação como processo decorrente da própria intervenção e ainda com a preocupação constante de garantir a inovação progressiva e a mudança de atitudes, estratégias e métodos” (10).

Tendo a formação psicológica por objectivo directo a capacitação do profissional, devemos considerar que a melhor situação de formação será justamente aquela que tenha como ponto de partida os problemas surgidos na prática profissional. Assim, qualquer programa especificamente orientado para a formação de profissionais deverá ser avaliado, não pelas mudanças que

ocorrem no sujeito mas pelas transformações efectivas que venham a ocorrer na sua actividade, dando ênfase à eficácia dessa actividade.

4.2 Em contextos de vida

Pela sua importância no contexto dos programas de intervenção psicológica animados por uma perspectiva de promoção do desenvolvimento, o Projecto Alcácer - “desenvolvimento da criança em meio rural” - terá aqui um particular destaque, dada a multiplicidade de alvos que este programa de formação atingiu (11).

Implementado na comunidade rural de Alcácer do Sal, o projecto tinha como finalidade promover a qualidade da educação dos centros pré-escolares da área em questão. Estes centros começaram a funcionar em Abril de 1974, devido, para além de outras razões, ao súbito aumento de mulheres trabalhadoras. Na falta de pessoal qualificado, a comunidade contratou mulheres cuja única formação era a sua prática como mães. Elas constituíram o alvo principal deste projecto de investigação-acção. Tendo como quadro teórico uma perspectiva ecológica do desenvolvimento humano, o projecto também a-

tendia a outros sistemas da comunidade: os directores, os pais e o restante pessoal auxiliar, para além das próprias crianças. Conceptualizado como um projecto de investigação-acção, tinha também como objectivo geral “contribuir para o estabelecimento de modelos em educação infantil adaptados ao desenvolvimento das crianças em áreas rurais” (12). Este projecto insere-se claramente numa atitude de preocupação pela transformação da realidade, por forma a tocar indirectamente a promoção do desenvolvimento das crianças. A principal característica desta acção residiu na prática de uma “formação em situação natural”, que passou não apenas pela relação educadoras-crianças, mas por tentativas de resolução de todo um conjunto de problemas, nomeadamente de ordem física (instalações...) e administrativa (condições de trabalho...).

No projecto Alcácer a transformação ocorre através da implicação de todos os intervenientes da realidade. Para utilizar a linguagem de Bronfenbrenner, diríamos que há uma implicação de todos no contexto de desenvolvimento constituído pelo jardim de infância (microsistema). Tendo por objectivo o desenvolvimento das cri-

anças, a estratégia não passou pela utilização de programas específicos que se juntam ao que já ocorre, mas pressupõe-se que aquilo que já ocorre também influencia esse desenvolvimento e é aí que tem de ser operada

a mudança.

Concluindo, percebe-se então a dificuldade - e muitas vezes a impossibilidade - de compartimentar e isolar a actuação do psicólogo, do professor, do técnico de serviço social... Se

concluimos pela importância de uma intervenção de cariz ecológico, defendemos que a intervenção tem de fazer-se em equipa, abarcando o fenómeno em questão em várias dimensões.

Notas

(1) Bronfenbrenner, U. (1986). Recent advances in research on the ecology of human development. In R. Silbereisen, K. Eyferth & G. Rudinger (Eds.), Development as action in context. Berlin: Springer-Verlag.

(2) Bairrão, J. (1988). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. Comunicação apresentada na 1ª Conferência Internacional de Consulta Psicológica e Desenvolvimento Humano, Porto. Manuscrito não publicado.

(3) Springthall, N. (1991). Role taking programs for high schools students: New methods to promote psychological development. In B.P. Campos (Ed.), Psychological in-

tervention and human development. Porto: Instituto de Consulta Psicológica, Formação e Desenvolvimento/Academia.

(4) Coutinho, R. Matias, A. (1990). Uma experiência de desenvolvimento integrado. Lisboa: Comissão da Condição Feminina.

(5) Martin, J. (1990). Confusions in psychological skills training. Journal of Counseling and Development, 68, 402-407.

(6) Benavente, A. (1989). Projecto ECO: Escola-Comunidade: Um projecto de construção de sucesso na escola primária e de formação contínua de professores. Inovação, 2, 1, 49-51.

(7) Canário, R. (1989). Para uma

estratégia de formação contínua de professores. Aprender, 3, 26-33.

(8) Canário, R. (1989). ob. cit., p.30.

(9) Bairrão, J. (1991). Relatório de avaliação final do Projecto Amadora. Lisboa: Centro Regional de Segurança Social/DSOIP.

(10) Bairrão, J. (1991). ob. cit., p.11.

(11) Campos, B. (1990). Projecto Alcácer. Lisboa: Serviço de Educação da Fundação Calouste Gulbenkian.

(12) Campos, B. (1984). A formação participante de não profissionais para a inovação em educação infantil. Lisboa: Serviço de Educação da Função Calouste Gulbenkian.

| Alvos | | Estratégias | Desenvolvimento de Competências de vida | Formação |
|------------------------|-------------------|-----------------------|---|--------------------------------------|
| | | Sistemas Comunitários | . Projecto Bairro de Sª Filomena | . Projecto ECO . Projecto Amadora |
| Sistemas transpessoais | Contextos de vida | . Projecto Alcácer | | |

Fig. 1 - Programas de intervenção no desenvolvimento e educação associados à infância

ACTIVIDADES PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA: QUE OBJECTIVOS?*

Manuel Miguéns **

INTRODUÇÃO

O trabalho prático ou as actividades experimentais estão hoje no centro de muitos debates sobre educação em ciência, quer neles intervenham professores, investigadores, ou mesmo decisores do currículo ou das políticas educativas.

As revistas nacionais e estrangeiras dedicam regularmente espaços privilegiados à reflexão, ao debate e à divulgação das investigações feitas sobre a problemática da utilização do trabalho prático

* Uma versão anterior deste artigo foi apresentada sob a forma de poster no IV Congresso Internacional sobre INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS Y DE LAS MATEMÁTICAS - Barcelona, 13 a 16 de Setembro de 1993.

** Docente da Escola Superior de Educação de Portalegre.

co no ensino e aprendizagem da ciência. Os resultados recentes da reflexão e da investigação educacional trouxeram novos desafios ao uso das práticas no ensino/aprendizagem das ciências e apelam frequentemente para a reconsideração das abordagens mais utilizadas (Millar e Driver, 1987; Watts and Bentley, 1987; Wellington (ed), 1989; Hegarty-Hazel (ed), 1990; Hodson, 1990, 1993; Tobin, 1990; Woolnough (ed), 1991), ou para a utilização de abordagens mais holísticas, investigativas e abertas do trabalho prático (Bentley e Watts, 1989; Jones et al, 1992; NCC, 1989, 1991; Miguéns e Garrett, 1991; Hodson, 1992; Watson e Fairbrother, 1993; Woolnough, 1985).

O papel atribuído às práticas tem evoluído ao longo dos tempos, mas estas actividades mantêm um valor inequívoco tanto para professores como para alunos da escola básica e secundária, que lhe atribuem relevante interesse educativo. São bem conhecidas as expressões de jovens felizes “porque hoje é dia de experiências”, ou de professores que acham “imprescindível fazer mais actividades práticas, mas a falta de tempo... de material... de...”.

Contudo, o principal problema com as práticas nas nossas escolas não será tanto o de promover mais ou menos trabalho prático, mas talvez o que se prende com os objectivos e a natureza das actividades seleccionadas, com a

exigência intelectual e a qualidade das abordagens escolhidas.

Em outro artigo (Miguéns, 1991) foram tratadas as questões relativas ao tempo lectivo que os professores ocupam com actividades práticas nas suas aulas de ciências e à natureza e modalidades dos trabalhos práticos que realizam com os seus alunos.

Trata-se agora de abordar as questões relativas à importância que os professores atribuem aos diferentes objectivos das práticas e às modalidades que consideram mais adequadas para atingir cada um dos objectivos considerados.

UM ESTUDO LOCAL

Conduziu-se um estudo quantitativo em escolas preparatórias do interior de Portugal (Distrito de Portalegre - Alentejo Norte) com vista a obter informação: i) acerca do tempo lectivo utilizado com actividades práticas; ii) acerca das características e modalidades de práticas privilegiadas pelos professores; e iii) sobre os objectivos e metas a atingir com o trabalho prático.

Um questionário distribuído a 59 professores das 14 escolas preparatórias do distrito foi construído com base nos questionários de Kerr (1963), Thompson (1975) e Beatty (1981) no Reino Unido, tendo em consideração as adaptações devidas ao contexto português.

Os questionários foram distribuídos e recolhidos pessoalmente em Abril de 1990 e do total da população inquirida (59 professores) obtiveram-se 48 respostas, o que representa um retorno de 81%, que pode considerar-se representativo.

O questionário incluía algumas considerações prévias com vista a clarificar, tão precisamente quanto possível, o significado de actividades práticas e para fornecer aos professores-respondentes a definição de cada uma das diferentes modalidades de práticas consideradas no inquérito.

A lista de objectivos para as actividades práticas (Tabela I) era idêntica às de Thompson e Beatty, mas o objectivo "preparar os estudantes para o exame prático" foi retirado, dado não haver exame prático na escola básica portuguesa. Além disso,

foram introduzidos dois outros objectivos: "para dar oportunidade de considerar modelos alternativos aos utilizados pelos alunos" e "para dar oportunidade de explorar o alcance e limitações de certos modelos ou teorias". Considerou-se que estes objectivos representavam as metas das práticas sugeridas pela escola construtivista. Os professores respondentes classificavam cada um dos objectivos usando a escala seguinte: 1 - Sem importância; 2 - Pouco importante; 3 - Importante; 4 - Muito importante; 5 - Extremamente importante.

OS RESULTADOS

A tabela II mostra a classificação média de cada objectivo derivada das ordenações de todos os respondentes. Os valores de W-coeficiente de concordância de Kendall - e de X^2 calculados para o total da amostra e o Desvio Padrão de cada classificação média são igualmente apresentados. Os objectivos são identificados pelo seu número e ordenados de acordo com a classificação média de cada um.

Embora se verifique algum desacordo entre os res-

pondentes, os valores de W e X^2 são significativos e indicam que estes resultados não seriam passíveis de ser obtidos ao acaso.

Os objectivos nº 10 - Para clarificar e ajudar à compreensão de trabalho teórico, nº 14 - Para desenvolver capacidades de cooperação, nº 2 - Para tornar os fenómenos mais reais através da experiência, nº 6 - Para promover o raciocínio lógico e nº 15 - Para desenvolver certas atitudes de disciplina, são ordenados nos cinco primeiros lugares pelos professores envolvidos no inquérito.

Na outra extremidade do escalonamento, os professores respondentes deixaram os objectivos nº 5 - Para mostrar a ligação ciência - indústria, nº 19 - Para fornecer experiência em técnicas standard, e nº 21 - Para dar oportunidades de explorar o alcance e limitações de certos modelos ou teorias.

Uma primeira análise destes resultados poderá indicar que os professores envolvidos no estudo parecem considerar importante a ligação entre teoria e prática, e mesmo o papel ilustrativo das práticas no ensino das ciências. Estes professores

também ordenam em níveis elevados o papel das práticas enquanto actividades promotoras do desenvolvimento de atitudes de cooperação através da sua realização em pequeno grupo.

O objectivo "Para tornar os fenómenos mais reais através da experiência" foi colocado em 3º lugar pelos respondentes, mas este resultado pode ter várias interpretações. Os professores poderiam ter visto este objectivo a partir de uma perspectiva ilustrativa: para se proceder do concreto para o abstrato no ensino/aprendizagem da ciência. Por outro lado, podem ter interpretado o objectivo no sentido de experienciar, dar-se conta dos fenómenos e, como resultado, ampliar conhecimento - tocando, manipulando, fazendo, sentindo, explorando.

Igualmente interessante é o facto de os professores terem escalonado em ponto elevado o objectivo que representa o método hipotético-dedutivo. Tal facto pode dever-se a uma adopção superficial do "discurso oficial" dos livros de texto e da literatura educacional, mas sem reflexos evidentes na prática do quotidiano.

Os professores envolvidos neste inquérito não parecem considerar importante que os alunos ganhem experiência em técnicas standard de laboratório ou que se familiarizem com as ligações ciência-indústria (objectivos nº 5 e 19). Tal facto pode significar que não consideram tal experiência relevante para alunos de 10-12 anos, ou apenas que o contexto rural em que trabalham os leva a esquecer os laboratórios industriais ou científicos.

Uma longa lista de vinte e um objectivos pode ser talvez melhor analisada através do seu agrupamento em categorias de forma coerente e lógica. Um possível agrupamento para os objectivos das actividades práticas é o proposto na Tabela III com referência aos seus números, ao seu número de ordem no "ranking", à sua classificação média e ao respectivo Desvio Padrão. Admite-se que o grupo E seja bastante artificial, mas a sua inclusão deve-se ao facto de estes objectivos terem sido propositadamente introduzidos para este estudo e serem relativamente novos para os professores, para além de se

considerarem como objectivos importantes para as actividades práticas.

Se considerarmos a ordem em que os objectivos foram classificados pelo grupo de professores respondentes e em particular a classificação média de cada objectivo, é possível ter uma ideia da posição relativa dos diferentes grupos. Assim, os professores parecem considerar os objectivos do domínio afectivo/atitudes como os mais importantes. Segue-se o grupo de objectivos relativos a factos e teoria. Vem depois o grupo de aplicação/resolução de problemas, o das competências práticas e finalmente os objectivos ditos construtivistas.

Os professores que participaram neste estudo parecem olhar os objectivos relacionados com o desenvolvimento de atitudes como uma prioridade das actividades práticas. Além disso, também parecem considerar que as práticas devem ter um papel ilustrativo e de suporte no ensino de factos e teorias científicas. Aos objectivos ligados à resolução de problemas e à criatividade é atribuída ainda considerável importância, mas as práticas

não são vistas como importantes no desenvolvimento de competências práticas ou para ajudar os alunos a construir e gerar o seu conhecimento pessoal através da avaliação das suas próprias ideias contra a perspectiva científica dos fenómenos em estudo.

As actividades práticas são encaradas pelos professores-respondentes como adequadas para atingir objectivos considerados importantes, tais como o desenvolvimento de atitudes de cooperação, de disciplina e atitudes críticas, e também para motivar os alunos. As práticas são vistas como apropriadas para o ensino de factos e teorias científicas, de forma a elucidar trabalho teórico, para tornar os fenómenos mais reais e para ajudar os alunos a lembrar factos e princípios. Os professores respondentes também parecem considerar as práticas como meios adequados ao desenvolvimento do pensamento criativo e de capacidade para resolver problemas através da aplicação de conhecimentos em situações novas e através do uso de métodos de raciocínio lógico.

Talvez menos importante, na opinião destes pro-

fessores, é o desenvolvimento de competências práticas através do trabalho prático, embora o objectivo "Para encorajar a observação e descrição cuidadas" fosse colocado entre os primeiros dez do "ranking". Aliás, é relevante mencionar que num estudo do GEP realizado em 1989 se encontrou que os professores de ciências das escolas preparatórias consideram o desenvolvimento da capacidade de observação e a aquisição de conhecimentos como o principal objectivo da educação em Ciências no escalão 10-12 anos (Valente *et al.*, 1989).

As práticas, enquanto meios de promover a construção das ideias dos alunos ou de modificar as suas perspectivas através da consideração de modelos alternativos aos seus e da exploração do alcance e limitações de diferentes modelos, não parecem ser significativamente consideradas pelos professores envolvidos no inquérito. Contudo, se o objectivo nº 2 (Para tornar os fenómenos mais reais através da experiência) for considerado no sentido de os alunos ampliarem conhecimento através de novas experiências, explorem de

modo concreto e gerarem ideias e significados através da experiência, pode dizer-se que os professores encaram as actividades práticas como um meio adequado para ajudar os alunos a aprender, experienciando e explorando o meio físico e natural.

Significativo é também o facto de os professores atribuírem um estatuto relativamente baixo a objectivos tais como o nº 8 - o método indutivo, e o nº 17 - a verificação de factos e princípios.

Embora se devam considerar as limitações inerentes a comparações desta natureza, talvez seja relevante notar que os professores envolvidos neste inquérito consideraram importantes objectivos para as actividades práticas que os professores de Inglaterra e Gales relegaram para segundo plano no estudo de Beatty (1981). Os objectivos nº 10 (Para clarificar e ajudar à compreensão do trabalho teórico) e nº 14 (Para desenvolver atitudes de cooperação) são colocados nos dois primeiros lugares pelos professores de Portalegre e foram ordenados em 13º e 17º lugares pelos professores envolvidos no estudo britânico.

Poderá dizer-se, assim, que os professores envolvidos no inquérito de Portalegre mantêm as práticas como reféns da teoria no ensino das Ciências, e vêem as actividades práticas como um bom meio de promover o trabalho de grupo e as atitudes de cooperação a ele associadas.

Se olharmos para o tipo de objectivos que baixaram de posição dos dados de Beatty para os resultados de Portalegre, é realmente significativo que, dos seis que baixaram mais de quatro níveis "no ranking", quatro representam o grupo D - competências práticas. Quer isto significar que os professores envolvidos no inquérito não vêem as actividades práticas com valor por si próprias e não consideram as competências práticas como importantes capacidades a desenvolver nas aulas de ciências?

Talvez sem surpresa, os objectivos que são ordenados em posições mais elevadas pelos professores de Portalegre do que pelos professores que responderam ao inquérito de Inglaterra e Gales são do grupo da "teoria/factos" e do domínio "afectivo/atitudes".

Os professores portugueses consideraram objectivos para as actividades práticas tais como a elucidação e ilustração do trabalho teórico como mais importantes, o que pode reforçar a ideia já referida de que os professores que participaram neste estudo parecem considerar o trabalho teórico e o ensino de factos científicos como indissociável das actividades práticas e vice-versa. Isto é, os professores respondentes parecem considerar que a teoria é central nas actividades práticas que são, por sua vez, consideradas como meios para desenvolver trabalho teórico no ensino/aprendizagem das ciências.

OBJECTIVOS E MODALIDADES

Os professores foram igualmente questionados acerca da modalidade das práticas que melhor se adequa a cada um dos vinte e um objectivos considerados.

Os resultados das suas escolhas estão expressos na Tabela IV.

Como pode ver-se, as experiências e as investigações/projectos são encaradas pelos professores res-

pondentes como as melhores abordagens das práticas para se atingir um maior número de objectivos. Os professores envolvidos neste inquérito consideraram oito objectivos que podem ser atingidos através de experiências e sete objectivos que são melhor perseguidos através de investigações/projectos. Não surge nenhum dos vinte e um objectivos como adequadamente atingido através de demonstrações ou trabalho de campo.

Se tomarmos de novo o agrupamento de objectivos anteriormente usado, poderá dizer-se que os professores envolvidos neste estudo consideram as experiências e as investigações/projectos como modalidades ecléticas tendo em conta os objectivos das práticas.

Quando consideramos os objectivos que os professores colocaram nos primeiros lugares do "ranking", por exemplo os primeiros quatro objectivos na ordenação (n.º 10, n.º 14, n.º 2 e n.º 6), eles são considerados como apropriadamente atingidos através de experiências e exercícios. E mesmo considerando os primeiros dez objectivos da ordenação, ape-

nas um, o n.º 18 - Para promover atitudes críticas - fica de fora do grupo dos que podem ser atingidos por meio de exercícios, experiências e experimentos de descoberta guiada.

Considerando que estas são precisamente as abordagens das práticas que os professores respondentes dizem escolher com mais frequência (Miguéns, 1991), pode dizer-se que, talvez consistentemente, os professores escolhem actividades particulares - exercícios, experiências, experimentos de descoberta guiada, que eles pensam serem as mais adequadas para atingir um grupo particular de objectivos que eles classificam de importantes. Isto é, os professores envolvidos neste inquérito parecem escolher o tipo de actividades práticas que se adequam aos objectivos que consideram mais importantes.

Outra característica importante destes dados é que, apesar de estes professores considerarem as investigações como os meios adequados para atingir sete objectivos diferentes, os professores respondentes não usam projectos e investigações com frequência. Contudo, os ob-

jectivos considerados pelos professores como passíveis de serem atingidos através das investigações não são vistos como muito importantes pelos professores envolvidos neste inquérito. Apenas um destes sete objectivos está entre os primeiros dez do "ranking" total resultante do inquérito e esta pode ser uma explicação para a aparente falta das investigações nas aulas destes professores.

Por outro lado, quase 40% dos professores inquiridos referiram o uso frequente de demonstrações, mas esta modalidade não foi referida uma só vez como a mais apropriada para atingir qualquer um dos objectivos considerados.

Possíveis Implicações

Em resumo, pode dizer-se que os professores envolvidos neste inquérito privilegiam os objectivos ligados ao ensino-aprendizagem de factos e teoria e ao desenvolvimento de atitudes, em detrimento dos objectivos relacionados com o desenvolvimento de competências práticas e dos objectivos ligados à perspectiva construtivista de ensino-aprendizagem.

Estes resultados não são conclusivos, mas parecem indicar que estamos perante uma abordagem algo limitada do trabalho prático.

Hodson (1993) aponta para a necessidade de sermos claros em relação aos objectivos que pretendemos atingir numa dada lição e para que se escolham com igual clareza as actividades de aprendizagem adequadas a tais finalidades. Assim, as referidas limitações poderão ser minoradas com uma cuidada adequação entre objectivos e actividades.

Tais limitações poderão ainda ser ultrapassadas, pelo menos em parte, através do incremento do uso de investigações e projectos como modalidade preferencial das práticas. Estas investigações - em que os alunos se envolvem na resolução de problemas abertos, pesquisam, estudam um problema em profundidade e trabalham soluções possíveis; que lhes permitem reconhecer o problema como seu, planear, escolher recursos, recolher os dados, aplicar conhecimentos, interpretar, avaliar e comunicar os resultados; que lhes dão oportunidades para usarem métodos e processos e para seguirem os seus interesses; em que os alunos tra-

balham a partir das suas concepções, reconhecem diferentes pontos de vista, constroem novas concepções significativas e funcionais e se envolvem pessoalmente na construção de significados - dão oportunidade de trabalho prático variado, são actividades imaginativas e criativas, constituem-se como desafios e perplexidades a resolver, permitem uma abordagem global, não fragmentada ou atomística das práticas, e evitam os jogos da "resposta certa" ou da descoberta do inevitável (Miguéns e Garrett, 1991; Miguéns, 1991).

Contudo, os professores de ciências precisam de formação e apoio continuados para que possam adequar melhor os objectivos de aprendizagem que perseguem e as actividades práticas que escolhem e para poderem optar por abordagens das práticas mais abertas e de cariz investigativo.

Frequentemente os professores recebem sugestões, particularmente em cursos de curta duração, mas não lhes são dadas oportunidades para desenvolverem as suas próprias ideias sobre as recomendações sugeridas. Naturalmente, o professor tende a recuar em direcção à sua prática tradicional ou,

quando procura dar passos no sentido das novas ideias, a falta de apoios e de acompanhamento conduzem à frustração e à confusão acerca da "nova moda", em vez de levar a uma prática coerente e regular da possível abordagem inovadora.

Para tanto, será necessário ter em conta os pontos de vista e as perspectivas dos professores em relação à ciência, aos seus métodos e ao seu ensino/aprendizagem, para além de lhes proporcionar oportunidades e encorajamento para que ganhem confiança no uso de novas abordagens. Se os professores devem promover actividades práticas com significado para os seus alunos, então precisam de se envolver em actividades de formação que lhes permitam ganhar a prática e a confiança necessárias ao uso de trabalhos práticos que tenham um sentido para o professor e que vão ao encontro das necessidades dos alunos. Tal estratégia poderia ajudar os professores a mudar alguns dos seus pontos de vista acerca do ensino/aprendizagem das ciências, e, conseqüentemente, abrir caminho à inovação nas suas práticas lectivas.

Tabela I - OBJECTIVOS PARA AS PRÁTICAS

1. **Como actividades criativas** - Para desenvolver a capacidade de imaginação e a iniciativa bem como a curiosidade.
2. **Para tornar os fenómenos mais reais através da experiência** - Para ajudar a ampliar o conhecimento sobre os fenómenos físicos e naturais e possibilitar aos alunos um contacto directo com equipamento e processos.
3. **Para ajudar a lembrar factos e princípios** - Para reforçar o conhecimento teórico, com a experiência o facto será mais facilmente recordado.
4. **Para ganhar prática no reconhecimento de problemas e na procura de caminhos para os resolver** - Para desenvolver capacidades para identificar problemas novos, transformá-los em hipóteses de trabalho e seleccionar técnicas de pesquisa para estudar o problema e obter dados que conduzam a possíveis soluções.
5. **Para mostrar a ligação ciência - indústria** - Para mostrar as aplicações sociais e tecnológicas da ciência, bem como as consequências que podem criar (ecológicas, económicas, etc.)
6. **Para promover o raciocínio lógico** - Para desenvolver uma abordagem dedutiva e lógica para a interpretação de dados, avaliação de resultados e para chegar a conclusões.
7. **Para estimular ou encorajar a observação e descrição cuidadas** - Para desenvolver a capacidade de observar com finalidades em vista, com profundidade e rigor, tanto qualitativa como quantitativamente.
8. **Para encontrar factos através de pesquisa, e chegar a novos princípios** - Para desenvolver o raciocínio indutivo (com base em factos particulares atingem-se generalizações).
9. **Para desenvolver a capacidade de compreender e seguir instruções** - Para ser capaz de seguir facilmente um esquema de trabalho e usar diversas fontes de informação.
10. **Para clarificar e ajudar à compreensão de trabalho teórico** - Para ajudar a tornar a teoria mais clara, promovendo a sua aprendizagem e compreensão (aprender fazendo).
11. **Para desenvolver a autoconfiança e o trabalho independente (autonomia)** - Assumir a responsabilidade pelo trabalho. Para ganhar confiança no uso de novas ideias, aplicando-as em trabalho prático.
12. **Para elevar e manter o interesse e a motivação** - Como actividade geradora de estímulos e entusiasmo.
13. **Para desenvolver capacidades de comunicação** - Expressar ideias claramente e apresentar descrições de resultados ou argumentos sobre um trabalho prático, tanto verbalmente como por escrito.
14. **Para desenvolver capacidades de cooperação** - Ouvir opiniões alheias, discutir essas opiniões e possivelmente aceitá-las. Planear e executar o trabalho em equipa.
15. **Para desenvolver certas atitudes de disciplina** - Trabalhar metodicamente, com honestidade intelectual e persistência, cumprir regras de higiene e segurança no laboratório.
16. **Para desenvolver capacidades específicas de aptidão manual** - Desenvolver a facilidade de manipular material e equipamento científico.
17. **Para verificar factos e princípios já ensinados** - Estabelecer que certas afirmações se confirmam na prática, através de trabalhos que "mostram que" ou "verificam que".
18. **Para desenvolver atitudes críticas** - Para se dar conta e mostrar as limitações de um procedimento nas conclusões a que se chega ou na precisão dos dados. Crítica construtiva em vez de aceitação cega das situações. Ser capaz de reflectir criticamente.
19. **Para fornecer experiência em técnicas standard** - Para desenvolver a aptidão para aplicar algumas técnicas e procedimentos laboratoriais importantes.
20. **Para considerar modelos alternativos aos trazidos pelos alunos** - Oportunidade para relacionar experiências com novas maneiras de ver o mundo. Para encarar novas e diferentes maneiras de observar, interpretar e perceber os fenómenos, incluindo a perspectiva dos fenómenos condizente com as ideias aceites pelos cientistas.
21. **Para dar oportunidades de explorar o alcance e limitações de certos modelos ou teorias** - Para testar até que ponto modelos alternativos trabalham e explicam melhor os fenómenos. Como exemplos contraditórios em relação às ideias dos alunos, eventualmente em desacordo com a "ciência oficial". Oportunidades para testar ideias alternativas experimentalmente.

Tabela II - Classificação Média e Ordenação dos Objectivos pelos Inquiridos

| | | | | | | | | | | |
|------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|-------|------|
| Orde. Objectivos | 1° | 2° | 3° | 4° | 5° | 6° | 7° | 8° | 9° | 10° |
| Object. Número | 10 | 14 | 2 | 6 | 15 | 18 | 12 | 1 | 3 | 7 |
| Classif. Média | 7,59 | 8,46 | 8,69 | 8,71 | 9,03 | 9,06 | 9,60 | 9,89 | 10,28 | 10,2 |
| Desv. Padrões | 4,34 | 4,82 | 5,02 | 4,39 | 5,47 | 4,50 | 5,20 | 5,60 | 4,02 | 4,65 |

| | | | | | | | | | | | |
|------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Orde. Objectivos | 11° | 12° | 13° | 14° | 15° | 16° | 17° | 18° | 19° | 20° | 21° |
| Object. Número | 13 | 4 | 9 | 11 | 17 | 16 | 8 | 20 | 5 | 19 | 21 |
| Classif. Média | 10,34 | 10,57 | 10,58 | 10,76 | 11,34 | 12,57 | 13,15 | 13,63 | 14,29 | 15,82 | 16,33 |
| Desv. Padrões | 4,30 | 5,41 | 5,08 | 4,97 | 5,05 | 5,28 | 3,94 | 4,68 | 5,34 | 4,33 | 4,77 |

Coeficiente de Concordância de Kendall W = .15 $X^2=144$ (nível de significância .001)

Tabela III - UM POSSÍVEL AGRUPAMENTO DOS OBJECTIVOS

| Objectivo nº | Grupo A - Domínio Afectivo/Atitudes | Classificação dos Objectivos | Classif. Média | Desvio Padrão |
|---|--|------------------------------|----------------|---------------|
| 11 | Para desenvolver a autoconfiança e o trabalho independente (autonomia) | 14º | 10.76 | 5.0 |
| 12 | Para elevar e manter o interesse e a motivação | 7º | 9.60 | 5.2 |
| 13 | Para desenvolver capacidades de comunicação | 11º | 10.34 | 4.3 |
| 14 | Para desenvolver capacidades de cooperação | 2º | 8.46 | 4.8 |
| 15 | Para desenvolver certas atitudes de disciplina | 5º | 8.83 | 5.5 |
| 18 | Para desenvolver atitudes críticas | 6º | 9.05 | 4.5 |
| Grupo B - Teoria e factos | | | | |
| 2 | Para tornar os fenómenos mais reais através da experiência | 3º | 8.69 | 5.0 |
| 3 | Para ajudar a lembrar factos e princípios | 9º | 10.28 | 4.0 |
| 8 | Para encontrar factos através de pesquisa, e chegar a novos princípios | 17º | 13.15 | 3.9 |
| 10 | Para clarificar e ajudar à compreensão do trabalho teórico | 1º | 7.58 | 4.3 |
| 17 | Para verificar factos e princípios já ensinados | 15º | 11.34 | 5.1 |
| Grupo C - Aplicação/Resolução de Problemas | | | | |
| 1 | Como actividades criativas | 8º | 9.89 | 5.6 |
| 4 | Para ganhar prática no reconhecimento de problemas e na procura de caminhos para os resolver | 12º | 10.57 | 5.4 |
| 5 | Para mostrar a ligação ciência-indústria | 19º | 14.29 | 5.3 |
| 6 | Para promover o raciocínio lógico | 4º | 8.71 | 4.4 |
| Grupo D - Competências Práticas | | | | |
| 7 | Para estimular ou encorajara observação e descrição cuidadas | 10º | 10.29 | 4.7 |
| 9 | Para desenvolver a capacidade de compreender e seguir instruções | 13º | 10.58 | 5.1 |
| 16 | Para desenvolver capacidades específicas de aptidão manual | 16º | 12.57 | 5.3 |
| 19 | Para fornecer experiência em técnicas standard | 20º | 15.82 | 4.3 |
| Grupo E - Modelo Construtivista | | | | |
| 20 | Para considerar modelos alternativos aos trazidos pelos alunos | 18º | 13.63 | 4.7 |
| 21 | Para dar oportunidades de explorar o alcance e limitações de certos modelos ou teorias | 21º | 18.33 | 4.8 |
| 2 | Para tornar os fenómenos mais reais através da experiência | 3º | 8.69 | 5.0 |

Tabela IV - Modalidades práticas que os inquiridos consideraram mais adequadas para atingir cada um dos 21 objectivos

| Modalidades de e actividades práticas | Objectivos |
|---------------------------------------|---|
| Exercícios | 3 - Para ajudar a lembrar factos e princípios 6 - Para promover o raciocínio lógico 17 - Para verificar factos e princípios já ensinados |
| | 2 - Para tornar os fenómenos mais reais através da experiência 4 - Para ganhar prática no reconhecimento de problemas e na procura de caminhos para os resolver 7 - Para estimular ou encorajar a observação e descrição cuidadas 9 - Para desenvolver a capacidade de compreender e seguir instruções 10 - Para clarificar e ajudar à compreensão de trabalho teórico 14 - Para desenvolver capacidades de cooperação 16 - Para desenvolver capacidades específicas de aptidão manual 19 - Para fornecer experiência em técnicas standard |
| Experimentos de Descoberta Guiada | 1 - Como actividades criativas 8* - Para encontrar factos através de pesquisa, e chegar a novos princípios 12 - Para elevar e manter o interesse e a motivação 15 - Para desenvolver certas atitudes de disciplina |
| Demonstrações | |
| Investigações Projectos | 5 - Para mostrar a ligação ciência-indústria 8* - Para encontrar factos através de pesquisa, e chegar a novos princípios 11 - Para desenvolver a autoconfiança e o trabalho independente (autonomia) 13 - Para desenvolver capacidades de comunicação 18 - Para desenvolver atitudes críticas 20 - Para considerar modelos alternativos aos trazidos pelos alunos 21 - Para dar oportunidades de explorar o alcance e limitações de certos modelos ou teorias |
| Trabalho de campo | |

* Quer a Investigação/Projectos quer a Descoberta Guiada foram considerados modalidades apropriadas para atingir o objectivo n.º 8 por um número igual de inquiridos.

Referências

- BEATTY, J.W. (1981). **School Science, its organisation and practical work in the 11-13 age range**. Dissertação de M.Sc. Não Publicada. Universidade de Oxford.
- BENTLEY, D. e WATTS, M. (1989). **Learning and Teaching in School Science: Practical Alternatives**. Milton Keynes: OUP.
- HEGARTY-HAZEL, E. (1990). (Ed.). **The Student Laboratory and the Science Curriculum**. Londres: R. C. H.
- HODSON, D. (1990). "A Critical Look at Practical Work in School Science". *S.S.R.*, 70, 256, 33-40.
- HODSON, D. (1992). "Redefining and Reorienting Practical Work in School Science". *S.S.R.*, 73, 24, 65-78.
- HODSON, D. (1993). "Rethinking old ways: Towards a more critical approach to practical work in school science". *S.S.E.*, 22, 85-142.
- JONES, A., SIMON, S., BLACK, P., FAIRBROTHER, R., e WATSON, J. (1992). **Open Work in Science - Development of Investigations in Schools**. Herts: ASE.
- KERR, J.F. (1963). **Practical Work in School Science**. Leicester: LUP.
- MIGUÉNS, M. e GARRETT, R.M. (1991). "Prácticas en la Enseñanza de las Ciencias: Problemas y Posibilidades". *Enseñanza de las Ciencias*, 9, 3.
- MIGUÉNS, M. (1991). "Atividades Práticas na Educação em Ciência: Que modalidades?". *APRENDER*, 14, 39-44.
- MILLAR, R. e DRIVER, R. (1987). "Beyond Processes". *S.S.E.*, 14, 33-62.
- NCC (1989). **Science: Non Statutory Guidance**. York: NCC.
- NCC (1991). **Science Explorations**. York: NCC.
- THOMPSON, J.J. (1975). **Practical Work in Sixth form Science**. Oxford: Science centre-Department of Educational Studies.
- TOBIN, K. (1990). "Research on Science Laboratory Activities: In Pursuit of Better Questions and Answers to Improve Learning". *S.S.M.*, 90, 5, 403-418.
- VALENTE, M.O., SEQUEIRA, A., ABREU, I., TEIXEIRA, L. e TOJAL, M. (1989). **Prática Pedagógica: análise da situação**. Lisboa: GEP.
- WATSON, R. e FAIRBROTHER, B. (1993). "Open-ended Work in Science (OPENS) Project: managing investigations in the laboratory". *School Science Review*, 75, 271, 31-38.
- WATTS, M. e BENTLEY, D. (1987). "Constructivism in the Classroom: enabling conceptual change by words and deeds". *British Educational Research Journal*, 13, 2, 121-135.
- WELLINGTON, J.J. (Ed.). (1989). **Skills and Processes in Science Education: A Critical Analysis**. Londres. Routledge.
- WOOLNOUGH, B. E. e ALLSOP, T. (1985). **Practical work in Science**. Cambridge: CUP.
- WOOLNOUGH, B. E. (1991). **Practical Science**. Milton Keynes: O.U.P.

A IMPLEMENTAÇÃO DE COMPUTADORES NO ENSINO SECUNDÁRIO:

O EXEMPLO DA HOLANDA*

B. Gerard Doornekamp**

Introdução

Actualmente, em todos os países europeus, a implementação dos computadores na educação constitui um “assunto quente”, em grande medida porque se espera que o uso de computadores terá um grande impacto na educação.

Aparentemente, o

* Título original: “The implementation of computers in secondary education: an example from the Netherlands”. Traduzido e adaptado por Carlos A. Afonso

** B. Gerard Doornekamp trabalha como investigador no Centro para Investigação Aplicada em Educação (OCTO) da Universidade de Twente, Holanda.

processo de implementação dos computadores na escola não é fácil, uma vez que as escolas enfrentam muitos problemas de carácter técnico e organizacional, para além dos aspectos financeiros.

A situação na Holanda não é muito diferente da situação noutros países da Comunidade Europeia. O Governo Holandês deu início a vários projectos, cada um com diferentes perspectivas, para tentar saber mais sobre o modo como os computadores poderão ser usados com sucesso na educação, isto é, eficiente e eficazmente.

Neste artigo, depois

de uma breve panorâmica sobre a política do governo Holandês em relação à questão dos computadores no ensino secundário, discutir-se-á um destes projectos com mais detalhe: o projecto das “Escolas tecnologicamente enriquecidas”.

A Política do Governo Holandês

No decorrer dos anos oitenta, o governo Holandês levou a cabo uma política de estímulo à utilização educativa do computador. No que respeita ao ensino secundário de âmbito geral existiu (entre

outros) um projecto nacional, o projecto "Novas Tecnologias da Informação no Ensino Secundário" (Projecto NIVO) e, como parte deste, o projecto "*Escolas tecnologicamente enriquecidas*" (Projecto TES), que englobava várias escolas.

O primeiro projecto iniciou-se em 1985 como um projecto cooperativo que envolvia a indústria, o governo e as organizações de apoio à educação. O projecto visava dotar todas as escolas secundárias de graus mais baixos com computadores e, devido às condições favoráveis que eram oferecidas, quase todas as escolas participaram no projecto, que permitia que as escolas obtivessem um certo número de computadores (XT compatíveis IBM) e programas a preços moderados.

Em 1987 o Ministro Holandês da Educação e Ciência iniciou o projecto "*Escolas tecnologicamente enriquecidas*", que era totalmente diferente do primeiro e cuja finalidade era a de investigar os vários modos de conseguir a integração dos computadores em *escolas tecnologicamente enriquecidas*, as quais eram assim designadas

por receberem equipamento suplementar e novos financiamentos para implementar os computadores no ensino. Este projecto foi dividido em dois projectos mais pequenos, um no centro da Holanda (duas Universidades e uma Escola) e outro no Leste (uma Universidade e duas Escolas).

Duas Escolas tecnologicamente enriquecidas

Este artigo refere-se ao projecto no Leste da Holanda, onde duas escolas de educação geral em Enschede faziam parte do projecto. Na altura, uma escola tinha 850 alunos e 65 professores e a outra tinha cerca de 1400 alunos e 90 professores; cada uma delas foi equipada com 30 computadores, uns instalados em duas salas de computadores e alguns postos individuais em salas de aulas normais, para demonstração. As duas escolas receberam um crédito extra de 25 horas por semana para dispensa dos professores que participavam no projecto e 10 horas para dois coordenadores. Além disso, as escolas participantes obtiveram financiamento para a compra de programas e para

a organização de formação em serviço. As escolas iniciaram uma estratégia de implementação global dos computadores no ensino e em tarefas de organização e gestão. Cada uma delas preparou um plano de actividades. O projecto terminou no final de 1992.

Investigação

A investigação no âmbito deste projecto das *Escolas tecnologicamente enriquecidas* foi levado a cabo pelo Centro para a Investigação Aplicada em Educação e pela Faculdade de Ciências e Tecnologias da Educação da Universidade de Twente, e consistiu em quatro projectos, cada um focando um aspecto específico da utilização dos computadores na educação; um deles investigava os aspectos organizacionais e de gestão envolvidos na implementação dos computadores no ensino; outro desenvolveu "software" flexível e adaptável ao aluno e à situação de aprendizagem, enquanto um terceiro projecto investigou a utilização de sistemas de gestão de bases de dados relacionais na educação e na organização da

escola. O quarto projecto de investigação, "Computadores em *Escolas tecnologicamente enriquecidas*" (Projecto COMPRO/CRC), tratava dos aspectos curriculares envolvidos numa estratégia de implementação dos computadores centrada no professor.

O Projecto COMPRO/CRC

Este projecto iniciou-se em Janeiro de 1989 e estendeu-se até Dezembro de 1992, tendo sido precedido de um projecto de "Situação de Entrada" (Projecto ES) que investigou a situação nas duas *escolas tecnologicamente enriquecidas* no início do projecto TES.

A filosofia geral do projecto COMPRO/CRC baseia-se na perspectiva de implementação, segundo a qual a implementação de uma inovação é encarada como um processo em que variados factores desempenham um papel condicionante. O desenvolvimento de novas perspectivas, de conhecimentos, de capacidades e de atitudes é essencial na inovação educacional. Isto implica que a formação e a profissionalização em serviço constituem fac-

tores condicionantes essenciais para a mudança desejada (Fullan, 1982).

A inovação influencia três aspectos de utilização, que estão subjacentes à complexidade da própria inovação e à necessidade da formação em serviço. Estes três aspectos são: (1) o uso de novos instrumentos ("hardware" e "software"), (2) novas actividades, métodos e capacidades e (3) mudança nas atitudes e preocupações em relação à inovação.

O objectivo essencial do projecto COMPRO/CRC era investigar quais os factores que contribuem para uma integração abrangente e variada dos computadores e dos programas educativos no currículo. Os investigadores estavam, portanto, interessados em seis questões:

1. O uso de computadores e dos respectivos programas levam a uma mudança nos objectivos e nos conteúdos curriculares?

2. Até que ponto é que uma estratégia de formação em serviço interna por departamento, baseada no "modelo multiplicador" é eficiente e eficaz?

3. Que capacidades didácticas e organizacionais pre-

cisam os professores para integrarem o uso de computadores nas suas aulas? Que consequências tem o uso de computadores nas aulas no que respeita ao papel do professor?

4. A existência de um instrumento para a selecção de programas de computador leva a uma selecção mais cuidada dos programas? Por que é que os professores consideram certos programas adequados e com que frequência os usam?

5. Qual a evolução das atitudes (preocupações) dos professores em relação à utilização de computadores na escola?

6. Como é que os alunos encaram a utilização dos computadores como ferramenta nas aulas? Poder-se-á colocar a questão de um aumento da motivação, também a longo prazo?

Estas questões foram investigadas no decurso do projecto, incluindo vários aspectos de cada uma delas. Apresentam-se, a seguir, os respectivos resultados.

Integração no currículo

Ao fim de um certo

tempo, a utilização de computadores levará à sua integração no currículo, tendo em conta que a integração possui uma dimensão qualitativa e uma dimensão quantitativa (Plomp, 1988). A dimensão qualitativa aponta para a questão de quais os objectivos para os quais os professores usam o computador, qual o tipo de programas que é usado, os problemas que ocorrem e o interesse despertado no interior de determinada área disciplinar. Através desta dimensão é possível estabelecer o grau de integração e, a longo prazo, as mudanças nos objectivos e nos conteúdos do currículo. A dimensão quantitativa refere-se ao sucesso da implementação, a qual se considera existir quando, passado um certo número de anos, a maioria dos professores usa o computador. No início do projecto COMPRO/CRC, no ano lectivo de 1988/89, os coordenadores das actividades com computador referiam uma percentagem de 75% como um número a atingir (o número-alvo).

Várias modalidades de utilização do computador nas salas de computadores podem ser observadas, as quais

se podem dividir em três categorias (Doornekamp e Carleer, 1992b):

1. *Uso experimental*: o professor dispende de um "package" de "software" desloca-se com a sua turma à sala de computadores e usa o programa; o professor quer saber como funciona o programa e usa-o apenas algumas vezes; dependendo dos resultados desta experiência, o professor decide se vai ou não usar o programa mais vezes.

2. *Uso suplementar*: o professor tratou determinado tópico na sala de aula durante uma série de aulas, dispõe de um "package" de "software" que trata o mesmo assunto e, depois de acabar o tratamento desse tópico, vai com os seus alunos à sala de computadores, onde usa este "package"; o professor explica as relações entre as suas estratégias de ensino e as estratégias utilizadas pelo computador.

3. *Uso integrado*: o professor analisa o programa da sua disciplina e decide que certos itens serão tratados usando o computador e outros serão ensinadas pelo próprio professor. Antes dos computadores serem usados, alguns objec-

tivos são difíceis de alcançar na medida em que o professor não é capaz de explicar ou demonstrar o tópico em questão, ou porque isso levaria várias aulas. Usando o computador, o professor tem a oportunidade de ensinar novos tópicos e de rever o programa da sua disciplina.

A segunda destas modalidades constitui um grau intermédio no sentido da integração dos computadores. Por outro lado, a re-análise do currículo, tendo em vista os objectivos e o conteúdo, constitui condição essencial para a modalidade designada como *uso integrado*.

Os resultados da investigação mostram que, passados cinco anos, nem todos os professores se orientaram no sentido da utilização dos computadores. Apesar de mais de 75% (o número-alvo) dos respondentes usarem o computador na escola com diversos objectivos, a percentagem dos que o usam para prática e orientação diminuiu. Quase 90% dos utilizadores usam o computador para processamento de texto e classificação dos alunos. Cerca de 60% dos utilizadores usa o computador para objectivos

de ensino (na maior parte dos casos em exercícios de prática e repetição). Metade dos utilizadores utiliza os programas na modalidade *uso experimental*.

Apenas alguns departamentos disciplinares integraram o computador no currículo, o que se aplica só a alguns professores dessa área, devido a vários constrangimentos com que se debatem, nomeadamente a fraca qualidade dos programas, as exigências dos exames, o número de salas de computadores (e o número de computadores em cada uma delas) e as diferentes opiniões no que respeita à utilidade dos computadores.

Teremos, pois, que concluir que a utilização de computadores provocou uma mudança limitada nos objectivos e conteúdo do currículo das *escolas tecnologicamente enriquecidas*.

Formação em serviço

De um modo geral, a formação em serviço é essencial para a implementação bem sucedida de uma inovação. Uma inovação bem sucedida terá influência no currículo, nos juízos de valor

sobre o sistema a inovar e nas práticas de ensino (Fullan, 1988). Alguns estudos sobre a formação de professores têm revelado importantes componentes de formação. Assim, Joyce e Showers (1980) recomendam a combinação de cinco componentes, a saber: teoria, demonstração, prática, *feedback* e acompanhamento. A componente prática é particularmente importante no caso da formação em actividades novas como a utilização do computador (Carleer, Van den Akker & Van Diggele, 1989).

A integração do computador será mais facilmente alcançada se os professores de determinada área trabalharem em conjunto. Além disso, a formação será mais eficaz se estendida durante um período de tempo que permita aos professores aplicarem na sala de aula aquilo que aprenderam (Tobin, 1988). A formação que tenha lugar na escola do próprio professor, dada por professores entusiastas e conhecedores que formam os seus colegas - modelo conhecido por formação multiplicadora - proporciona um apoio constante (Roblyer & Castine, 1987).

A organização da formação em serviço nas *escolas tecnologicamente enriquecidas* dizia respeito à formação interna (cursos de formação na escola) e baseia-se no efeito "multiplicador". Aproveitou-se a experiência e os conhecimentos dos professores para dar formação aos restantes. Os professores mostraram bastante interesse pela formação; a preparação para a utilização de novos programas, como o processamento de texto, classificação dos alunos e de "packages" de programas educativos para determinada área disciplinar mostrou ser particularmente bem sucedida.

Os professores frequentavam as sessões depois do seu horário lectivo, o que tornava difícil a marcação dessas sessões, uma vez que, devido a outros afazeres, nem todos os professores podiam frequentar todas as sessões.

A formação externa era feita fora da escola, numa instituição de formação de professores ou numa empresa de "software".

Para além destas formas organizadas de formação em serviço, os professores podiam adquirir mais conhecimentos com a ajuda de um

colega (formação "fraternal") ou através da auto-formação.

Aparentemente, as escolas não prestaram grande atenção à formação em serviço de tipo didático, tarefa que foi deixada para os diferentes departamentos. A preparação e execução de aulas por um determinado departamento, tal como era proposto numa "Estratégia de Cinco Pontos" foi feita numa escala limitada. A formação em serviço de tipo didático não se revelou eficaz. Alguns professores integraram o computador no currículo, mas não houve departamentos que o tivessem feito completamente.

O papel dos professores

A resistência que acompanha quase todas as inovações também se aplica à implementação dos computadores na educação. Os professores que encaram o computador como um intruso no processo ensino/aprendizagem têm a sensação de perder a sua autonomia (Collis, 1987). A partir dos dados de vários estudos parece poder concluir-se que ensinar numa sala de computadores implica que os professores usem

novos métodos, especialmente aqueles que não têm experiência no trabalho prático; a utilização de computadores nas aulas é para os professores uma situação nova, para a qual a maioria não está preparada.

A capacidade para interagir com os alunos enquanto indivíduos, mais do que enquanto grupo, sendo uma tarefa essencial, constitui uma tarefa nova para os professores (Cerych & Jallade, 1986), os quais têm que aperfeiçoar e desenvolver capacidades de observação (Hawkins & Sheingold, 1986). A utilização de computadores torna o ensino mais difícil, dado que, no início, exige maior preparação.

Tornou-se claro que a situação numa aula normal não pode ser comparada à situação numa aula com computadores. Os professores das *escolas tecnologicamente enriquecidas* tiveram que adquirir capacidades didáticas e organizacionais de modo a ensinarem na sala de computadores; isto significa que a utilização de computadores tinha produzido uma mudança nas estratégias e no papel do professor. No decurso da aula na sala de com-

putadores, a maior parte do tempo era gasto em situações de observação e de instrução dos alunos no respeitante ao tópico em estudo. Os professores enfrentavam vários problemas, sendo os de natureza técnica resolvidos pelo funcionário da sala de computadores e alguns dos outros pela consulta a colegas.

O professor passou a ser sobretudo um guia, com um papel menos central no processo de ensino-aprendizagem, o que levou muitos a experimentar algumas dificuldades, razão pela qual a formação teve que ter em conta estes aspectos, em particular, uma vez que isso teria efeitos positivos na atitude sobre o papel do professor na sala de computadores.

Seleção de programas

Apesar de os professores serem estimulados a usar o computador para fins educacionais, a verdade é que, uma vez decididos a fazê-lo, são confrontados com o problema de encontrar "software" que se adequa à sua disciplina (Carleer, Doornekamp & Plomp, 1992). Torna-se, por isso, importante informar os utilizadores

de computadores mais inexperientes sobre como distinguir “bons” programas de “maus” programas (Preece & Jones, 1985). Embora existam muitas grelhas de análise de programas para computador, elas não são concebidas na perspectiva do professor que deseja seleccionar um programa que possa usar numa aula. A este propósito, convém distinguir “avaliação” de “selecção”. Os instrumentos que existem são instrumentos de avaliação e prestam pouca atenção ao problema de saber se determinado programa se adequa à situação de ensino/aprendizagem específica em que o professor o pretende usar. Além disso, os professores não estão bem informados acerca das fontes de informação disponíveis sobre programas de computador, as quais podem ser muito úteis no processo de selecção.

Tendo isso em conta, foram organizadas duas sessões para que as diferentes áreas disciplinares se familiarizassem com o instrumento de selecção de programas. As opiniões sobre este foram diversificadas; alguns professores usavam apenas alguns itens ou consultavam apenas

o instrumento, enquanto outros o achavam um bom instrumento para aqueles que não estavam bem familiarizados com o “software”.

Não foi possível determinar se, de facto, o instrumento de selecção era um documento válido, uma vez que, de um modo geral, os professores não usaram o “software” seleccionado nas suas aulas. Os que o fizeram tiveram experiências positivas e experiências negativas. O “software” foi usado para um ensino diferenciado e de remediação; alguns objectivos foram mais bem alcançados com o computador, apesar da falta de bons programas; alguns professores duvidaram dos efeitos positivos e do valor acrescentado da utilização do computador na educação.

Nas duas *escolas tecnologicamente enriquecidas* foram utilizados programas de tipo tutorial e de aplicação. Programas de exercícios repetitivos foram, também, usados mas numa escala mais reduzida, enquanto a utilização de programas de simulação foi praticamente nula.

As preocupações dos professores

Os professores desempenham um papel central no processo de implementação de inovações educativas em larga escala, sendo confrontados com as expectativas do mundo exterior à escola no que respeita à utilização de computadores - a chamada realidade objectiva de uma mudança educativa, enquanto a experiência pessoal e colectiva do professor, caracterizada pela ambivalência e incerteza, constitui a realidade subjectiva (Fullan, 1982). Se a inovação for bem sucedida, pode resultar num sentimento de maestria, realização e desenvolvimento profissional. A incerteza e a maestria são questões essenciais no significado subjectivo da mudança educacional e para o seu sucesso ou fracasso, facto que não tem sido devidamente tido em conta em muitas inovações (Fullan, 1982).

As atitudes ou preocupações dos professores em relação à inovação podem ser encaradas como o significado subjectivo da realidade objectiva. As preocupações dos professores envolvidos numa inovação podem variar muito; alguns professores encaram a inovação como uma

ameaça à sua situação actual, em que se sentem seguros, enquanto outros a encaram como um desafio.

As preocupações dos professores, tomados individualmente, e aquilo que lhes acontece durante o processo de implementação de uma

inovação constitui, de acordo com Ruthford (1990), a pedra de toque do Modelo de Adopção Baseado nas Preocupações (Concerns-Based Adoption Model - CBAM), em que se distinguem sete fases de preocupação: (0) “Reconhecimento”, (1) “In-

formativo”, (2) “Pessoal”, (3) “Gestão”, (4) “Consequência” (5) “Colaboração” e (6) “Refocagem”. De acordo com este modelo, os professores são “não utilizadores” no início da inovação, mas durante o processo de implementação tornar-se-ão, gra-

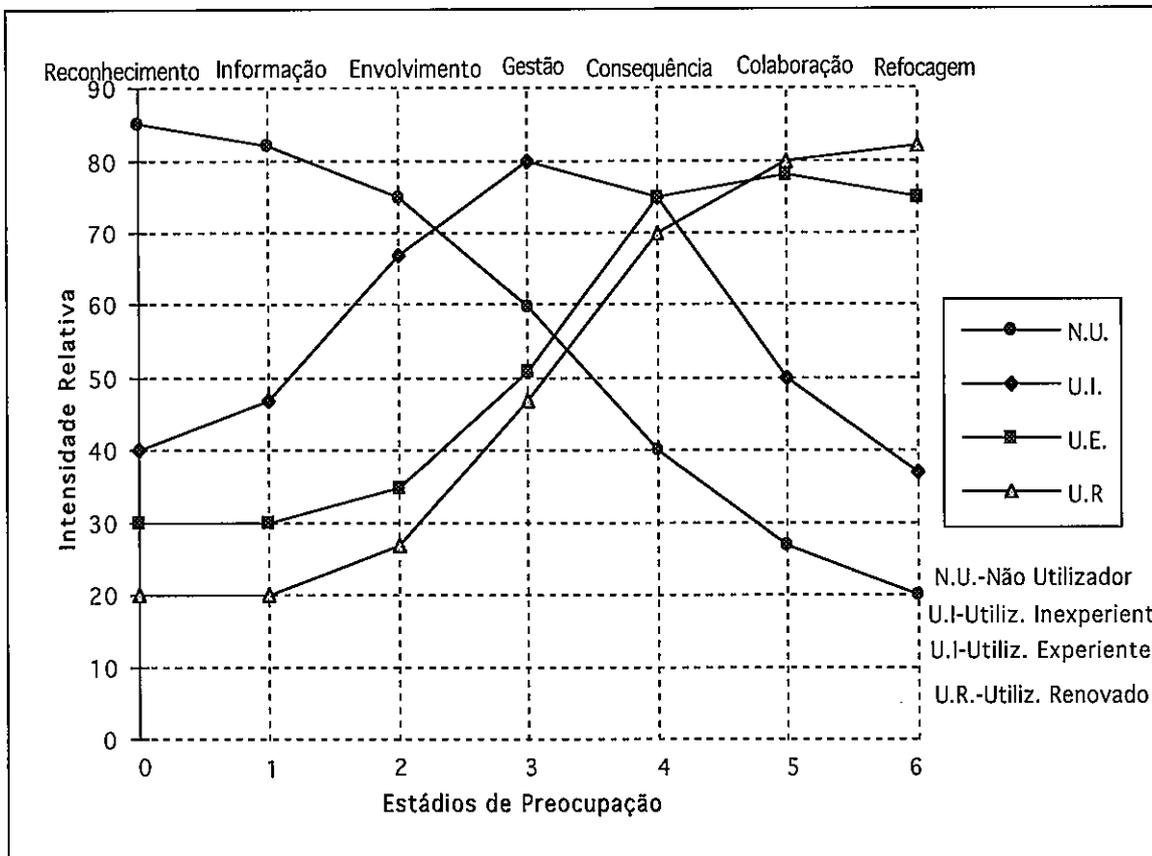


Fig. 1 - Desenvolvimento hipotético dos Estádios de Desenvolvimento (Fonte: Hall, G. e Rutherford, 1977)

dualmente, através das fases de “utilização inexperiente” e “utilização experiente”, “utilizadores renovados” da inovação (ver figura).

Loucks e Hall (1979) conceberam um questionário para medir as preocupações dos utilizadores: o Ques-

tionário das Fases de Preocupação (Stages of Concern Questionnaire - SoCQ), que foi traduzido para holandês e adaptado ao sistema educativo holandês por Van den Berg e Vandenberghe (1981), os quais lhe juntaram algumas questões, modificaram a

composição das questões para cada fase e mudaram a ordem das sete fases (Doornekamp, 1992b). O Projecto COMPRO/CRC usou a sua versão do questionário e adaptou-o à implementação dos computadores na educação. Esta versão foi aplicada em cada

ano e, depois de quatro aplicações, tivemos que concluir que os respondentes não se tinham tornado “utilizadores renovados” da inovação, de acordo com o Modelo de Adopção Baseado nas Preocupações.

Na primeira parte do projecto os respondentes passaram de “não utilizadores” a “utilizadores inexperientes”, como se esperava com base na teoria, não tendo, no entanto, ocorrido a passagem para “utilizadores experientes” na segunda parte. De acordo com a teoria subjacente ao modelo, a formação em serviço tem de ser afinada com a fase de preocupação. Os professores estavam bem informados acerca do computador e as suas aplicações, mas precisavam de mais informação sobre a utilização do computador na aula e sobre as consequências para o seu próprio papel, o que foi confirmado pelo interesse por eles manifestado.

Alunos e computadores

Os alunos constituem um grupo-alvo importante na questão da utilização dos computadores na educação, sendo as suas opiniões sobre

os computadores e os programas extremamente relevantes. Um factor colateral é a situação particularmente única das *escolas tecnologicamente enriquecidas*. Durante vários anos registou-se a utilização das salas de computadores e os resultados da experiência passada destes alunos estão actualmente disponíveis no que respeita ao uso de computadores na escola.

Quando os alunos têm aulas na sala de computadores mostram-se bastante entusiasmados e gostam mais destas aulas do que das aulas “normais”. Pode-se, no entanto, imaginar que, depois de muitas aulas na sala de computadores, o seu entusiasmo diminuirá, uma vez que o efeito novidade terá desaparecido. Ou será que os alunos continuarão a mostrar o mesmo grau de entusiasmo?

Com base em vários estudos respeitantes à motivação e computadores pode concluir-se que a utilização de computadores na educação (secundária) aumenta a motivação dos alunos (Kinzie & Sullivan, 1989; Krendl & Lieberman, 1988). Os alunos possuem uma melhor percepção da aprendizagem se

compararmos com o método tradicional de ensino, embora os resultados escolares reais não aumente (Kinzie & Sullivan, 1989; Perez & White, 1985).

Por outro lado, a experiência dos alunos com computadores pode ser desagradável. Marcoulides (1981) dá conta que muitos alunos reagem com bastante entusiasmo e dominam as capacidades para uma aplicação efectiva dos computadores, mas que também há alunos que manifestam alguma ansiedade. Esta reacção emocional negativa em relação aos computadores influencia o grau segundo o qual os computadores podem ser utilizados com eficácia, constituindo, pois, uma variável significativa.

Neste ponto da investigação, foi estudada a valorização do uso dos computadores pelos alunos. Para isso foi administrado um questionário a 816 alunos das duas *escolas tecnologicamente enriquecidas*.

Embora muitos alunos tivessem experiência com computadores fora do horário escolar, cerca de 20% eram utilizadores frequentes para variados fins. Durante a aula

na sala de computadores, os alunos trabalhavam sozinhos ou em pares; mais de 40% preferiam trabalhar sozinhos e se tivessem que trabalhar em pares, quase 80% deles escolhiam um colega com quem costumavam trabalhar, constituindo o seu sexo uma questão de somenos. Um grande número de afirmações (19) respeitantes a todos os aspectos da utilização de computadores foi apresentado aos alunos, de cujos resultados se pode concluir que os alunos da amostra gostavam muito de utilizar o computador e gostariam de o fazer mais vezes; pensam que o computador é fácil de usar, mas gostariam que houvesse alguém que os ajudasse; o assunto do programa determinava se gostavam ou não desse programa. Embora o computador fosse bastante popular, estes alunos não queriam aprender mais sobre computadores depois da escola secundária ou não queriam ter uma profissão ligada aos computadores. A análise dos resultados mostrou, ainda, que não havia relação entre as opiniões dos alunos e a sua experiência com computadores na escola.

Os alunos deram a sua

opinião sobre um grande número de "packages" de "software", mas devido à concepção do questionário estes "packages" não foram valorizados por todos os alunos; os que tinham sido valorizados por 50 alunos ou mais foram analisados. A maioria dos alunos gostaram de oito destes "packages" e julgaram que tinham aprendido bem com nove deles.

Alguns alunos tinham usado o computador na escola com bastante frequência, mas neste estudo não se provou que estes alunos valorizam o computador de modo diferente dos alunos que têm pouca experiência. A intensidade com a qual os computadores são usados pelos professores das *escolas tecnologicamente enriquecidas* não tem, ainda, uma influência decisiva no entusiasmo e na motivação dos alunos.

Sumário e conclusões

No final do Projecto COMPRO/CRC teremos que concluir que a ampla e variada integração dos computadores no currículo é uma realidade apenas parcial.

Nem todos os departamentos

disciplinares integraram o computador no respectivo currículo porque enfrentam vários problemas, embora alguns professores, apesar desses problemas, tivessem conseguido integrá-lo nas suas aulas. Nesta medida, teve lugar uma mudança limitada nos objectivos e no conteúdo do currículo. Portanto, a integração completa não está conseguida neste momento. Talvez que um período de 5 anos seja demasiado curto para uma inovação deste tipo que implica muito mais do que introduzir um novo livro de textos. Os seis tópicos anteriormente referidos revelaram factores que têm uma influência positiva na integração, mas há, igualmente, factores que a influenciam negativamente.

A maioria dos professores orientou-se para a utilização do computador e 75% deles usam-no. O processamento de texto é largamente usado. Uma pequena maioria usa o computador nas aulas. Os professores participaram em muitos cursos organizados pelos coordenadores das actividades com computador.

A ênfase de toda a formação em serviço é na utilização do computador e

no "software" de aplicação (processamento de texto, folha de cálculo, etc), mas não na utilização do computador nas aulas, tarefa que era deixada aos departamentos disciplinares. A "Estratégia em Cinco Fases" é raramente usada pelos departamentos, que não foram capazes de tomar conta desta fase da formação. No entanto, muitos professores queriam mais informação sobre as possibilidades do computador na sua área disciplinar.

A formação em serviço tem efeitos no grau de integração dos computadores no currículo. Tal é confirmado pelas preocupações dos professores no que respeita à utilização do computador na educação. Os professores das duas *escolas tecnologicamente enriquecidas* chegaram à fase de "utilizadores inexperientes", o que significa que não alcançaram a última fase, pois manifestam ainda muitas preocupações de tipo "consequência", precisando de mais informação sobre como usar o computador na educação. Para se al-

cançar a fase seguinte, a formação em serviço deve adaptar-se a estes resultados.

Os professores ficaram a saber que ensinar na sala de computadores é diferente de ensinar na sua sala habitual; eles têm que realizar uma série de novas actividades de tipo instrutivo e de gestão. Depois da aula, os professores concluem que o seu papel é mais passivo: assumem uma postura de observação e interactivam com os alunos individualmente. O maior receio deles tem a ver com os problemas técnicos que possam ocorrer inesperadamente, pelo que o funcionário da sala de computadores é indispensável.

Neste momento existe uma ampla variedade de programas educativos para computador, mas é difícil para os professores obter informação sobre eles, pelo que um instrumento de selecção de programas poderá ajudá-los a procurar, a seleccionar e a avaliar os programas que lhes interessam para as suas aulas, especialmente para os professores com pouca ex-

periência no seu uso.

Uma sessão prática constitui uma boa ocasião para introduzir o instrumento de selecção dos programas educativos; este instrumento não é muito complicado, pelo que uma sessão é suficiente. Depois, os professores poderão usar o instrumento de selecção quando precisarem.

A frequência mensal com que os alunos vão à sala de computadores depende dos professores que têm. Não descobrimos indicações precisas que nos levem a concluir que os alunos que frequentam a sala de computadores com muita assiduidade valorizam o uso do computador na educação e certos "packages" de "software" mais do que aqueles que não a frequentam tanto.

É, também verdade que, depois de um ano de intensa utilização do computador, os alunos continuam a gostar de usá-lo. O sexo do aluno é a única característica que influencia significativamente a sua valorização acerca do computador na escola.

Referências

- Berg, R. van den, & Vandenberghe, R. (1981). *Onderwijsinnovatie in perspectief*. Tilburg: Zwijsen.
- Carleer, G. J., & Doornekamp, B. G. (1990). A teacher-centred implementation strategy for computer integration. In: N. Estes, J. Heene & D. Leclercq (Eds.), *The Seventh International Conference on Technology and Education: New Pathways to Learning Through Educational Technology*: Vol. 1 (pp. 397-399). Edinburg: CEP Consultants Ltd.
- Carler, G. J., Akker, J.J.H. van den, & Diggele, J.B.H. van (1989). A staff development approach for computer integration. In: J.H. Collins, N. Estes, W.D. Gattis & D. Walker (Eds.), *The Sixth International Conference on Technology and Education* Vol 1 (pp. 488-491). Edinburg: CEP Consultants.
- Carleer, G. J., Doornekamp, B. G., & Plomp, Tj. (1992). *Courseware selector: A teacher's aid*. Enschede: University of Twente, Departement of Education. (draft.)
- Cerych, L., & Jallade, J.P. (1986). *The coming technological revolution in education. A report on the potential and limitations of new media and information technologies in education*. Paris: European Institute of Education and Social Policy.
- Collis, B. (1987). developments in the use of microcomputers in North American Schools: to what extent in the teachers' role changing? *International Review of Education*, 33(3), 331-338.
- Collis, B. (1988). *Computers curriculum and whole-class instruction. Issues and ideas*. Belmont (CA): Wadsworth Publ. Comp.
- Doornekamp, B.G. (1992a). The valuation by students of the use of computers in education. In: Tj. Plomp, J.M. Pieters & A. Feteris (Eds.), *European Conference on Educational Research. book of Summaries*: Vol. 2 (pp. 605-608). Enschede: University of Twente.
- Doornekamp, B.G. (1992b). *Concerns of teachers in Dutch Technology Enriched Schools Project*. Enschede: University of Twente, OCTO. (draft).
- Doornekamp, B.G. & Carleer, G.J. (1992a). *Constraints on the integration of computers in the curriculum*. Enschede: University of Twente, OCTO. (draft).
- Doornekamp, B.G., & Carleer, G.J. (1992b). Computers integrated in the curriculum: can it be realized? In: N. Estes & M. Thomas (Eds.), *The Ninth International Conference on Technology and Education, 1992: Education "Sans Frontières"*: Vol.3 (pp. 1556-1558). Austin, Texas: The University of Texas at Texas at Austin, college of Education.
- Doyle, W., Ponder, G.A. (1977). The practically ethic in teacher decision-making. *Interchange*, 3(8), 1-12.
- Fullan, M. (1982). *The meaning of educational change*. Toronto: OISE Press.
- Fullan, M. (1987). Implementing the Implementation Plan. In: M.F. Wideen & I. Andrews (Eds.), *Staff Development for School Improvement: a focus on the teacher* (pp. 213-222). Philadelphia: Falmer Press.
- Hall, G.D., George, A.A., & Rutherford, W.L. (1977). *Measuring the stages of concern about the innovation. a manual for use of the Stages of Concern Questionnaire*. Austin: University of Texas.
- Hawkins, J., & Sheingold, K. (1986). The beginning of a story: computers and the organization of learning in classrooms. In: J.A. Culbertson & L.L.

- Cunningham (Eds.), *Microcomputers and Education. 85th Yearbook of NSSE* (pp. 40-58). Chicago: University of Chicago Press.
- Joyce, B., & Showers, B. (1980). Improving inservice training: the message of research. *Educational Leadership*, 37, 379-385.
- Kinzie, M.B., Sullivan, H.J. (1989). Continuing motivation, learner control, and CAI. *Educational Technology Research and Development*, 37(2), 5-14.
- Krendl, K. A., & Lieberman, D. A. (1988). Computers and learning: a review of recent research. *Journal of Educational Computing Research*, 4(4), 367-389.
- Loucks, S.F., Hall, G.E. (1979). *Implementing innovations in schools: A concerns-based approach*. Paper presented at Annual Meeting of the AERA, San Francisco, 1979. Austin: R&D Center for Teacher Education, the University of Texas.
- Marcoulides, G.A. (1991). An examination of cross-cultural differences toward computers. *Computers in Human Behaviour*, 7, 281-289.
- Perez, E.C., & White, M.A. (1885). Student evaluation of motivational and learning attributes of microcomputer software. *Journal of Computer-Based Instruction*, 12(2), 39-43.
- Plomp, Tj. (1988). *Integration of Computers in education: a curriculum perspective*. Paper presented at Eurit88, Lausanne, Switzerland. Enschede: University of Twent, Departement of Education.
- Preece, J., & Jones, A (1985). Training teachers to select educational computer software: results of a formative evaluation of an Open University Pack. *British Journal of Educational Technology*, 16(1), 9-20.
- Tobin, J. (1988). Teacher training. In: J. Beishuizen, J. Tobin, & P.R. Weston (Eds.), *The use of the microcomputer in teaching and learning* (pp. 223-234). Amsterdam: Swets & Zeitlinger.
- Roblyer, M.D., Castine, W. H. (1987). Instructional Computing Project uses 'Multiplier Effect' to train Florida teachers. *T.H.E. Journal*, 14(6), 63-67.
- Rutherford, R. (1990). the concerns-based adoption model: evolution and utilization. In: W. van Wijlick (ed.), *Kijken naar betrokkenheid: conferentiebundel* (Looking at concerns: conference proceedings) (pp. 9-44). 's-Hertogenbosh: Katholiek Pedagogisch Centrum.
- Wiske, M.S. et al. (1988). *How technology affects teaching*. Cambridge. Educational Technology Center.



CULTURALIS E BORGEAUD



EQUIPAMENTOS CULTURAIS?

- BIBLIOTECAS
- VIDEOTECAS
- MEDIATECAS
- HEMEROTECAS
- LUDOTECAS
- CENTROS DOCUMENTAÇÃO
- AUDITÓRIOS
- MUSEUS
- CENTROS CULTURAIS
- ETC.

É CONNOSCO!

Rua Zeca Afonso, Lote A5 - Loja
Quinta das Pretas - FAMÕES
(01) ☎ 933 01 45/933 15 62/933 15 72
Telefax 933 13 51

115

LOURO PIRES

LABORATÓRIO DE ANÁLISES CLÍNICAS

O Laboratório LOURO PIRES funciona todos os dias úteis das
08.00H às 18.00H, tendo contratos com o Ministério da Justiça,
Caixa Geral de Depósitos, C.T.T., P.S.P., G.N.R., S.A.M.S.,
A.D.S.E., Centro de Saúde Mental e S.M.S./A.R.S., A.D.M.E..

Executam-se Domicílios em todo
o Distrito de Portalegre

AV. LACERDA MACHADO, Nº50 - r/c Dtº.
Telefone 23839 - 7300 Portalegre

AINDA A PROPÓSITO DE

PAPERT:

“A ESCOLA ESTÁ A PERDER A SUA LEGITIMIDADE”

O QUE PAPERT DISSE E O QUE FICOU POR DIZER...

116
CORRECÇÃO

No último número da Aprender publicámos uma entrevista com S. Papert, concedida no decorrer da “International Conference on Technology and Education”, realizada no MIT. No entanto, e lamentavelmente, a parte final desta entrevista saiu truncada, tendo os leitores ficado privados da leitura correcta da totalidade do texto.

É esse problema que tentamos resolver agora, com a transcrição do extracto da entrevista que, misteriosamente, desapareceu, retomando-a no local onde os problemas começaram a surgir.

Recorde-se que Papert nos tinha já falado do optimismo que continua a depositar no papel das tecnologias da informação na escola, apesar dos erros de utilização que ela suscita - e contra os quais Papert se manifesta veementemente -, das paixões que as tecnologias continuam a despertar no seio da escola, da sua definição de “visionário” - uma palavra do seu vocabulário corrente - para nos começar a exprimir a sua opinião sobre a utilidade de uma qualquer forma de programação informática na escola - embora faça a defesa acérrima, naturalmente, do LOGO. E foi a partir deste ponto

que o texto da entrevista começou a não fazer sentido, devido à truncagem sofrida, pelo que a retomamos, exactamente, neste ponto.

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 não é

uma linguagem estática; à medida que o desenvolvemos, surgem novas ideias, os computadores tornam-se mais potentes e o LOGO vai-se desenvolvendo, não é uma coisa fixa e definitiva.

Pode dar-nos uma ideia sobre o conteúdo do seu novo livro, *The Children's Machine*, em particular sobre o que é que ele traz de novo em relação a *Mindstorms*?

O importante sobre o computador é que ele está a mudar a maneira como as crianças aprendem, ele pertence às crianças. O meu novo livro é diferente de *Mindstorms* em muitas coisas. Em primeiro lugar, quando eu escrevi *Mindstorms*, não pensei muito na Escola, não tinha nenhuma ideia de como a Escola iria reagir. Trata-se, agora, de tentar perceber o que se passou entretanto, qual foi a reacção da Escola ao computador, a reacção dos professores ao computador - esse é um dos temas novos, que descreve um modelo de interpretação do modo com a Escola reagiu ao computador. Em segundo lugar, com *Mindstorms* eu percebi que precisávamos de uma nova teoria de aprendizagem; quando falamos em teoria de aprendizagem, geralmente referimo-nos às tentativas de teorizar a prática que existia no passado - podem, portanto, aplicar-se à Escola, mas não ao modo como a aprendizagem pode ter lugar num cenário diferente. Trata-se, pois, de um círculo vicioso, do qual temos que sair. De facto, enquanto os estudiosos da educação obedecerem ao esquema teórico tradicional, vêm-se compelidos a repetir o mesmo tipo de prática educativa. Teremos, portanto, que pensar sobre o que é isso de termos uma teoria de aprendizagem e como podemos desenvolver um modelo teórico diferente do do passado. Obviamente que, neste livro, não o pretendo fazer de uma só vez: limito-me a apresentar alguns exemplos que mostram como é possível libertarmo-nos dos nossos modos de pensar tradicionais.

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 *Children, Computers and Powerful Ideas*; eu sabia de computadores, sabia de crianças, sabia de ideias, mas, na realidade concreta de como isto iria funcionar, não tinha uma ideia muito definida. Entretanto, dediquei-me mais ao que acontece na Escola e isso, claro, torna o contexto social mais concreto e real, isso coloriu o meu pensamento.

No próximo livro, cujo título ainda não decidi, aí o tema principal será as tendências na cultura, na organização da sociedade, no modo como a indústria trabalha, como os trabalhadores se organizam; todas estas tendências implicam uma nova abordagem sobre a aprendizagem e sobre o conhecimento, que estão em crescimento na sociedade, sob diversas formas, e isso faz-me sentir optimista quanto às mudanças que se anunciam.

O que é que acha da formação de professores no campo específico da tecnologia? Acha que ela é necessária? Por outro lado, não acha que a sua falta vai originar o surgimento dos tais "visionários", no pior sentido da palavra, aqueles poucos que se dedicam à tecnologia, mas a grande maioria fica à margem e não percebe o que eles estão a fazer?

Sim, isso pode acontecer. Mas eu gostaria de voltar atrás e falar da relação entre a tecnologia e a Escola. É que a tecnologia torna

possível uma nova abordagem perante a educação. Se fala em “formação de professores em novas tecnologias”, com isso querendo referir-se a uma formação que vise a utilização da tecnologia para reforçar o funcionamento do sistema, então estamos a prestar um mau serviço à Educação, e não julgo, portanto, que daí surja algo de bom. 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 instru-

mento 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...



Escritório:
R. Loureiro, 7
Telef. 22 206
Fax: 045 - 24 146

Estabelecimentos:
R. D. Álvares Pereira, 25 - Tel.:23765
R. Luís Pathé, BI 2 c/v - Tel.:22543
Av. S. António, 6 r/c Esq.

7 3 0 0 P O R T A L E G R E

**AGENTE OFICIAL
DE
AR CONDICIONADO**

SANYO

PANASONIC

MITSUBISHI

Ensino - Aprendizagem da Língua Portuguesa

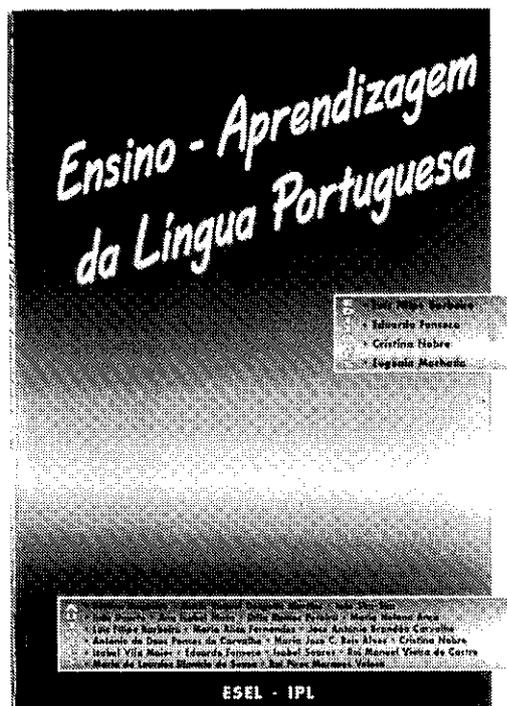
Autores: Fátima Sequeira, Maria Raquel Delgado Martins, Inês Sim-Sim, Inês Duarte, Ana Isabel Mata, Dília Damas Pereira, Maria Helena Ançã, Luís Filipe Barbeiro, Maria Alice Fernandes, José António Brandão Carvalho, António Ponces de Carvalho, Maria José Alves, Cristina Nobre, Isabel Vila Maior, Eduardo Fonseca, Isabel Soares, Rui Vieira de Castro, Maria de Lurdes de Sousa, Rui Marques Veloso

Editores: Luís Filipe Barbeiro
Eduardo Fonseca
Cristina Nobre
Eugénio Machado

Escola Superior de Educação
Instituto Politécnico de Leiria, 1993

O livro que agora se apresenta é constituído por 18 artigos que constituíram as comunicações apresentadas no Seminário denominado - **Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa**, organizado pela Escola Superior de Educação de Leiria, em 1991.

Na sua introdução, da responsabilidade de Luís Filipe Barbeiro, diz-se a dado passo - "O contributo constituído pelas comunicações representa a fulcro do Seminário,



por isso se deseja que perdure sob forma escrita". (p.6) Em boa hora os editores o fizeram, porque a forma escrita vem possibilitar a reflexão, o questionamento, o redimensionamento e aprofundamento das questões que os artigos agora vindos a lume suscitam.

Os artigos repartem-se por diversos domínios, nomeadamente o da investigação. Neste âmbito, destacamos o artigo da professora Fátima Sequeira - **Investigação e Formação de Professores de Língua Portuguesa**. A autora começa por falar da investigação educacional de um modo geral e numa perspectiva histórica, para a seguir passar à sua caracterização, dedicando-se, finalmente, à investigação específica em Língua Materna. Neste ponto Fátima Sequeira destaca o pro-

tagonismo que as Escolas Superiores de Educação devem assumir no âmbito da investigação pedagógica - “As Escolas Superiores de Educação porque disseminadas em contacto com culturas e sociedades diversificadas, são o lugar privilegiado de experiências pedagógicas e culturais importantes para a ligação da teoria à prática, para uma aplicação de resultados de investigação, para uma avaliação dessa prática e sua consequente remodelação. Assim, a investigação que mais se adequa a estas Escolas é a *investigação em educação e também a investigação para o desenvolvimento...*” (p.17). segundo a autora, “as Universidades, segundo a tradição (...), colocam em relevo a sua função de busca de uma verdade fundamental sem grandes preocupações de aplicação visível e imediata, as Escolas Superiores de Educação, pela sua função profissionalizante, preocupam-se com uma busca do saber especializado, dimensionado para indivíduos e regiões.” (p.16).

Ainda no âmbito da investigação, o artigo da professora Maria Raquel Delgado Martins - **Investigação - Acção na Área da Língua Materna**, apresenta-se-nos de extrema acuidade e interesse. Aborda outro tipo de investigação, a chamada investigação-acção, uma outra vertente da investigação sobre e em educação, virada para a acção que conduzirá à mudança de práticas e atitudes.

O artigo divulga o Projecto Pro-Alfa Campolide - Projecto de Alfabetização de Campolide e a autora faz a sua apresentação, a descrição do seu desenvolvimento e, por fim, a sua avaliação. Para além de divulgar o Projecto que em si é de extremo interesse, o artigo reflecte sobre a metodologia que deve orientar trabalhos deste teor e expõe, com

bastante clareza, a natureza processual deste tipo de investigação, bem como os seus objectivos - “Qualquer investigação por mais interessante que seja, se não tiver documentos de divulgação, não cumpre os objectivos da investigação, não contribui para o melhoramento do conhecimento pretendido”. (p.23).

Continuando a percorrer os vários artigos que compõem o livro, encontramos um conjunto de artigos ligados à vertente do conhecimento linguístico ou gramatical. Todos eles incidem sobre o modo como construir a reflexão relativa ao funcionamento da língua nas aulas de Língua Portuguesa. É o caso do artigo da professora Inês Duarte - **O Ensino da Gramática como explicitação do conhecimento linguístico** que aborda a problemática a partir da acção do professor no desenvolvimento do conhecimento reflexivo dos alunos e acentua a importância de uma sólida formação linguística por parte dos Professores de Português. Partindo do pressuposto de que o conhecimento reflexivo é fundamental para o próprio desenvolvimento do conhecimento prático da língua e de que a gramática é a explicitação do conhecimento intuitivo que temos da língua, Inês Duarte salienta que o objectivo que deve nortear os professores de Português “é o de desenvolver a capacidade de apresentar ou colocar o problema aos alunos, de os ajudar na sistematização das irregularidades observadas, de os levar à consciência das generalizações relevantes, de ligar os valores que aquela estrutura ou aquela forma têm. Deste modo conduzirão os alunos a considerar, ainda que informalmente, outros processos de expressão dos mesmos valores, a estabelecer relações com outras formas e outros domínios”. (p.56).

A Literatura para a Infância e Juventude também foi contemplada em 5 artigos, dos quais destacamos o da professora Isabel Vila Maior - **Literatura Infantil - uma abordagem integradora**, que descreve uma experiência pedagógica realizada no âmbito da disciplina de Literatura Infantil, na Escola Superior de Educação de Portalegre. Como o próprio título indicia, esta experiência teve como objectivo um trabalho interdisciplinar, integrador de diversos saberes: "A interdisciplinariedade é aqui entendida, em sentido lato, como integração de saberes, opção educativa que recusa a sua compartimentação e encara a educação como um processo interactivo cujo agente é, antes de mais, o aluno". (p. 163). A experiência que é relatada é de bastante interesse porque se trata de algo vivenciado e traduzido em produtos realizados pelos alunos que testemunham, eles próprios, o êxito da tarefa.

O interesse da experiência é ainda maior porque se sabe que a perspectiva integradora se torna mais difícil em níveis de estudo mais avançados.

Um outro domínio, que mereceu atenção e que marca a actualidade da publicação, é a análise dos Novos Programas de Língua Portuguesa, propostos no âmbito da Reforma do Sistema Educativo. Nos 4 artigos dedicados a esta análise realça-se o papel do professor como interveniente activo com os outros intervenientes na definição dos objectivos essenciais do ensino-aprendizagem e não o de simples receptor e reproduzidor de orientações programáticas.

No artigo - **Caracterização Geral dos Novos Programas de Língua Materna**, da responsabilidade de Eduardo Fonseca, faz-se uma análise bastante lúcida dos Novos Programas nas várias vertentes que estes contemplam, sem esquecer a análise das limitações da sua implementação: "Num momento em que vivemos aceleradamente mudanças, torna-se necessário dar às escolas, aos professores e às turmas possibilidades efectivas de levar à prática algumas mudanças que muitas vezes só farão sentido se houver possibilidade imediata de as efectuar. Por isso estes programas têm mais a intenção de permitir realizar que propriamente a de restringir. Anote-se que isto é interessante mas é um constante caminhar sobre o fio da navalha. Na realidade vivida no dia-a-dia de grande parte das escolas muito deste espírito que está nos textos programáticos não vai pura e simplesmente ser aplicado." (p.176).

Em suma, **Ensino-Aprendizagem da Língua Portuguesa** é um livro importante para o professor de Língua Portuguesa, pois oferece uma visão bastante alargada das questões essenciais decorrentes da problemática do ensino-aprendizagem da Língua Materna.

O conjunto dos seus artigos constitui uma dimensão reflexiva e sistematizada, apesar da (mas também pela) pluralidade de contributos e perspectivas.

Fernanda Barrocas

Ciclo de Conferências e Encontros na ESEP

Encontro de Centros de Formação de Professores

Com a participação de investigadores, formadores e professores, portugueses e estrangeiros, realizou-se em Novembro de 1993 um Encontro de Centros de Associações de Escolas, que reuniu na ESEP cerca de duzentas pessoas, entre convidados e participantes vindos de instituições de formação de professores de Inglaterra, Espanha e Portugal e com Directores e membros das Comissões Pedagógicas dos Centros de Associação de Escolas de Abrantes, Almodovar, Benavente, Bombaral, Caldas da Rainha, Elvas, Estremoz, Lisboa, Mértola, Moura, Serpa e Barrancos, Ponte de Sor, Portalegre e Vila Viçosa.

O ciclo de conferências integrado no Encontro - dividido nas áreas temáticas de "Formação, profissionalidade docente e mudança da escola", "Centros de Profes-

sores/Centros de Formação: Que papel na mudança e na formação?" - esteve a cargo dos Drs. Rui Canário, da Universidade Clássica de Lisboa, Dick Weindling, ex-membro da Fundação Nacional para a Investigação em Educação do Reino Unido e Bolívar Botia, da Universidade de Granada, Espanha, Rod Watson, do King's College, Universidade de Londres, Cristina Granada Alonso, da Escola de Formação de Professores de Sevilha, Espanha e de Pepe Murillo, Coordenador do Centro de Professores também de Sevilha.

Além destas conferências, o Encontro contou, ainda, com a apresentação de experiências e análises avaliativas do actual processo de formação contínua de professores, nas quais intervieram a equipa de coordenação da Formação Contínua da ESEP e os Directores Pedagógicos

dos Centros referidos, seguidas de debate e síntese.

O Encontro encerrou com uma mesa redonda, subordinada ao tema "Perspectivas de desenvolvimento da formação contínua de professores em Portugal", moderada por Maria do Céu Roldão e que contou com a presença de representantes do Conselho Coordenador da Formação Contínua, da Coordenação Nacional do Programa FOCO, João Formosinho, da Universidade do Minho, José Alberto Correia, da Universidade do Porto e João Barroso, da Universidade Clássica de Lisboa.

A PSICOLOGIA EM CONTEXTO EDUCATIVO

Numa organização da Unidade de Psicologia da Educação, da Escola Superi-

or de Educação de Portalegre, realizam-se, entre Janeiro e Junho de 1994, um Ciclo de Conferências subordinado ao tema "A Psicologia em Contexto Educativo".

Este Ciclo conta com a presença de especialistas na área da Psicologia e efectua-se com uma periodicidade mensal.

Assim, em Janeiro, o Prof. Leandro S. Almeida, do Departamento de Psicologia da Universidade do Minho, desenvolveu o tema "O Sucesso pela Positiva - Uma Alternativa ao Sucesso Administrativo". Seguiram-se, em Março, o Prof. Rui Abrunhosa Gonçalves, da mesma Universidade, que falou sobre "Formação e Desenvolvimento Pessoal"; no mês seguinte, a "Abordagem Ecológica em Educação Pré-Escolar" foi tema desenvolvido pelo Prof. Joaquim Bairrão, da Universidade do Porto; em Maio, o Prof. Óscar Gonçalves, da Universidade do Minho, discorrerá sobre a "Narrativa Psicológica e Transformação Pessoal".

O Ciclo encerra, em Junho, com uma Conferência intitulada "Dever, Aspiração e Erro Educacional Funda-

mental", a cargo do Prof. Orlando Lourenço, da Universidade de Lisboa.

DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS PROFESSORES

Conferencistas oriundos da Bélgica e Espanha estiveram, durante o mês de Março, na Escola Superior de Educação de Portalegre, para falar sobre a formação de professores, tendo como contexto específico as experiências dos respectivos países e, como enquadramento global, as questões genéricas do desenvolvimento profissional, inovação e formação.

Assim, o Prof. Geert Kelchtermans, da Universidade de Lovaina, Bélgica, apresentou uma conferência sobre o tema "**Desenvolvimento profissional dos professores a partir da perspectiva biográfica**", seguindo-se-lhe o Prof. Juan Manuel Escudero Muñoz, da Universidade de Múrcia, Espanha, que falou sobre "**Inovação, formação e desenvolvimento organizacional das escolas**".

OUTRAS ACTIVIDADES EM CURSO E EM PREPARAÇÃO

Estão já em preparação outras iniciativas, como o "**Segundo Encontro de Professores de Língua Estrangeira**", a realizar no início do próximo ano lectivo, o "**Segundo Encontro de História Regional e Local**", um "**Encontro de Professores de Literatura e Língua Portuguesa**", um "**Encontro de Psicologia**", organizado pela Associação de Psicólogos, que conta com o apoio da ESEP e um ciclo de conferências a realizar ao longo dos próximos anos lectivos.

Noutra área de intervenção, prevê-se a realização de um **Curso de Português para Estrangeiros**, bem como a participação da ESEP num programa de intercâmbio de estudantes do Ensino Superior entre Instituições da Holanda, República da Irlanda, Irlanda do Norte e Inglaterra, que, ao abrigo do Programa Comunitário **ERASMUS**, frequentarão, no segundo Semestre de 1995, os programas preparados por cada uma das Instituições envolvidas.

