

APRENDER

REVISTA DA ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE Nº 19 - Dezembro de 1995 preço 400\$00



10 ANOS
DE ACTIVIDADE
1985-1995

Ficha Técnica

ISSN 0871 - 1267
 APRENDER
 N.º. 19
 Dezembro de 1995

Director:
 Mário Ceia

Directores Adjuntos:
 Carlos Afonso e Manuel Miguéns

Revisão:
 Catarina Raposo, Fernanda Barrocas e Leonel Martins

Administrador:
 Francisco Esteves

Design Gráfico:
 José Manuel Coelho

Capa:
 Guiomar Matela

Secretariado:
 Adelina Branquinho

Conselho Consultivo:
 Fortunato Queirós (Presidente do Instituto Politécnico de Portalegre), António Nóvoa, Bártolo 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:
 Amélia Marchão, Bártolo Paiva Campos, Carlos Afonso, Carlos Brandão, Clara Tavares, Domingos Bucho, Fortunato Queirós, José Travassos, Luis Vidigal, Luisa Veiga, Manuel Miguéns, Maria do Céu Roldão, Mário Ceia, Natércio Afonso, Odete Valente, Ramiro Marques e Rui Canário

Composição, Montagem e Fotografia:
 Joaquim J. S. Marchão
 Jorge Santos

Apoio Técnico
 Domingos Bucho

Impressão e Acabamentos:
 TOLDIGRÁFICA

Edição e Propriedade:
 Escola Superior de Educação de Portalegre
 Praça da República
 Apartado 125
 7301 PORTALEGRE CODEX

Distribuição:
 Editorial Notícias
 Rua da Cruz da Carreira, 4-B 1150 LISBOA
 Rua do Zambeze, 404 4200 PORTO

Tiragem:
 1 200 exemplares

Depósito Legal:
 14 293/86

Preço:
 400\$00

Assinaturas:
 1.100\$00 (3 números)

Os artigos assinados são da exclusiva responsabilidade dos seus autores.
 Não nos comprometemos a publicar colaboração não solicitada.

ÍNDICE

<i>Editorial</i>	3
<i>As ESE e o Futuro</i>	
Mesa Redonda	5
<i>Debate</i>	
<i>Necessidades de mudança na formação de professores e futuro das escolas superiores de educação</i>	
Bártolo Paiva Campos.....	52
<i>O papel das ESEs no limiar dos anos 2000</i>	
Ramiro Marques	61
<i>ESEs em tempo de comemoração e em tempos de interrogação</i>	
Clara Ferrão Tavares, Luis Vidigal	65
<i>A formação de professores e as escolas superiores de educação: encontros, desencontros e desafios</i>	
M. Luisa Veiga	81
<i>O desenvolvimento regional e o CESE em Educação Comunitária e Preservação do Património Cultural e Ambiental</i>	
Domingos Bucho	93
<i>As escolas Superiores de educação e a formação dos educadores de infância</i>	
Amélia Marchão	97
<i>A formação dos professores do 2º ciclo do Ensino Básico nas ESEs: necessidade de uma nova política educativa na área das línguas estrangeiras</i>	
José Travassos	100
<i>Notas de Leitura</i>	
<i>Handbook of Multilateral Intensive Courses</i>	
Tove Heidemann	104
<i>Educação em Ciências da Natureza - Actas do V Encontro Nacional de Docentes</i>	105
<i>Forum ESEP: Os Próximos 10 anos</i>	106
<i>Escola Superior de Educação de Portalegre uma Década de Afirmação</i>	
Manuel Miguéns, Mário Ceia, Domingos Bucho.....	107



Valorizar os nossos sucessos

O número da *Aprender* que agora se dá à estampa é, quase integralmente, dedicado ao futuro das ESE. Se não é fácil perspectivar o futuro, provavelmente, é ainda mais difícil especular sobre cenários prospectivos no que respeita ao mundo da educação em Portugal, nomeadamente no que respeita a instituições ainda relativamente jovens como as ESE. Precisamente por serem jovens, destas se espera, como se deseja dos jovens que conhecemos e que estão mais próximos de nós, uma vida longa e cheia de sucessos.

Não sendo, pois, fácil discorrer sobre o futuro das ESE, é, igualmente, difícil falar sobre o seu passado. A dificuldade em falar do futuro advém de uma certa indefinição quanto ao que se pretende destas instituições, as quais são confrontadas, por vezes, com a ideia de que a sua sobrevivência, se não está condenada, tem que ser conquistada a pulso.

Por outro lado, a dificuldade em falar do passado, resulta do esforço de distanciamento que é necessário fazer, em virtude da ligação que cada um de nós tem ao respectivo projecto de criação, implementação e desenvolvimento.

Poderemos, no entanto, suavizar as dificuldades se perspectivarmos o futuro, **tendo em consideração o que foi o passado.**

É essa a linha orientadora da maioria das contribuições do presente número, com destaque para a transcrição de uma mesa redonda que promovemos e que juntou reputados especialistas do mundo da educação em Portugal.

A vida das ESE e, particularmente da ESE de Portalegre, não é, ainda longa. Mas já teve, a par de alguns períodos menos bons, os seus sucessos. É por isso que a *Aprender* se associa, com este número, às comemorações de um década de actividade da Escola onde nasceu e, por extensão, de todas as outras instituições que a acompanharam no percurso.

É nos sucessos de todas e de cada uma que precisamos de nos firmar - porque são estes que constituem o cimento que há-de unir as aspirações de todos quantos desejam um futuro melhor para a Educação em Portugal.



2023/2024



As ESE, a Formação de Professores e o Desenvolvimento Local e Regional

Não é possível falar de formação de professores em Portugal sem falar do papel que o surgimento e desenvolvimento das ESE teve na sua redefinição e estruturação em bases (mais) sólidas.

É impossível falar do desenvolvimento local e regional no nosso país, em particular em regiões da periferia, ignorando o forte contributo das ESE, na maioria dos casos o primeiro estabelecimento de ensino superior em muitas dessas regiões, para a dinamização de todo o tipo de actividades sociais, culturais e económicas.

Mas falar das ESE e dos seus múltiplos papéis é falar do seu passado e do seu futuro.

Como se perspectivam esses papéis com uma visão diacrónica da realidade e com questões como, por exemplo, a articulação ESE-Universidades, ou a identidade das ESE, ou, ainda, a investigação nas ESE?

Foi este o desafio que a Direcção da *Aprender* propôs a um painel de reconhecidos especialistas no mundo da educação em Portugal, a quem pedimos que debatessem os temas “As ESE e a Formação de Professores” e “As ESE e o Desenvolvimento Local e Regional”. Temas que, aparentemente, solicitavam mais uma perspectiva do presente do que do passado ou do futuro.

O painel era constituído por Natércio Afonso, Vice-Presidente do Instituto de Inovação Educacional, Odete Valente, docente na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, Maria do Céu Roldão, docente na Escola Superior de Educação de Santarém, Rui Canário, docente na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, Carlos Brandão, Presidente da Comissão Instaladora da Escola Superior de Educação de Portalegre e Fortunato Queirós, Presidente da Comissão Instaladora do Instituto Politécnico de Portalegre. Moderou o debate a direcção da revista, constituída por Mário Ceia, Manuel Miguéns e Carlos Afonso.

A maioria dos participantes tem ou teve uma relação mais ou menos próxima com a Escola Superior de Educação de Portalegre. É, portanto, natural que eles não resistissem à tentação de, colocada uma questão qualquer, constantemente, a abordar tendo em conta a experiência vivida nesta Escola.

Creemos, no entanto, que tal não impede que as suas opiniões, que agora partilhamos com os leitores, possam ser generalizáveis a outras instituições - afinal, todas elas, todas as ESE, vivem problemas semelhantes e tiveram percursos idênticos.

Aqui deixamos, pois, o nosso contributo para uma reflexão mais vasta sobre o papel a desempenhar pelas Escolas Superiores de Educação no nosso país.



Mário Ceia (MC) - Para começar, queria agradecer o terem aceite o convite que a direcção da revista vos fez para estarem nesta mesa redonda e dava início ao debate, passando a palavra ao Manuel Miguéns, para que ele possa introduzir os temas propostos.

Manuel Miguéns (MM) - Bom, antes de mais, gostaria de clarificar que a ideia desta mesa redonda não é minha, mas da Professora Odete Valente, que na sequência do pedido insistente de artigos ou de um texto sobre as ESE e a Formação de Professores em Portugal que lhe fizemos, aliás como fizemos a todos os convidados presentes, cuja presença também agradeço naturalmente, me surgiu esta solução que me pareceu feliz, de nos podermos sentar à mesa e conversar, procurarmos confrontar opiniões e ideias sobre o futuro da formação de professores em Portugal no contexto das Escolas Superiores de Educação ou sobre o papel das Escolas Superiores de Educação na formação de professores no nosso país. São reconhecidos os problemas e as dificuldades: as

Escolas Superiores de Educação surgem, muitas vezes, aparentemente, em permanente risco, embora digamos que talvez não seja tanto assim, que elas têm um papel importante a desempenhar. Há aqui uma pergunta chave sobre a qual era interessante saber a opinião dos presentes: confrontados com a necessidade de tomarem decisões relativamente às responsabilidades a atribuir às ESE no futuro, confrontados com o aparente excesso de professores nos níveis de ensino em que as ESE trabalham mais acentuadamente, que decisões tomariam; que responsabilidades atribuiriam às ESE, que futuro reservariam para as Escolas Superiores de Educação? Esta poderia ser uma questão de partida; podíamos determo-nos algum tempo sobre a questão da formação de professores e da formação em outras áreas que não estritamente a educação; podíamos falar sobre os diferentes níveis para os quais as ESE devem ou não formar professores; podíamos falar sobre as questões relativamente à formação contínua e à formação inicial, à

investigação educacional e deixávamos talvez para o fim o tema, também ele geral, do papel das ESE no desenvolvimento local e regional. Não sei se das ESE em sentido estrito, se do Ensino Superior, e particularmente do Ensino Superior Politécnico. Assim dava a palavra aos nossos convidados...

Fortunato Queirós (FQ) - Eu penso que, de facto, há um aparente excesso de professores. Ainda há poucos dias entregámos pastas a 38



"...o que falta às Escolas Superiores de Educação é uma definição política..."

finalistas da Escola Superior de Educação de Portalegre. Isto somado às várias Escolas que existem, aos ramos educacionais das várias faculdades, às faculdades de Psicologia e Ciências da Educação é capaz de trazer um excesso de professores.

Só que continua a haver áreas carenciadas, sobretudo na área da Educação Pré-Escolar, e penso que o que falta às Escolas Superiores de Educação é uma definição política relativamente a elas.

Que é que o Governo e o Ministério da Educação querem relativamente às Escolas Superiores de Educação?

Que sejam produtoras de futuros desempregados? que tenham uma política definida relativamente à Educação Pré-Escolar porque é aí que vai ser a aposta dos próximos anos? - Que as turmas sejam mais pequenas e haja mais professores e, conseqüentemente, mais disponibilidade de saída para os novos alunos?

Penso, fundamentalmente, que é uma questão política que está subjacente a tudo isto. Nós, muitas vezes, andamos a jogar com dados que não corrigimos a nível local, de saídas profissionais, de capacidade de emprego, de inserção no meio local, mas, no fundo, andamos, praticamente, a trabalhar sem rede, que dizer, não temos uma definição política.

Nós sabemos o que a Lei de Bases diz sobre a função das Escolas Superiores de Educação, mas, depois, na prática, não se vê efectivamente uma acção conseqüente capaz de levar à solução dos problemas que as Escolas de Educação estão neste momento a viver.

Dizer que as Escolas Superiores de Educação são instituições em vias de extinção, penso que não deve ser dito, porque, de facto, há outras perspectivas que se podem abrir, e nós já estamos a fazê-lo em Portalegre, como a abertura de outros cursos e de outras variantes.

Não sei, porém, se efectivamente, a vocação de uma Escola Superior de Educação é ter um Curso de Turismo e Termalismo, ou um Curso de Jornalismo e Comunicação, mas admito que no fundo, são defesas para garantir a estabilidade de um corpo docente e da própria instituição, desde que sirvam os interesses da região, do mercado de trabalho dos alunos.

Natércio Afonso (NA) - Eu acho que, primeiro, não podemos falar das Escolas Superiores de Educação em geral. Essa é uma questão que tem que ser equacionada em termos da realidade concreta das regiões: uma coisa é falar da Escola Superior de Educação de Lisboa no contexto onde há uma oferta de dezenas, de centenas, de instituições de Ensino Superior; outra coisa é a Escola Superior de Educação de Portalegre ou de

Castelo Branco ou de Bragança etc. Portanto, acho que não se deve olhar para as Escolas Superiores de Educação como se fossem todas iguais, como se tivessem todas as mesmas condições de trabalho e as mesmas perspectivas de futuro. Por outro lado, as condições em que trabalham e as perspectivas que se abrem ao seu desenvolvimento, dependem muito das circunstâncias concretas das regiões onde estão implantados e das próprias dinâmicas



"... a questão de extinção das ESE parece que está perfeitamente fora de causa..."

organizacionais que elas próprias foram desenvolvendo. Parece-me que é importante, nesta questão da Educação, chamar a atenção para aquilo que é específico e para aquilo que é característico das condições concretas de cada instituição ou de cada organização, para contrabalançar, um pouco, a nossa tendência estatística, uniformizadora e centralizadora, que é geralmente a forma com que tendemos a analisar os problemas da sociedade portuguesa e, portanto, também os problemas da Educação. Penso que a sociedade portuguesa está num processo acelerado de diversificação, ao

nível das regiões, das instituições e das organizações, em que tudo é cada vez mais diferente, mais desigual, pelo que não faz sentido analisar esta questão em termos gerais. Para pôr a questão em termos mais correntes, não penso que esteja em causa o futuro das ESE, ou o futuro de cada uma das ESE, que são organizações que têm as suas estruturas, têm a sua ligação à realidade regional. Não vejo que haja qualquer poder público, por muito forte que seja, que esteja em condições de extinguir esta ou aquela Escola. Há, no entanto, estudos que indicam que elas poderão evoluir, ou que poderão ser tomadas medidas políticas no sentido de as fazer evoluir num sentido ou noutro. Agora a questão de extinção parece que está perfeitamente fora de causa. Penso que as Escolas Superiores de Educação situadas em regiões periféricas terão tendência necessariamente a evoluir para escolas polivalentes, escolas que oferecem uma certa multiplicidade de cursos, de acordo com as próprias características das regiões, onde não existe dimensão para se multiplicar a oferta em instituições do ensino superior, mais individualizadas. Este é um processo relativamente fácil de perceber: se o meio é pequeno existe a tendência para haver instituições mais polivalentes; se a procura é maior, necessariamente haverá tendência para uma maior especificação.

F. Q. - Eu concordo consigo, mas permita só que lhe diga o seguinte: em relação a Portalegre, (que no fundo, é apenas um caso), eu comecei pela generalidade, para depois ir aos casos em concreto.

Por exemplo, este curso de Turismo e Termalismo é muito mais talvez, localizável, numa Escola de Tecnologia do que numa Escola de Educação.

Eu concordo que, de facto, as instituições pequenas têm que ser polivalentes, têm que oferecer várias coisas, mas não sei se é a ESE que deve oferecer o tipo de cursos que referi na primeira intervenção.

N. A. - Eu não me estava a referir a nenhuma situação em concreto, nem estou a dizer que acho que deva acontecer isto, mas na minha opinião acho que a tendência natural será nesse sentido.

Aliás, isso não acontece apenas na ESE de Portalegre, já aconteceu noutras Escolas Superiores de Educação. Penso que é uma reacção natural dessas Escolas, para tentar assegurar o seu futuro e a sua sobrevivência e é natural que tudo isso aconteça, independentemente de haver uma política que o favoreça ; claro que se houver uma política que o favoreça, isso acontecerá com mais intensidade de uma maneira mais rápida, mas é um processo que vai acontecer naturalmente e que vai ser difícil de travar: quer dizer, os poderes públicos vão ter alguma dificuldade em impedir ou dificultar um processo dessa natureza. Penso que escolas que estão situadas noutras grandes cidades, eventualmente terão uma evolução diferente, tenderão a evoluir para uma maior especialização no sector da educação. Não faz sentido, do ponto de vista da própria estratégia de afirmação das escolas, situadas em cidades universitárias como Lisboa, Coimbra e Porto, apostarem na diversificação de oferta; faz mais sentido que apostem na especialização, na criação de um determinado nicho, que se tornem conhecidos pela qualidade.

M. M. - Gostava que o Prof. Natércio esclarecesse um ponto que me parece ser importante: não acha que a tendência que refere pode fazer com que as escolas do interior que diversificam a sua oferta, não consigam complexificar eficientemente e sejam menos académicas e mais profissionalizantes, enquanto as escolas das grandes cidades, dada possibilidade de se especializarem, poderem tornar-se mais académicas, mais próximas do paradigma universitário e daí ganharem um prestígio que é socialmente considerado como superior?

N. A. - Eu acho que isso vai depender da dinâmica concreta de cada escola, porque mesmo nas zonas de escolas mais periféricas a aposta dos responsáveis pela gestão e enfim, das decisões políticas a nível regional pode não ser no sentido da diversificação, mas no sentido, por exemplo, de apostar na elevada qualidade da oferta. Nós podemos imaginar que a situação que vai ocorrer

é de uma complexidade acrescida, uma tendência que, aliás, já existe, mas penso que irá acentuar-se nos próximos anos, no sentido de aumentar a competitividade e a competição pela obtenção de estudantes entre as instituições do ensino superior. Portanto há-de chegar a altura em que a política que vai ser decidida é essa e não se vêem perspectivas de ela ser alterada. Existe uma política de expansão do ensino superior, em que a tendência será fazer com que a oferta corresponda. Não há, apesar de algumas medidas tímidas, uma política consequente de contenção de entrada no ensino superior. Não me coloco nesse plano. Quer dizer,

"Teremos excesso de professores ou excesso de lugares em escolas públicas? O que há é um excesso de diplomados em relação às necessidades do mercado de trabalho..."

nós temos alunos que entram para o curso de matemática com zero na prova específica; se a grade fosse suficientemente apertada para fazer uma selecção correcta, dos noventa e seis mil alunos que entram no ensino superior por ano só entravam seis mil. Quais seriam as consequências sociais e políticas de uma restrição a esse nível? Agora se as licenciaturas do ensino superior se generalizarem, daqui a pouco a escolaridade obrigatória vai ser até ao ensino superior. Só depois é que essas pessoas estão dispostas a ser motoristas de táxi ou porteiros de hotéis com uma licenciatura em qualquer coisa - se a nossa mentalidade permite isso é que não sei. Queria apenas referir-me ao problema do excesso de professores, que também muitas vezes frisei. Eu acho que quando se fala do excesso de professores continuamos a ter uma visão centralista: teremos

excesso de professores ou excesso de lugares nas escolas públicas? São coisas diferentes - quando houver excesso de professores os alunos deixam de se inscrever nos cursos de professores. Do excesso de sociólogos ninguém fala ou do excesso de licenciados em história, mas a lógica que está por detrás disso é uma lógica centralista de análise do mercado de trabalho, como se fosse administrativamente controlado, quando nós sabemos que há muitas pessoas que obtêm num curso, uma formação no domínio da educação e não são professores, não vão exercer uma função docente. Julgo que não há excesso de professores, haverá é excesso de diplomados, numa série de diplomas do ensino superior em relação às necessidades do mercado. Julgo, também, que não se pode colocar a questão apenas no excesso de professores: até que ponto é que a função do ensino superior é a de corresponder às necessidades do mercado de trabalho? Não terá outras funções que têm a ver com a estratificação social, com as perspectivas de ascensão social? Eu penso que é por aí que a questão tem que ser levada. O problema não pode ser reduzido a esta perspectiva simplista de se dizer que há excesso de professores, no sentido de que há mais pessoas com uma formação profissional para serem professores do que vagas nas escolas públicas. O mercado é muito maleável.

M. M. - Eu acho que o que acontece é que, mesmo no contexto do ensino superior em Portugal, nós, quando abrimos um curso com uma vaga, não estamos a garantir emprego, mas as pessoas não aceitam facilmente este argumento...

Rui Canário (RC) - Na sequência disso, eu penso que há uma enorme confusão entre as necessidades do mercado e a política das ESE neste caso concreto. Efectivamente, o mercado não é uma realidade administrativa, não é controlável administrativamente. Não compete à instituição formadora assegurar emprego, embora esse emprego depois se desenvolva naturalmente. Não me parece que as Universidades se preocupem muito, por exemplo, com as variedades do mercado ou com o que vão ser as saídas profissionais...

N. A. - Desculpa só interromper-te: preocupam-se com o mercado só em termos da procura, se há ou não estudantes. Essa é que é a grande preocupação. Esse é que é o mercado do ensino superior. Essa é que é a lógica que tem sido um pouco perversa em relação às escolas superiores de educação que têm vivido sempre com a morte anunciada. Lembro-me que já no 1º ano em que elas funcionaram, se dizia que iam fechar. Esta ameaça para sempre e reforça-se com argumentos de uma lógica, quanto a mim primária, de que a própria palavra *defesas* é um exemplo, quando se diz, por exemplo, que a abertura de novos cursos é uma *defesa* para as ESE se manterem. Eu penso que nós temos que inverter esta lógica. O que falta às ESE e ao ensino politécnico, que é um ensino jovem, relativamente aos outros ramos do ensino

"O que falta às ESE e ao ensino politécnico é a construção de uma identidade própria"

superior ou universitário, é a construção de uma identidade própria: as ESE não deveriam trabalhar apenas para a formação de professores para um dado mercado; quando o mercado baixa estão em perigo, quando o mercado aumenta, já abrem mais cursos. Ou seja, vivem numa dependência estrita que me parece extremamente empobrecedora da instituição. As Escolas Superiores de Educação surgiram no quadro do ensino superior politécnico, como instituições vocacionadas para uma especificidade que é a problemática da formação de professores. Ora, a problemática da formação de professores não se esgota numa educação perspectivada em termos de vida profissional, porque aí eu creio que não tínhamos muito a fazer ou muitas vertentes a explorar. Diferentemente das universidades, que têm os seus campos vocacionais e os seus cursos integrados, as ESE poderiam e deveriam desenvolver uma série de

processos conducentes à melhor qualidade na formação de professores. Porque se é verdade, e eu não sei se é, que temos professores a mais, não temos estudos para formação de professores a mais, nem temos trabalho desenvolvido em termos de investigação sobre a formação de professores a mais...

"...a problemática da formação de professores não se esgota numa educação perspectivada em termos de vida profissional..."

Eu pergunto-me se as escolas não podem assumir ou construir uma identidade, que para mim deve ser assente na educação, na matriz educacional e na exploração dessa vertente, que tem múltiplos aspectos: tem uma dimensão de formação de professores, nomeadamente na formação inicial, que é aquilo que neste momento constitui o grosso da sua actividade; pode e deve ter uma dimensão de projectos de interacção educativa no terreno; pode e deve ter uma dimensão de apoio aos professores recém-formados, coisa que nunca se fez - o chamado ano de indução, que era uma componente importante em termos de criação de redes de formação na zona, por exemplo.

Eu posso ver as ESE como institutos de educação especializados, que desenvolvem também a investigação no campo específico da formação de professores, no campo específico de prática educativa. O desenvolvimento de todas estas vertentes deveria ser o fim que visasse a identidade dessas instituições, que são frágeis pela sua juventude e que têm vivido à mercê dos condicionalismos do mercado e do curto prazo, sem ter havido ainda uma definição do que é e quais são as finalidades de fundo de uma escola superior de educação que eu penso que são múltiplas e de que eu enumerei algumas. Por exemplo, relativamente à formação contínua, as

escolas podiam assumir um papel muito mais activo, do que aquele que assumem, que não é só o oferecer e vender a formação, digamos assim, mas funcionarem como centros de apoio aos professores no terreno. Lembro-me de ter visitado em Espanha uma série de centros de apoio de professores onde se realiza formação, mas onde também se realizam outras coisas: produzem-se materiais, divulgam-se, organizam-se iniciativas de variadíssimo tipo, ligadas à educação e à formação de professores, que são acessíveis aos professores da zona.

Digamos que as ESE têm necessidade de construir a sua identidade, porque as universidades têm uma identidade construída - e o que é verdade é que a educação nas universidades, apesar de tudo, é um parente relativamente pobre, jovem, que se vai afirmando no contexto de uma instituição, que está instalada, que tem um perfil definido.

Julgo que nós temos dificuldade em procurar um perfil para as ESE. Este perfil pode não excluir a existência de uma diversidade de situações, assim como nas universidades, onde também há diversidades de especificações relativamente às funções de carreira, mas deveria basear-se numa matriz comum, aceite socialmente. Ainda não conseguimos obter essa matriz.

"...as ESE deveriam funcionar como centros de apoio aos professores..."

Isso não excluí, como eu dizia, que possa haver uma diversificação de ofertas em certas zonas, que possa haver uma especialização noutras áreas, mas que as ESE sejam, essencialmente, lugares onde se produz saber educativo especializados, ainda que por razões de interacção com o meio possa haver abertura a outros campos de formação. Mas eu penso que é um problema de identidade que está por resolver.

R. C. - Aquilo que eu gostava de dizer é em relação

à questão do futuro das ESE ligado à produção dos desempregados. Não há muito tempo, creio que foi na TV, ouvi umas declarações de um ministro que dizia, justamente, que os problemas do desemprego decorriam do facto de os jovens não serem bem aconselhados nos respectivos cursos, em suma, muitos jovens escolhem os cursos errados, por isso havia desempregados.

Julgo que esta é uma ideia que está subjacente a muitas das nossas discussões, às afirmações que as pessoas fazem. Efectivamente, não há uma relação directa entre o ensino superior e o próprio desemprego, isto é, nós vivemos globalmente em sociedades que caminham para situações de desemprego estrutural cada vez mais acentuado e, simultaneamente, há outra tendência que é a democratização das oportunidades de acesso à educação. Portanto nós não vamos resolver o problema do desemprego com a oferta do ensino superior. Por outro lado, vivemos num país em que as qualificações médias de população são extremamente baixas no contexto Europeu, por isso julgo que é impensável qualquer política restritiva em relação ao acesso ao ensino superior. Por outro lado, ainda, neste momento está completamente fora de questão a possibilidade de haver, como se acreditava nos anos 60, um planeamento da produção de qualificações em relação às mutações sociais e às mutações do mercado de trabalho cada vez mais acelerados, porque o sistema escolar não tem capacidade de resposta, como é evidente. Se nós agora fossemos fazer estudos sobre como é que será o mercado de trabalho, depois planear cursos e reorganizar toda a oferta, nessa altura já ela estaria completamente desadequada. Por isso não vamos resolver o problema do emprego através de políticas do ensino superior. Não quer dizer que o ensino superior seja indiferente à questão das saídas profissionais, mas não é através de um re-equacionar da oferta do ensino superior que se vai resolver o problema do desemprego. Aliás por exemplo, durante os os chamados 25 anos gloriosos de crescimento económico, de 45 a 70, não havia

desemprego, antes pelo contrário, havia pessoas que iam desempenhar funções para as escolas e não tinham qualificações - era o caso dos professores - porque havia um desfasamento positivo entre o mercado de trabalho e a produção de diplomados. Acho que essa é uma questão



"A tendência do ensino superior é de apontar cada vez mais para formações de banda larga, e não para formações muito especializadas..."

importante, que se prende com uma outra, que é uma tendência geral do ensino superior ao nível Europeu e mundial, e da educação em geral, que é de apontar cada vez mais para formações que acentuam uma competência de natureza estratégica em formações de banda larga, e não para formações muito especializadas e viradas para a ocupação de postos de trabalho no mercado do trabalho. Isso é que está completamente posto em causa, mesmo partindo do princípio que vai haver desemprego estrutural e vai haver muitos diplomados nas mais variadas actividades, os que não terão emprego ou que terão funções que não estavam previstas ou que em termos de estatuto social estão abaixo daquilo que eles esperavam. Fundamentalmente,

o ensino superior tem que preparar as pessoas, é para ao longo da vida activa passarem por vários momentos de reconversão profissional.

É por isso que não faz sentido haver reformulações: por exemplo, repensar os cursos das ESE em função da alteração dos grupos disciplinares ou do aparecimento de um novo programa, parece-me uma coisa completamente absurda.

F. Q. - Eu concordo completamente consigo.

Lembro-me de uma proposta do Prof. Natércio, que não teve acolhimento no conselho científico, que visava a criação de um núcleo fixo de cadeiras, acompanhada de uma diversificação de opções, para que os alunos pudessem ter uma formação mais aberta.

Eu não posso perceber por que é que um aluno diplomado por uma Escola Superior de Educação não pode ser administrador de um porto, do porto de Lisboa ou outro ou de uma qualquer empresa. Quero dizer, nós temos uma formação extremamente fechada e monovalente, e só essa possibilidade de escolha permitiria que um indivíduo que não tivesse colocação como professor, fosse outra coisa qualquer, continuando porém a ter competências para poder ser professor.

A polivalência na formação é a única resposta

"A polivalência na formação é a única resposta para a diversidade de situações de emprego na vida real"

para a diversidade de situações de emprego na vida real.

R. C. - Só para acabar esta minha intervenção inicial, eu acho que as ESE nasceram e desenvolveram-se durante estes 10 anos centradas num modelo que era o de pôr a tónica na formação inicial. Houve ESE que disseram explicitamente que "nós para já só vamos fazer formação inicial, isso de formação contínua nós só vamos fazer no

futuro, somos escolas de formação inicial". O segundo aspecto prende-se, paralelamente, com o facto de as ESE se assumirem como escolas de formação de professores. Em 3º lugar terem-se colocado numa atitude instrumental em relação à política educativa do ministério.

Daí as discussões, saber se há professores, se há vagas, etc..

Ora bem, eu julgo que esta perspectiva está em contradição com toda a evolução global do ensino superior, que aposta em formações de natureza mais geral - por exemplo, os alunos do Técnico que se formaram em cursos de engenharia, têm em grande medida como destino serem gestores... Primeira questão, a formação mais geral. Em segundo lugar, o ensino superior - e hoje fala-se da redescoberta da educação permanente - cada vez mais está orientada para actividades de formação contínua e não exclusivamente ou principalmente de formação inicial.

Há um afunilamento das ESE que é, em primeiro lugar serem uma escola de formação inicial; segundo serem escolas de formação de professores. Ora, nós vivemos em sociedades educativas no sentido amplo, em que a dimensão escolar é apenas uma das dimensões. Porque é que uma escola superior de educação há-de formar professores só, ou há-de formar fundamentalmente professores? Hoje há uma grande diversificação das actividades educativas, e eu penso que as escolas devem ter a sua identidade própria, enquanto escolas de educação, diversificando-se no campo educativo. Acho que é um bocado absurdo é alargar-se a outros cursos numa mera lógica de sobrevivência mas mantendo no fundo a mesma matriz inicial. Este modelo de escolas que se desenvolveu centrado na formação inicial, na formação de professores e numa lógica instrumental em relação às políticas escolares do sistema educativo, fez-se, de algum modo, em ruptura com projectos e documentos pragmáticos que existiam antes da abertura das ESE e que eu penso que eram bem mais ricos em termos de política educativa e que podiam perspectivar um outro

tipo de escolas, quer ao nível de Escolas Superiores de Educação, quer outras escolas do Ensino Superior Politécnico. Esses documentos tinham uma visão digamos mais larga do que aquela que efectivamente veio a ser posta em prática, e julgo que é este afunilamento que está na base de alguns

"Porque é que uma escola superior de educação há-de formar professores só, ou há-de formar fundamentalmente professores? "

dos impasses com que as escolas se defrontam, até porque isso depois teve grandes repercussões ao nível do tipo de recrutamento de pessoal docente, de recursos humanos, que depois inviabilizam reconversões da própria instituição. Eu julgo que se o problema for colocado noutros termos, da articulação do ensino superior e do desenvolvimento e na articulação entre as escolas superiores de educação e uma globalização da actividade educativa noutros termos, que as escolas têm futuro. Agora, não terão futuro na minha perspectiva se a estratégia for aproximar-se do paradigma universitário.

Abdicar da especificidade e daquilo que pode ser a imagem de marca do próprio ensino superior politécnico, que tem um papel a desempenhar, que é complementar do ensino universitário, ou seja, tentar adoptar uma perspectiva de mimetismo conduzirá inevitavelmente a uma desvalorização das próprias escolas.

F. Q. - Infelizmente, nós no politécnico não temos tido ainda a capacidade de marcar essa diferença, e infelizmente também, e é bom que isto fique dito, há muita gente no politécnico que aspira a que este seja universidade, integrar-se numa qualquer universidade ou transformar-se ele próprio em universidade e não consegue perceber que os objectivos são diferentes, e as finalidades são diferentes, que os graus e os diplomas, os

cursos e as perspectivas são diferentes. Eu penso que isto é um erro crasso, pois os objectivos são muito bem definidos e o politécnico não tem nada a ver com universidade, pelo menos em termos de cursos e de objectivos.

N. A. - Eu penso que isso tem a ver fundamentalmente com a força da tradição, do prestígio, mas que naturalmente não é uma coisa generalizada. Há muitas escolas do ensino superior privado que não aspiram a ser universidade: o ISLA não quer ser uma universidade, está muito satisfeito com o prestígio que tem, e é uma instituição do ensino superior politécnico privado. A questão é essa.

F. Q. - Eu julgo que o problema da identidade é muito importante; as pessoas têm que se assumir, quero dizer: nós queremos ser politécnico ou queremos ser universidade?

Se queremos ser ensino superior politécnico temos que assumir uma determinada linha; se não o queremos, e nos deslumbramos com a tradição e o prestígio do ensino universitário seguiremos outro; mas a procura de identidade é, repito, um factor importante e depois marcada essa posição, é preciso sobretudo, transmitir a mensagem para o exterior.

Por exemplo, nós estamos a criar uma escola agrária em Elvas, mas a algumas pessoas da cidade raiana não querem uma escola do politécnico mas um pólo da Universidade de Évora, porque a universidade dá licenciaturas e o politécnico dá bacharelatos.

Socialmente, não estão minimamente interessados em ter uma escola do politécnico em Elvas, mas estão interessados em ter um pólo da Universidade de Évora. Portanto esta mensagem tem que ser transmitida para fora, nós temos no politécnico que dar esta imagem às pessoas, para que elas consigam perceber o que é e o que não é o politécnico. Identificar e divulgar as especificidades do ensino superior politécnico é uma tarefa urgente para que as águas sejam separadas e as opções fundamentadas.

M. M. - Eu gostava só de levantar uma questão em

relação aquilo que o Prof. Rui Canário disse, e que tem a ver com a forma como algumas ESE defenderam a formação inicial. Eu pessoalmente também tenho sentido que o fim da formação inicial nas ESE, o decréscimo muito acentuado da formação inicial nas ESE lhe tiraria o cariz de instituição, do ensino superior em termos tradicionais, lhe tiraria a sua função primeira e podia levar a que a ESE fosse vista como um centro de recursos, um centro de formação e não como uma instituição de ensino superior, e portanto baixaria o tal prestígio. Isso tinha a ver também com o que eu dizia há pouco, a propósito daquilo que o Prof. Natércio tinha dito em relação, à maior aproximação aos paradigmas universitários. Quer queiramos quer não, por razões também de prestígio e, em particular, em regiões periféricas do interior, as instituições tendem a procurar algum prestígio, a mostrar alguma força.

F. Q. - Eu não concordo muito com o Manuel em dois aspectos.

Primeiro, o facto de as escolas de educação terem apontado apenas para a formação inicial foi por uma questão de prudência. Foi apenas uma questão de prudência, no sentido em que nós, (e eu fazia parte do grupo inicial das escolas superiores de educação), não nos sentíamos em condições de avançar rapidamente para outras vertentes e, portanto, o importante era ter uma boa aposta na formação inicial e ganharmos credibilidade através dela.

A outra coisa que o Manuel disse e de que discordo, é o problema das escolas superiores de educação e das outras escolas dos politécnicos na qualidade do seu corpo docente. Isso é que é fundamental, quer dizer, se a Universidade de Évora, por hipótese, não tem catedráticos em História, e no Politécnico de Portalegre há doutores em História, não tenho nada que me sentir inferiorizado em relação à Universidade de Évora. O problema está no facto nós arranjarmos um corpo docente qualificado.

Doutora Maria do Céu Roldão (MCR) - Eu penso que o prestígio das instituições, como as ESE,

passa com certeza pela qualificação dos professores, não há dúvida nenhuma, mas passa também pela garantia do lugar que se ocupa, como instituição, da especificidade da função que se desempenha, e que não pode ser "colada" ao universitário. Temos estado a discutir o prestígio



"...o prestígio da instituição constrói-se com a qualidade daquilo que a instituição oferece"

da instituição, e o prestígio da instituição constrói-se com quê? Constrói-se com a qualidade daquilo que a instituição oferece, com a qualidade do seu produto face à procura.

F. Q. - Se eu tiver apenas licenciados, que não tenham experiência de investigação, não posso produzir investigação dentro da instituição, mas se tiver Mestres e Doutores, já posso até ter orientadores dentro da instituição de TESE de mestrado, por exemplo, e até de doutoramento.

N. A. - Vamos lá a ver, eu acho que o prestígio de uma instituição não decorre, apenas, e, fundamentalmente, do corpo docente, mas da imagem pública da instituição e que muitas vezes não tem nada a ver com o que passa no seu interior...

F. Q. - Doutor Natércio, como é que se passa para o exterior a imagem e o prestígio de uma

instituição?

N. A. - Só o facto de ser uma universidade dá mais prestígio: independentemente daquilo que se passa lá dentro, tem logo mais prestígio do que se for uma instituição do ensino superior politécnico!

F. Q. - Nós não podemos aceitar que seja verdade e temos que desmistificar isso.

Vamos pegar na revista *Aprender*. Quantas revistas *Aprender* é que há em universidades, em muitas que andam por aí?

Não digo as públicas, que têm tradição, e têm estatuto. Que prestígio é que têm?

Não é prestígio pessoal e competência profissional do corpo docente, não é prestígio de produção científica e pedagógica traduzida em divulgação pública?

Não percebo...

M. M. - Permitam-me que retomemos o tema. A Professora Odete ainda não fez a sua primeira intervenção. Vamos passar-lhe a palavra.

Doutora Odete Valente (O.V.) - Em relação às responsabilidades das ESE no futuro, penso que podemos abordar a questão de duas maneiras: uma mais radical, que seria equacionar tudo desde o princípio; ou de uma maneira mais moderada, dar prioridade à sua sequência, no sentido de ir estruturando a sua identidade actual. Se nós escolhermos uma via mais radical, julgo que podemos sempre perguntar, e isso não deve estar de fora do campo do nosso questionamento, se é bom haver em Portugal um ensino universitário e um ensino politécnico assim tão dividido, isto é, se não seria tudo mais simples no nosso país, se só houvesse ensino superior e houvesse instituições várias dentro do ensino superior?

Quando se criou o ensino politécnico em Portugal, e não foi há muito tempo, nós fizemo-lo devido a uma pressão exterior e não por termos assumido que era preciso essa divisão do ensino superior. O Banco Mundial tinha equacionado o problema à sua maneira com os modelos de outros países, e achava que em Portugal havia falta de mão de obra técnica em cursos de 2 anos, e é aí que começa a história das ESE. Ao mesmo tempo,

havia a ideia de que as escolas do Magistério deviam ser reformuladas e deviam ser integradas no ensino superior, no sentido de valorizar os seus cursos. A junção destas duas forças levou a pensar que as novas escolas, seriam as escolas do magistério transformadas, que se deviam passar a chamar escolas superiores de educação. Estas precisavam de ser equipadas, reconstruídas, melhoradas nas suas estruturas físicas e profissionais e talvez fosse de aproveitar o esforço



"...não seria tudo mais simples no nosso país, se só houvesse ensino superior e houvesse instituições várias dentro do ensino superior?"

económico que estava a ser feito, com a ajuda do Banco Mundial, e integrá-las no ensino politécnico. Desde o princípio, no entanto, se discutia se, de facto, havia alguma razão para integrar as escolas superiores de educação no ensino politécnico. Porque é que a formação dos professores dos níveis mais elementares, do ensino infantil, do ensino primário, enfim, os primeiros níveis de escolaridade, havia de estar dentro de uma estrutura de ensino que se chamava o ensino politécnico e porque é que a formação de professores de outros

níveis havia de ser integrados nas universidades? Havia aqui uma dicotomia que não era muito fácil de entender dada a natureza das funções. Afinal, tratava-se de formar professores, apenas que uns era para um nível de ensino outros era para outros. Claro equacionava-se, também, a ideia do regionalismo, dado que as escolas do Magistério existiam mais disseminadas no país, do que as outras instituições do ensino superior da altura, elas é que deveriam ser substituídas por escolas que, de algum modo, ocupassem o mesmo terreno, com a mesma rede, a mesma malha de distribuição. Isso levou a pensar que talvez a malha do ensino politécnico fosse mais adequada para as escolas superiores de educação, mas, em boa verdade, confesso que são tudo argumentos que foram circunstanciais e contextualizadas e que não há uma razão muito profunda para tudo o que aconteceu.

Penso que seria difícil qualquer um de nós justificar, porque é que uma escola que forma professores para o jardim infantil, para o ensino

"...porque é que uma escola que forma professores para o jardim infantil, para o ensino primário, para o 1º nível do ensino secundário na altura, depois para o 2º nível do ensino básico há-de ser uma instituição diferente da que forma professores para os restantes ciclos?"

primário, para o 1º nível do ensino secundário na altura, depois para o 2º nível do ensino básico há-de ser uma instituição diferente da que forma professores para os restantes ciclos.

Por outro lado, também havia na altura uma força que apontava no sentido de que o nível de formação

dos docentes desses primeiros níveis de ensino devia ser muito semelhante aos dos outros, e portanto deveriam ser quatro anos no mínimo. Mas isso entrava em contradição com a política do ensino politécnico, onde os cursos deveriam ser de dois, no máximo de três anos. E, então, optou-se por uma solução ambígua que, no fundo, foi dizer *'Bom não é 2 mas 3, e depois se houver muita necessidade, junta-se assim mais uns cursos complementares que talvez possam vir a dar quatro ou talvez quem sabe cinco com mais um ou dois anos de complemento.'*

Portanto, na origem das discussões do ensino

"...na origem das discussões do ensino politécnico em Portugal havia muita ambiguidade e muita pressão exterior"

politécnico em Portugal havia muita ambiguidade e muita pressão exterior, e é, por isso, natural que ao longo destes 20 anos de discussões - é exactamente agora que estão a fazer-se 20 anos das primeiras discussões do ensino politécnico - se equacione a questão, relativamente às escolas de educação, de saber se elas devem estar no ensino politécnico, ou devem estar numa universidade. De vez em quando encerra-se a questão porque há toda uma pressão contextualizada que diz que é melhor agora assumirmos que somos mesmo politécnico, talvez seja melhor agora não mudar. Penso que esta discussão tem que ter uma resposta, e que, enquanto não a tiver, haverá sempre esta tensão.

Devo dizer que se não houvesse ensino politécnico, nem universitário, se fosse tudo ensino superior, isto tudo era mais simples e cada instituição valia pelo nome que tinha: era a Escola Superior de Educação de Portalegre e lá estava ela no ensino superior e ponto final. Era melhor ou pior que a de Lisboa ou que a do Minho? Dependia, seguramente, daquilo que se fazia lá dentro,

dependia do seu corpo docente, seguramente - penso que é um dos determinantes importantes - dependia dos livros que publicava, de investigações que produzia, da qualificação dos profissionais que produzia, se os professores que saíam eram professores bem cotados no país e em especial também na região de actividade da escola, da sua relação com a região - penso que aí toda a gente está de acordo, quer elas estejam no ensino superior diversificado ou não, elas são escolas que

"A identidade das ESE tem que ser encontrada em duas linhas: por um lado, no aprofundamento do que é o desenvolvimento educativo; por outro lado, no que é o desenvolvimento educativo inserido numa região..."

estão inseridas numa região e que portanto têm, digamos, uma responsabilidade especial, que é a de realizar os objectivos da região no domínio que lhes compete, como dizia o Rui Canário, e eu estou de acordo com ele, no domínio da educação e em tudo o que sejam domínios que sirvam para favorecer o desenvolvimento educativo da região, quer da educação formal quer informal; penso que isso faz parte da identidade da escola que se assume como Escola Superior de Educação.

Essa identidade tem que ser encontrada em duas linhas: por um lado, no aprofundamento do que é o desenvolvimento educativo; por outro lado, no que é o desenvolvimento educativo inserido numa região, nesta relação íntima com as escolas superiores que nelas estão integradas. Se, por acaso, assim fosse, se não houvesse politécnico nem universitário e se o estatuto de carreira docente fosse o mesmo, metade destes problemas era capaz de estar resolvida e as escolas iam assumindo

os seus potenciais à medida das suas necessidades. Naturalmente não fariam Mestrados, se não tivessem corpo docente minimamente aceitável, nem fariam Doutoramentos, ou Licenciaturas - ou, então, fariam porque também nas Universidades devia haver Bacharelados, Licenciaturas, aliás como já houve no passado, e ninguém se sentiu diminuído quando as Universidades - e a minha foi uma delas, durante vários anos tinha um Bacharelado e tinha a Licenciatura e a pessoa acabava o Bacharelado e se quisesse prosseguia a Licenciatura.

Em suma, nós estávamos, digamos, estigmatizados, por uma pressão do exterior, de modo que se fosse possível acabar com esta dicotomia do ensino politécnico e do ensino universitário e houvesse, simplesmente, ensino superior talvez se conseguisse alguma mudança de atitude.

F. Q. - Eu peço desculpa mas não concordo com a Doutora Odete neste aspecto.

Primeiro, porque queria dizer que o problema das Escolas do Magistério teve outra evolução com o Prof. Veiga Simão, quando foram criadas as Escolas Normais Superiores, depois extintas pelo Prof. Magalhães Godinho.

Depois, o problema de haver apenas o ensino Superior não me convence, porque penso que, efectivamente, são objectivos diferentes, quer no ensino politécnico quer no ensino universitário. Aquilo que o Ensino Politécnico pretende fazer é criar quadros técnicos médios que é aquilo de que o país precisa; o país não precisa de mais doutores e de mais licenciados em engenharia, economia ou gestão; precisa de quadros intermédios, quadros médios que possam, efectivamente, desenvolver as regiões. Outro problema que a Doutora Odete levantou que eu penso que é muito importante e, de facto, mal reflectido, é se as Escolas Superiores de Educação devem estar ou não dentro do Politécnico. São duas coisas diferentes: se as Escolas Superiores de Educação deveriam estar no Politécnico é uma coisa, se deve haver apenas ensino superior e não a diversificação de

subsistemas Politécnico/Universitário é outra.

O. V. - Nesta perspectiva eu não estou a tentar dizer qual era a solução. Eu estou é a assumir um radicalismo, que não é, com certeza, um radicalismo que eu ou algum de nós possa assumir se não for membro do governo ou se não for o Ministro da Educação, ou mais que isso, se não for o Primeiro Ministro; naturalmente, sem ter um poder de definir regras tão largas, não podemos interferir. Nessas condições, a Escola Superior de Educação é uma sub-instituição do ensino superior sediada em Portalegre que se chama Escola Superior de Educação de Portalegre. Não tem que estar ligada a ninguém, ela não depende de nenhum politécnico, nem de nenhuma universidade, se for caso disso. Isto tem a ver com a estrutura e com os limites que, de algum modo, foram postos aqui a nível das instituições. Agora em relação à identidade própria...

F. Q. - Desculpe, como é que resolve o problema de Portalegre? Era integrá-los na Universidade de Évora ou é criar uma Universidade em Portalegre?

O. V. - Bem vamos lá ver, eu estou aqui há tempos a jogar dentro dos parâmetros que existem. Se há um sistema central, como aquele que existe agora, que define, *numeri clausi* para várias instituições, e que define quais são as regras do jogo, o que é que faz uma Universidade, com estas regras do jogo?

"Eu acho que o ensino para o 3º ciclo e para o ensino secundário tem mais garantias de ser bem feito, em geral, nas Universidades do que nas Escolas de Educação..."

Eu acho que o ensino para o 3º ciclo e para o ensino secundário tem mais garantias de ser bem feito, em geral, nas Universidades do que nas Escolas de Educação, porque se trata de um ensino por disciplina em que os professores são formados por

disciplina e em que o corpo docente actual, que existe nas universidades, é de longe e incomparavelmente, em maior número para dar conta do ensino numa dada disciplina. Na minha instituição onde há 90 professores de física e 90 professores de química a probabilidade, mesmo que haja uns que sejam melhores e outros piores, de estes alunos terem um mínimo de preparação científica mais adequada é, com certeza, muito maior.

Eu estava a colocar-me numa situação de grande reformulação do ensino superior em Portugal e a admitir a hipótese de saber o que é que aconteceria se estas divisões deixassem de existir. Estou, portanto, a convidar-vos ainda a um exercício de criatividade. O que é que acontecia a Portalegre se não estivesse integrada no Politécnico? Naturalmente não lhe acontecia nada! Ficava na mesma a escola! Em vez de receber ordens do Presidente do Politécnico, recebia ordens dos seus órgãos de gestão locais e recebia o dinheiro do Ministério da Educação directamente, em vez de o receber, depois de passar pelo Politécnico. Mas isso acontece também com as faculdades não é? O que é que acontecia se as faculdades existissem e não estivessem integradas nas universidades? Possivelmente não lhes acontecia nada de especial. Nalguns casos criavam-se redes de faculdades, com aquelas que têm interesse em trocas interessantes, criavam-se associações, e noutros casos não se criavam; no fundo, é o que acontece um pouco nas grandes universidades. Quer dizer, a própria existência de uma universidade é um pouco uma figura administrativa, em que a vida se passa dentro da instituição, com as suas autonomias; de vez em quando as pessoas encontram-se, discutem as regras gerais, mas digamos que 90% da vida não é gerida por essas estruturas.

F. Q. - Doutora Odete desculpe intervir mais uma vez só para... não estou a tentar provocá-la... O problema é que a Senhora Doutora é contra a formação de professores para o 3º ciclo nas escolas superiores de educação!

Nós vamos analisar uma escola e ver qual é a qualidade do seu corpo docente, o número de doutores ou de mestres que podem garantir essa formação. Portanto, linearmente, não se pode dizer que o 3º ciclo não pode ser dado nas escolas superiores de educação.

O. V. - Eu acho que tem que haver cursos mais profissionais curtos e cursos mais longos, mais voltados para uma cultura científica na área, para outros mercados, mesmo para a investigação. Essas diversificações terão, portanto, que existir, e, por isso, sou a favor que haja cursos de 2 anos, de 4, de 6, enfim, acho que deve haver essa diversidade.

Não sei se se ganha muito em dividir de uma maneira tão drástica a rede do ensino superior e não dar exactamente às instituições os nomes que elas têm, com cada uma a oferecer determinados cursos. Uma universidade pode propor um curso de 2 anos, profissional - porque também algumas universidades têm um carácter voltado mais para a investigação, outras mais para a profissionalização, outras um carácter mais técnico. Por que será que, por exemplo, o Instituto Superior Técnico, já que falamos em engenheiros, forma um perfil tão diferente de pessoas? Ou será que os mesmos tipos de instituições não podem formar os dois perfis de profissionais? O problema é de saber se, na realidade, pelo facto de os cursos terem vocações diferentes, as instituições são assim tão marcadas que só podem fazer um tipo de cursos e não podem fazer outros? Esta é uma questão que pode ser resolvida.

F. Q. - A utopia é uma coisa única, que fica sempre bem.

Será que se defende uma pulverização de escolas, de escolinhas superiores por todo o lado? Já bastam aquelas que existem a nível do ensino particular que ultrapassam o dobro das instituições de ensino público.

É que há quarenta e tal instituições de ensino superior público, há as do ensino privado, mais os pólos que se vão criando e tudo isto constitui uma pulverização do ensino superior que ninguém

consegue controlar.

Não há, com efeito, hipótese alguma de controlar as coisas a menos que sejam agregadas em instituições, (institutos ou universidades) para poder haver uma lógica de gestão, de recursos humanos e financeiros e outros.

Na minha perspectiva, não tem cabimento essa

"há quarenta e tal instituições de ensino superior público, há as do ensino privado, mais os pólos que se vão criando e tudo isto constitui uma pulverização do ensino superior que ninguém consegue controlar."

pulverização de escolas superiores, sejam de educação ou de tecnologia, de gestão, ou de contabilidade, de design, ou de comunicação social, etc. espalhadas pelo país inteiro.

O. V. - Voltando à questão da identidade própria, eu gostava só de acrescentar alguma coisa. Acho que o perfil de formação dos professores dos primeiros anos de escolaridade é, apesar de tudo, um perfil diferente do que o dos professores do ensino secundário. Acho que há uma diferença muito grande entre o perfil da formação de um professor que é responsável por um programa único, ou quase único de uma classe - para ele todas as áreas e todas as disciplinas têm o mesmo peso -, do que o de um programa que tem a seu cargo apenas uma área de ensino ou uma disciplina. E se este perfil do programa de uma disciplina é compatível com a vida dentro da estrutura clássica de uma faculdade já não penso que seja para o caso de um programa dos primeiros níveis de escolaridade. Quero eu dizer que, em qualquer dos casos, quer as escolas de educação continuem como estão, quer elas sejam assumidas como parte de uma universidade, ou como instituições

isoladas, penso que elas devem sempre manter uma certa centralidade, quer dizer, elas precisam de ser vistas como uma Escola global e não como um departamento de uma universidade. É, assim, penso que é importante que o professor a formar pelas ESE, porque o seu perfil é o de uma formação global das aprendizagens, que precisa de globalizar as aprendizagens, tenha uma instituição de formação ela própria mais globalizada. Penso mesmo, dando-se o caso de alguma vez as ESE serem integradas nas universidades, que elas deveriam manter-se com a unidade de escolas independentes, e não diluídas, como um departamento de qualquer outra faculdade, porque penso que é difícil, dada a tradição das faculdades, permitir que essa globalização se realize da melhor maneira, e as ESE correriam o risco de serem um pouco cortadas. No caso do professor de uma disciplina, essa tarefa, essa globalização da formação, também deve ser feita. Mas, apesar de tudo, porque o programa se vai encarregar de uma área, a compatibilização que é preciso fazer dentro de um escola entre duas ou 3 áreas que estão juntas, seria uma tarefa tão gigantesca, que seria quase impossível.

Portanto o que é preciso é que cada instituição albergue um pensamento global sobre o perfil de formação dos seus docentes. E nisso eu penso que há uma diferença, entre estes professores e os professores de uma disciplina que é uma das especificações que devemos ter na distinção destas coisas.

F. Q. - Quer dizer a questão de formação ser feita para os especialistas possui inconvenientes...

Carlos Brandão (CB) - Foram aqui introduzidos pela Prof^a. Odete Valente alguns dados novos, que merecem reflexão cuidada, por se referirem à possibilidade das escolas superiores de educação virem a tornar-se autónomas dos Politécnicos, deixando assim a actual rede, pelo menos enquanto se mantiverem as estruturas e a organização vigentes que modelam o seu funcionamento. Prefiro, no entanto, centrar-me prioritariamente na problemática geral do futuro das ESE.

Muito se tem dito e escrito sobre o assunto, apesar dos dez anos apenas de história destas instituições. É uma questão que emerge com frequência em momentos particularmente críticos para a educação, sobretudo quando se registam mudanças nos centros de decisão, quer de responsáveis quer



"...as declarações e a ausência de consistência patente nos discursos produzidos pelas diferentes personalidades, têm contribuído para a criação de um clima de suspeição e de incerteza relativamente à credibilidade das afirmações e ao futuro das instituições."

de políticas. A este propósito gostaria de lembrar aqui os discursos e as opiniões divergentes e até desconcertantes, veiculados pelos "media", da autoria de agentes educativos situados aos mais diversos níveis de responsabilidade: membros de diversas estruturas do órgão da tutela, dirigentes de instituições de ensino, dirigentes sindicais, etc. Tão depressa encontramos defensores do

desenvolvimento e consolidação das escolas superiores de educação, atribuindo-lhes responsabilidades acrescidas (formação para o 3.º ciclo, formação contínua, etc.), como ouvimos vozes dissonantes, propondo a sua extinção ou integração em universidades - como aconteceu no passado recente. Também encontramos quem pugne pelo esvaziamento progressivo das escolas no domínio da formação inicial, remetendo-as prioritariamente para o âmbito da formação contínua. Há opiniões e ideias para todos os gostos consoante as circunstâncias e os protagonistas! Os momentos escolhidos para as declarações e a ausência de consistência patente nos discursos produzidos pelas diferentes personalidades, têm contribuído para a criação de um clima de suspeição e de incerteza relativamente à credibilidade das afirmações e ao futuro das instituições. Urge, por isso, e em minha opinião, ultrapassar este ciclo, que se repete regularmente mas sem vantagens visíveis, pelo menos até ao presente.

Entendo, por isso, que é urgente avaliar com rigor a situação antes da tomada de qualquer decisão num ou noutro sentido. Esta avaliação passa, em primeiro lugar, pela contextualização das opiniões e análises que têm sido feitas até aqui no sentido de as compreender melhor e assim relativizá-las, segundo creio.

A educação é um sector particularmente vulnerável e por isso sujeito mais facilmente a todo o tipo de críticas. E as escolas superiores de educação ainda o são mais. Enfermam, quanto a mim, de dupla fragilidade: (a) fazem parte de um projecto muito recente, em busca de espaço e de identidade no contexto académico-histórico no plano do ensino superior em Portugal (b) e desenvolvem a sua actividade, prioritariamente, no domínio da formação de professores, numa fase em que o sistema caminha para uma certa estabilização interna. Existem ainda outros constrangimentos de carácter mais geral e que decorrem da natureza das próprias instituições e das suas finalidades e funções, como sejam a compatibilização, sempre difícil de estabelecer, entre a morosidade da

formação e as necessidades de um mercado em constante mutação, e a inércia dos sistemas de formação, que leva, frequentemente, a respostas desajustadas no tempo e no espaço.

Este é, em síntese, o quadro em que se movem as ESE. Não admira, por isso, que as dificuldades a ultrapassar sejam muitas e diversificadas e as respostas e soluções difíceis de dar e de equacionar. Não obstante estas dificuldades, podemos e devemos encontrar respostas e soluções - possíveis - não só no plano do sistema mas também no plano do funcionamento das instituições.

No âmbito das instituições, devo dizer que tem sido possível a algumas delas encontrar respostas ajustadas e razoáveis aos seus desafios: flexibilização da oferta curricular, criando cursos afins aos da formação de professores, em função dos recursos humanos disponíveis; intervenção em áreas da investigação, da assessoria, da animação e do intercâmbio internacional; desenvolvimento de actividades no domínio da formação contínua no quadro de uma estratégia de formação permanente. Resta ainda referir que existe uma outra área de trabalho ainda pouco explorada pelas escolas superiores de educação:

"Quanto ao argumento da extinção pura e simples de uma ou mais escolas, ele é manifestamente irrealista..."

trata-se da reconversão profissional. Há actualmente em muitas escolas públicas um grupo significativo de agentes que não têm habilitação profissional ou se a têm ela está desajustada relativamente ao grupo em que estão a leccionar. Quanto ao argumento da extinção pura e simples de uma ou mais escolas, ele é manifestamente irrealista. Em primeiro lugar, porque a maioria dos cursos tem uma duração de quatro anos e isso remeteria a concretização de uma tal decisão para

um momento posterior, em que as condições que levaram à tomada dessa decisão se podem ter alterado significativamente. Em segundo lugar, porque existe uma capacidade instalada que não pode nem deve ser desperdiçada por efeito de decisões levianas, quando temos manifestas carências de formação no sistema educativo que podem ser supridas parcial ou totalmente pelas escolas de educação. Por fim, porque existe um percurso e um trabalho desenvolvido em áreas como a investigação e a formação inicial e contínua, que constituem já um património da educação em Portugal.

Aceito e acredito na adopção de políticas de reorientação e de optimização da actual rede de escolas de educação. Isso pode implicar a especialização regional das escolas por cursos e por áreas e o seu eventual redimensionamento, a criação de cursos fora do âmbito da formação de professores, uma intervenção mais significativa nos domínios da investigação e da formação contínua, a prestação de serviços aos estabelecimentos de ensino não superior (assessoria, reconversão profissional, parcerias, etc.).

F. Q. - Eu concordo com tudo o que o Carlos tem estado a dizer.

Uma das intenções é a avaliação do Ensino Superior Politécnico, que já está decidida ser feita em 95/96.

Cada politécnico vai indicar duas escolas, nas áreas da educação e das tecnologias e gestão e das agrárias, para depois se fazer uma selecção e ir procurar um curso dentro de cada uma dessas escolas para se fazer a avaliação.

Eu concordo com o Carlos: só, de facto, a avaliação é que vai mostrar a imagem da própria escola, mas acrescento, trazer algumas sugestões para a evolução e melhoria qualificada da Escola.

C. B. - Ainda quanto aos obstáculos que se colocam à implantação das ESE, devemos ter consciência que os dez anos de existência da maioria das escolas nada são comparativamente ao subsistema universitário que tem vários séculos de idade.

Neste contexto, não são de estranhar os discursos fáceis e inconsequentes sobre uma eventual extinção da rede. Ainda que aceitássemos o princípio da inevitabilidade da extinção de escolas, teríamos de equacionar o problema segundo a especificidade de cada estabelecimento de ensino: região, dimensão, situação actual, trabalho desenvolvido, etc..

Mais importante do que discutir a extinção ou não

"Mais importante do que discutir a extinção ou não das ESE, é traçar novos caminhos e estratégias para o seu desenvolvimento, afirmação e consolidação..."

das ESE, é traçar novos caminhos e estratégias para o seu desenvolvimento, afirmação e consolidação, na busca de uma identidade própria que lhes permita afirmarem-se pela diferença e pela qualidade no quadro do ensino superior em Portugal. E a propósito da afirmação pela qualidade, gostaria de salientar a importância que tem sido dada pela maioria das escolas à formação dos seus próprios quadros: mestres e doutores. Segundo as estatísticas disponíveis, cerca de metade dos docentes dos quadros da maioria das escolas são possuidores de cursos de pós-graduação, designadamente de mestrado. Há ainda um esforço a fazer quanto a doutoramentos, pela sua fraca representatividade, embora os dados indiquem também que muitos dos actuais docentes das ESE se encontram a frequentar programas deste nível.

Relativamente à questão que foi levantada sobre a relação oferta de formação e procura de mercado, manifesto o meu total acordo pela forma como se equacionou o problema: as instituições de formação não podem nem devem ser confundidas com agências de colocação. A ideia perpetuada ao

longo dos anos de que a garantia de emprego decorria da obtenção de um diploma de um curso superior, não passa de uma miragem. Os tempos são outros, as circunstâncias alteraram-se

"...as instituições de formação não podem nem devem ser confundidas com agências de colocação."

radicalmente e a competição também se instalou a este nível.

Importa hoje, acima de tudo, oferecer e garantir formação de qualidade aos formandos de modo a garantir-lhes o maior e o melhor êxito possível no mercado de trabalho, embora o tipo e natureza da formação deva igualmente ajustar-se a esse mesmo mercado. Para tal, defendo a existência de planos indicativos mínimos a nível nacional e sectorial, por forma a permitir a articulação possível entre ofertas de formação e necessidades de mercado.

F. Q. - Eu queria só fazer um breve comentário àquilo que o Carlos disse na parte final, quando se referia ao problema do emprego.

É evidente que o Estado não é obrigado a dar emprego a todas as pessoas que frequentem o ensino superior, mas a mentalidade das pessoas aponta nesse sentido. Eu lembro-me que, por exemplo, há vários anos os alunos das escolas agrárias, (na altura, Bragança, Coimbra, Santarém e Castelo Branco) fizeram uma petição que considerava três pontos: um deles era que não queriam ser técnicos de agricultura, mas engenheiros; outro, era terem acesso directo ao Instituto de Agronomia, e o terceiro o de que o Ministério da Educação ou o Ministério da Agricultura lhes garantissem emprego após a formação.

Eu penso que isto é a negação do ensino politécnico. É esta mentalidade que tem que ser, de facto, alterada para que as pessoas consigam perceber o que é o ensino politécnico.

Vejam quantos educadores de infância saídos das nossas escolas se dispõem a abrir um jardim de infância.

De um modo geral, estão à espera que o estado os empregue pura e simplesmente, mas não se associam para fazer um estabelecimento de educação pré-escolar, conhecendo embora as carências nestas áreas em todos os Concelhos e o interesse e disponibilidade das autarquias e das populações.

O. V. - Ainda bem que fala nessa questão, porque é uma das que eu tenho abordado e que diz respeito aos professores do ensino pré-primário, aos educadores de infância. Constantemente nós ouvimos dizer que esses professores não têm emprego e que, por isso, os cursos têm fechado nas escolas. A mim parece-me que as escolas poderiam ajudar os alunos, porque não é fácil a um jovem que sai de uma escola com 22 anos ou com 23 manter um jardim - para já não têm dinheiro para comprar ou alugar uma casa. Há toda uma série de mecanismos que é preciso pôr em marcha. Por exemplo para fazerem uma cooperativa e não uma empresa directamente, precisam de dez pessoas, que têm que ser ajudadas por alguém e eu penso que aí as escolas poderiam dar um grande empurrão, que era treinar também os alunos, mesmo à custa de alguma forma de investimento, a lançarem os seus projectos de auto-emprego na região, nomeadamente no que diz respeito aos jardins de infância. Julgo, portanto, que há um terreno enorme para as escolas, de facto, promoverem o desenvolvimento educativo da região. Ao nível de fomentar pequenas empresas de serviços educativos na região, nas escolas do país, nas escolas de adultos, nas escolas de organização social, etc.. Agora isto implica o quê? Implica uma coisa, que está a ser muito subtilmente retirada dos objectivos das várias escolas, e não nas escolas de educação, só em todas as escolas do ensino superior, que é esta ideia que foi inventado do *ratio* professor - aluno na formação inicial, e tudo o resto que são atribuições da escola não é considerado. Ora, isto é a melhor maneira de dizer

não façam mais nada, porque isso não conta para a vossa existência! Isto está a ser um drama muito maior do que se pensa: o parece uma medida de racionalização económica, está a ser uma medida de destruição dos empenhamentos das escolas nos seus trabalhos de investigação, nos seus trabalhos de desenvolvimento comunitário, nos seus

"...esta ideia do *ratio* só para a formação inicial está a estragar completamente toda a dinâmica das escolas..."

trabalhos de relação com a comunidade. Isto é que eu penso que é muito importante e tem que haver uma verdadeira rebelião das escolas públicas dizendo que não pode ser, as pessoas têm que trabalhar, mas podem fazê-lo de várias formas: na investigação, no desenvolvimento dos serviços à comunidade. E isso tem que ser contado; esta ideia do *ratio* só para a formação inicial está a estragar completamente toda a dinâmica das escola, das ESE e do ensino superior em geral. Se não tivesse sido imposto por um lado, os *numeri clausi* aos vários cursos e, por outro lado, esta ideia do *ratio* professor - aluno, já não haveria esta ideia de que as escolas podem fechar por falta de alunos. Isto é que está de facto a fazer a destruição das potencialidades da escola ao nível local!

F. Q. - De alguma maneira isso é verdade mas não por inteiro.

Pela primeira vez, definido o *ratio* professor - aluno por questões de orçamento, e no fundo é quase só por isso que ele conta, houve a possibilidade de ter uma política igual para todos os Institutos.

Já não é o facto de tratar por tu o secretário de Estado, ou participar em reuniões políticas com a Ministra, que permite ter mais ou menos orçamento.

Agora é igual para todos, e, portanto, eu, do ponto de vista orçamental, entendo bem que se estabeleça

o *ratio* para este efeito.

Agora que o horário dos professores deve ir muito para além das aulas, penso que sim, mas isso é uma questão mais do professor do que da legislação. Nós conhecemos professores que, nas nossas escolas, trabalham de manhã até à noite, estão disponíveis para tudo, vão aos fins de semana se for necessário, e temos outros que dão as horas da lei e não fazem absolutamente mais nada, estão sempre indisponíveis para qualquer outra actividade. Isso é fundamentalmente uma questão de pessoas, de responsabilidade e de deontologia mais do que uma questão de leis, ou de regulamentação.

Enfim, as pessoas são o que são.

Depois do problema também é este, Doutora Odete,

"...nós continuamos a não ter um sistema de avaliação frontal e corajoso em relação aos professores e aos funcionários..."

é que nós continuamos a não ter um sistema de avaliação frontal e corajoso em relação aos professores e aos funcionários; ninguém quer ficar mal colocado, e, quando chega a hora das notações, dá-se dez a todos.

Isto tem que ser também clarificado, porque as pessoas têm que se assumir, mas muitos de nós muitas vezes não somos capazes de nos assumir: há problemas de relacionamnto pessoal, há problemas institucionais, há problema de variadíssima ordem e, dar no fundo, resultados que ficam todos na mesma cotação.

Se, de facto, houvesse uma progressão na carreira baseada na publicação de trabalhos, na dedicação à escola, nos serviços prestados, as pessoas até eram capazes de se baterem por isso, mas como é tão classificado o que publica cinco livros e vai a cinquenta reuniões, como o outro que não publicou coisa nenhuma e também não vai a nenhuma reunião...

A progressão na carreira académica é uma das coisas mais importantes na concepção da evolução do sistema educativo do ensino superior e não pode ser ignorada num qualquer futuro esquema de avaliação que visa a melhoria da qualidade do ensino.

O. V. - Mas nós temos vindo, nos últimos anos, a dar relevo à questão de que a progressão académica é cega em relação à actividade desenvolvida por

"Não é só o trabalho docente que deve contar, mas todas as outras actividades desenvolvidas nas escolas..."

cada docente. Não é só o trabalho docente que deve contar, mas todas as outras actividades desenvolvidas nas escolas. Penso que têm que ser feita alguma coisa nesse sentido. Ora, uma maneira de o tornar explícito é exactamente na distribuição do serviço: contabilizar o serviço docente e o serviço a vários níveis; o que a pessoa, no fundo, tem é a obrigação, como um funcionário público que é, de trabalhar aquilo que em média trabalha um funcionário público, 35 horas por semana, e a maior parte é capaz, até, de trabalhar muito mais. Agora isso tem que ser contabilizado. Porque é que um curso de formação contínua, que era, até, uma coisa fácil de contar, foi retirada do *ratio*? Porque não conta no orçamento. A verdade é que, e penso que o mesmo acontece no ensino politécnico, e nas universidades, nós queremos contratar mais um docente e não podemos porque, de acordo com esse *ratio*, a minha universidade só pode ter X docentes, e como se diz que tem mais do que aquilo que é devido... Quer dizer, mesmo quando já não há nenhum docente para aquela disciplina, ainda continua a não se poder substituir. Ora isto vê-se claramente no dia-a-dia das instituições que não pode ser, porque há imenso trabalho que é feito nas instituições, que consome horas e horas e que tem que ser contabilizado na

vida das pessoas. O que está agora a acontecer é exactamente isso, é que só conta o tempo legal, mas como há outro tanto para fazer também, há uns que o fazem apesar de tudo, e os outros não o fazem, mas se ele fosse contabilizado então de certeza que era muito mais justa essa divisão de trabalho.

F. Q. - É preciso também que as instituições ponham à disposição dos professores condições para trabalhar dentro da própria escola... Na Escola Superior de Educação de Portalegre, isso acontece: todos os professores têm o seu gabinete, o seu local de trabalho e aí podem passar de dez a doze horas por dia, se o quiserem fazer.

Só que há uns que querem e outros que não o querem, e não há ninguém que os possa obrigar a querer...

O. V. - Não acho que a solução seja obrigar as pessoas a estar num dado local, que é uma questão sempre discutível, porque às vezes as pessoas até têm um gabinete, mas esse gabinete é partilhado com duas ou três pessoas, têm um telefone, têm muito ruído e as pessoas precisam de se concentrar de vez em quando; eu sei de instituições noutros países em que é permitido ao professor estar em casa, mas tem que estar em casa à disposição e, portanto ele está de facto de serviço, só que diz "hoje o meu posto de trabalho é na escola, amanhã é em casa a escrever parte do trabalho ou a preparar isto". Eu já não irei a esse ponto, dessa vigilância de relógio de ponto ao professor, o que eu queria era que todo o serviço que tem que ser feito na escola, que é serviço de formação contínua, serviço de apoio a outras instituições, serviço de elaboração de texto contasse...

F. Q. - Os professores não ligam a devida importância aos alunos e não se relacionam com eles, na escola, no bar, na cantina, na rua, etc., não dialogam e não os ouvem acerca dos problemas que têm.

Não há, na terminologia de Carl Rogers, autenticidade, congruência, aceitação incondicional do outro e empatia.

O. V. - Para resolver esse problema eu penso que

há estratégias diferentes. Se a minha estratégia for contabilizar todo o tipo de serviço na instituição, se eu puder escrever no meu horário que sou membro desta comissão e reúno estas vezes por semana e isso tudo é serviço, naturalmente torna-se mais visível quem são os que trabalham e os que não trabalham. Agora com esta política do *ratio* professor - aluno só para a formação inicial, o que é que isto dá ao fim de dois ou três anos? Dá que as pessoas dizem: "eu só trabalho para a formação inicial, porque o resto não conta".

N. A. - É um problema de concepção interna das instituições, porque a concepção do *ratio* é um indicador económico para a atribuição de orçamento.

O. V. - E depois a distribuição é dentro dos institutos, isso aconteceu aliás connosco, e é limitativo. Embora eu também concorde com o Natércio quando diz que é possível gerir alguma destas coisas... Mas também acontece que as pessoas fazem o trabalho cá fora, vão fazer o trabalho lectivo à sua instituição e vão lá receber o ordenado e o trabalho não lectivo fazem cá fora e é exactamente à instituição que cabe fazer cumprir a existência de um contacto...

N. A. - Eu pessoalmente concordo com que se acabe com os *ratios* desde que seja para a desfuncionalização dos professores. Por exemplo, estabelecer um orçamento *per capita* com base no número de alunos, desde que possa haver um critério objectivo para o financiamento da instituição. Agora é preciso pensar que quando um Conselho Directivo ou uma Comissão Instaladora de uma escola está a admitir um funcionário público, ele pode ir depois para qualquer ponto do sistema da função pública e portanto não pode exigir ter autonomia para tomar essa decisão. Agora se esse professor estiver desfuncionalizado, se entra para trabalhar ali e se não trabalha em mais lado nenhum, então acho que deve haver total autonomia para o órgão de gestão dessa escola poder admitir quem quiser e quando quiser, desde que tenha dinheiro para pagar.

M. M. - Mas não o vincula à função pública...

N. A. - Obviamente!

M. M. - Eu penso que há aqui uma questão interessante. A professora Odete talvez não tenha visto um argumento que foi aqui apresentado e que me parece que é útil em relação às instituições como as ESE, que é o seguinte: acontecia antes do *ratio*, que tem a perversão que acabou de apontar, e com a qual eu concordo inteiramente, acontecia que havia instituições que tinham uma capacidade política negocial muito elevada e que tinham os orçamentos que muito bem entendiam e outras que, por razões que têm a ver com a sua capacidade de negociação, diria política, no Ministério da Educação, tinham orçamentos muito baixos, tinham dificuldades muitíssimo maiores, e o *ratio* veio moralizar um pouco esse sistema. Desse ponto de vista o *ratio* tem uma função reguladora, que é a que também se pretendia, mas tem, inequivocamente, perversões. A Prof. Odete não falou, por exemplo, nos CESE, os CESE não contam para os *ratio*, os nossos professores dão trabalho para os CESE e esse trabalho não conta...

M. C. R. - O que está em causa não é o estabelecimento de um *ratio*, que pode ser uma medida moralizadora dessas funções, mas o modo como está estabelecido, contabilizando apenas funções de formação inicial em que inclusive se

**"Eu admito
perfeitamente um *ratio*, só
não admito que as
variáveis que intervêm se
limitem a uma contagem
reducionista e restritiva
do leque de actividades,
como se verifica
actualmente..."**

excluem CESE, como se acabou de dizer, se exclui qualquer projecto de investigação em que se esteja a trabalhar na escola, se exclui tudo, actividades que poderiam ser perfeitamente

comprováveis e contabilizáveis... Eu admito perfeitamente um *ratio*, só não admito que as variáveis que intervêm se limitem a uma contagem reducionista e restritiva do leque de actividades, como se verifica actualmente...

F. Q. - É uma questão instrumental, mas há também outro problema: é que há outro tipo de apoios que podem ser dados à investigação e que não têm que ser, forçosamente, suportados pelo OGE...

N. A. - O problema é o dinheiro, ou as pessoas? Já ouvi os dois argumentos...

F. Q. - Não, são as duas coisas no meu ponto de vista.

M. C. R. - E a mim o que me parece grave em relação à identidade das ESE e aos seus projectos, na diversidade de funções que a escola tem que ter, efectivamente a política actual quanto a afunilar à *ratio* actividade da instituição. O que eu tenho assistido em relação às ESE com que tenho contactado é que está a verificar-se o efeito perverso do *ratio* concebido como está, em que apenas é contabilizada a formação inicial, o que, na prática, descaracteriza por completo qualquer espécie de projecto educativo que uma instituição tenha.

F. Q. - Desculpe mas isso não é verdade e veja o caso concreto de Portalegre e nem sou eu que vou dizer, terá de ser ou o Carlos ou o Manuel. Eles têm verbas, quer do orçamento privativo quer de verbas inscritas no orçamento com as quais estão a financiar projectos de Doutoramento e de Mestrado.

Isto não tem nada a ver com o *ratio*.

O. V. - Tem a ver com o *ratio*, porque ele determina o número de docentes que a instituição tem e, ao mesmo tempo, diz o que é que conta para o *ratio*. Imediatamente, as pessoas começam a dizer que se só conta a formação inicial, logo não fazem formação contínua.

F. Q. - A Senhora Doutora quando fez o seu Doutoramento, não havia *ratio*. Era assistente da Faculdade. Teve alguma redução do seu serviço, teve alguma coisa a favorecer o seu trabalho?

O. V. - Quando fui? Estava fora, não trabalhava.

A minha instituição contratava outro...

F. Q. - Mas agora também há possibilidade de fazer isso!

O. V. - Ah, mas a minha não pode!

F. Q. - Ah, mas nós podemos e acho que a sua também pode. Nós podemos, nós temos um acréscimo de verbas através das candidaturas ao PRODEP para substituir professores que se ausentem em formação.

M. M. - Estamos a entrar em aspectos muito particulares da gestão das instituições, que são naturalmente importantes, mas que se calhar não são o centro da nossa discussão...

R. C. - Acho que estamos a entrar na discussão de um certo número de questões que tanto são válidas para as ESE como para as faculdades. Julgo que a questão central aqui é da especificidade das ESE. Foram postas aqui algumas questões quanto o futuro das ESE, o que implica que temos também que ver o passado.

Uma das questões que há que começar por discutir,

"...constato hoje que algumas pessoas que foram as mais entusiastas do lançamento do ensino superior politécnico, são aquelas que hoje aparecem a defender a sua transformação em Universidades..."

e aliás foi colocada pela professora Odete, é a pertinência de ter sido criado o próprio Ensino Superior Politécnico, e nesse quadro, as ESE. Se nós recuarmos no tempo, ou continuávamos a ter as Universidades centradas em grandes cidades do litoral, ou então optávamos pela criação de uma malha do Ensino Superior, relativamente regionalizada como existe actualmente com o Ensino Superior Politécnico não. Isso não teria sido possível se o modelo fosse o modelo universitário, pela razão simples de que não há

recursos humanos para isso. Nalguns casos, a criação do ensino politécnico traduz-se num acréscimo de estatuto em relação às instituições educativas que existiam e as quais não poderiam funcionar segundo um modelo exclusivamente universitário. Ora eu constato hoje, e não é o caso da Professora Odete, mas constato hoje que algumas pessoas que foram as mais entusiastas do lançamento do ensino superior politécnico, são aquelas que hoje aparecem a defender a sua transformação em Universidades, acho que isto é um contra-senso.

F. Q. - Eu não conheço de entre as muitas pessoas que fizeram parte do lançamento do politécnico quem defenda a inclusão do politécnico nas universidades...

Eu recuso-o linearmente.

R. C. - Sim, mas eu estou a pensar em pessoas que não estão aqui presentes, como é evidente. E, portanto, eu, neste momento, coloco-me na perspectiva de que estamos perante uma situação de facto, que há uma rede de ensino Universitário, e há uma rede de ensino Superior Politécnico, e para acabar com esta dicotomia, nós teríamos que pensar em soluções que passam necessariamente pela criação indiscriminada de Universidades ou pela integração. Mas se eu vou criar Universidades não vou alterar a situação que há em termos de recursos humanos. Mas a questão central que se coloca é, se ao criar instituições do tipo do ensino Superior Politécnico a nível regional, não estamos a criar uma instituição que tem funções que são diferentes das respostas que as instituições universitárias tradicionais estariam em condições de dar, e é a partir daí é que nós vamos ver se o ensino superior poliécnico tem ou não tem pertinência. Outra maneira de colocar a questão que é diferente desta, é centrar a questão das ESE na discussão da formação de professores. Eu penso que isso também não é uma maneira muito adequada, porque eu poderia admitir, como hipótese académica, que as Escolas Superiores de Educação deixavam de formar professores e eu continuaria a pensar que haveria pertinência para

existirem Escolas Superiores de Educação a nível regional. Neste momento, se pensar em termos de desenvolvimento regional, há, ao nível das várias regiões, carências enormes em termos de técnicos de educação nos mais variados domínios, e em áreas de intervenção educativa que exigem não só a formação de quadros, como a intervenção de instituições de ensino superior que por via do desenvolvimento de projectos, de investigação, etc., vão permitir qualificar esses territórios a nível regional.

Se situarmos a questão em termos de formação de professores, é claro que se podem fazer ajustamentos - e já se fizeram alguns ajustamentos. Por exemplo, a maior parte dos professores que são formados nas Escolas Superiores de Educação, têm um grau equivalente ao de licenciatura. Portanto eu não vejo nenhum motivo para que os professores que são formados para o primeiro ciclo ou para a educação infantil não tenham esse mesmo grau, e é possível isso no quadro actual. Aliás, a tendência, por exemplo, em Portalegre foi de privilegiar, justamente, a formação dos cursos ao nível das variantes, e até de encerrar o curso do primeiro ciclo - eu não sei exactamente neste momento se existe, se está a funcionar ou não.

M. M. - Está a funcionar, está.

R. C. - Porque a ideia era justamente fazer toda a formação do ensino básico. Portanto coloca-se aí a questão em termos de formação de professores: eu posso ter a formação de educadores de infância na Universidade e ter formação de professores com cursos orientados para a área disciplinares nas ESE, quer dizer, não vejo nenhum inconveniente nisso. Não vejo nenhuma razão, em termos de política educativa, só vejo argumentos a favor, para que, relativamente ao ensino básico, haja uma política global, integrada, quer dizer, o ensino básico deveria ter unidade de várias maneiras e não tem, está compartimentado como sempre esteve. Portanto, julgo que é um contra-senso a ideia de que os professores do ensino básico são formados em níveis e instituições diferentes e com qualidades diferentes, porque

isso vai contra a ideia da unidade interna do ensino básico, que é o que está no fundamento das escolas

"...é um contra-senso a ideia de que os professores do ensino básico são formados em níveis e instituições diferentes e com qualidades diferentes..."

básicas integradas, e é o que está na Lei de Bases. Eu julgo que isso é um aspecto particular, mas julgo que a discussão sobre as ESE não pode resumir-se a isso, a menos que nós regressemos à questão inicial, que é eu achar que as ESE não devem ser escolas de formação inicial, o que não significa não terem cursos de formação inicial, nem devem ser escolas de formação de professores, o que não significa não ter nenhum curso de formação de professores. Por exemplo, em relação à escola de Portalegre, eu acho que é capaz de haver aqui um acordo generalizado de que a escola de Portalegre é uma escola prestigiada desde o início, é uma escola que ganhou algum prestígio a nível nacional. Foi por causa da qualidade dos cursos de formação inicial, foi esse o factor de prestígio fundamental? É uma questão

"...algumas das escolas superiores de educação que se afirmaram e se distinguiram pela positiva, foi justamente na medida em que conseguiram ultrapassar esta dimensão redutora da formação inicial..."

que eu deixava porque, justamente, julgo que algumas das escolas superiores de educação que se afirmaram e se distinguiram pela positiva, foi

justamente na medida em que conseguiram ultrapassar esta dimensão redutora da formação inicial, da formação de professores, e conseguiram ao ultrapassar essa dimensão e ao mesmo tempo terem uma forte ligação à realidade regional.

F. Q. - Projectaram-se... Mas a imagem da Escola Superior de Educação de Portalegre, há dez anos, oito anos, sete anos tinha um contorno público perfeitamente dignificado e que era perceptível em conversas particulares e em encontros científicos.

Depois houve aquela fase mais de declínio e posteriormente veio a fase da recuperação.

Hoje penso que a escola está exactamente com a imagem que teve no seu período de arranque ou até em alguns aspectos superando-a.

Penso que a escola tem que se projectar, a escola não pode ficar fechada em si própria, não pode ficar reduzida a um anel da cadeia, tem que ter a cadeia toda, os vários anéis, todos a envolver.

De facto, problema da formação inicial ou da formação contínua, da revista ou dos seminários, dos colóquios ou das conferências, tudo isso é que faz a imagem da escola e não foi com a formação inicial mas com todas essas vertentes que de facto se projectou a escola.

O. V. - No fundo acabámos por chegar à conclusão que o que projecta a escola são as pessoas que lá estão, são os professores, quer eles estejam a escrever uma revista, quer estejam a intervir numa reunião nacional, onde os outros vão. Não é no seu dia-a-dia na escola, é quando eles saem da escola e se confrontam com a comunidade em geral, em congressos, encontros. Seguramente que a revista desempenha aí um papel importante: a sua capacidade de se manter, porque fazer um primeiro número vai sendo relativamente fácil às pessoas - manter uma revista é que é difícil, dadas as dificuldades que se sabem que existem de consumo dos próprios bens desta natureza no mercado nacional; as pessoas não compram muitas revistas, mesmo os Docentes não têm muito o hábito de gastar dinheiro a comprar revistas, e portanto é muito difícil, eu penso que esse é um ponto

importante.

F. Q. - E há outro elemento também que é o problema dos alunos.

Quero dizer que nós temos que ir à procura do nosso produto final e saber qual é a aceitação que eles têm no mercado, e o que os outros colegas oriundos de outras escolas, que dizem deles em termos de formação, de criatividade, da utilização de material didáctico, se aplicação de métodos... Esse é um *feed-back* muito importante e as escolas, às vezes, esquecem-se disso.

Eu penso que não é só o problema do corpo docente que está em cusa; acho que os professores dão prestígio a nível, como se dizia, docência, das publicações, das conferências, e dos seminários, enfim da ligação à comunidade em termos de projecção para fora.

Mas esta outra componente que é, digamos, o *feed-back* que se pode receber dos alunos, eles próprios dizerem das dificuldades que encontraram, se a formação que receberam foi suficiente para os iniciar na sua adaptação à vida profissional, se a recepção do mercado for boa, ou não, é muito importante também.

M. M. - Eu permitia-me sugerir que fizessemos só mais uma intervenção sobre esta temática da formação de professores e que passássemos, depois, a outro ponto que já foi tocado, mas que não foi muito explorado, que é o da investigação educacional. Na ronda seguinte, iríamos tratar mais da ligação das ESE com a questão do desenvolvimento regional, que acho que tem muito a ver com algumas coisas que já foram aqui ditas, nomeadamente, a intervenção educativa, mas que está para além da formação.

N. A. - A minha intervenção era bastante curta para fazer alguns comentários sobre aquilo que ouvi.

Em primeiro lugar, nós continuamos a falar de ensino superior, das Universidades e das ESE no ensino politécnico, exclusivamente no plano do sector público. É preciso não esquecer que o ensino superior está num processo de acelerada diversificação, que ultrapassa, em muito, a

dicotomia do ensino politécnico/ensino universitário. Há outras formas de diversificação e cada vez haverá diferenças mais profundas entre as instituições quer do interior do subsistema universitário, quer no interior do subsistema politécnico. Caminhamos para uma diversificação muito acelerada, em que o sector público é, percentualmente, cada vez menos significativo. Hoje, faz menos sentido falar em ensino superior, na perspectiva exclusiva do ensino superior público, porque cada vez mais o sector público tem uma fatia menor do ensino superior. O ensino superior vai crescer é pelo sector privado, não pelo sector público. Portanto, quando analisamos o problema de saber qual é o futuro das ESE não

"...ao mesmo tempo que se fala que as ESE não têm futuro e vão ser extintas, estão a ser criadas outras com centenas de alunos."

podemos equacionar o problema dessa maneira, uma vez que ao mesmo tempo que se fala que as ESE não têm futuro e vão ser extintas, estão a ser criadas outras com centenas de alunos. Ao equacionar raciocínios e argumentos sobre a validade do ensino superior em Portugal, e nomeadamente no futuro dos ESE, é preciso ver a figura completa e não apenas a parte do ensino público.

F. Q. - Isso é muito importante, e eu sou, declaradamente um apologista do ensino privado.

N. A. - Eu não estou a fazer a apologia, estou apenas a chamar a atenção para que caíamos no real.

F. Q. - Eu vou dizer exactamente isso, isto é, vou ao encontro daquilo que o Natércio disse.

Eu sou apologista do ensino privado, porque as pessoas têm o direito de escolher o tipo de ensino que querem dar aos filhos e as opções que querem fazer.

O problema que levantou é extremamente importante: é que se anda a ameaçar com a extinção das escolas superiores públicas, e permite-se que escolas privadas, sem qualidade, (e isso é que é grave), funcionem na mesma cidade que vão,

"...anda-se a ameaçar com a extinção das escolas superiores públicas, e permite-se que escolas privadas, sem qualidade funcionem na mesma cidade..."

depois, copiar os programas e os currículos das escolas oficiais que se sirvam dos próprios professores das escolas públicas, inclusivamente, dêem notas muito mais altas, tenham menos grau de exigência e, no fim, os nossos diplomados ficam prejudicados quando vão concorrer com eles aos concursos públicos.

Não há fiscalização, não há um critério da parte do Governo para seleccionar rigorosamente as instituições que vão abrir, e os cursos que vão funcionar nem para definir linhas de orientação e avaliação que evitem objectivamente prejudicar o ensino público.

M. C. R. - Vou voltar um bocadinho atrás nesta questão, ainda dentro do lugar institucional das ESE e da controvérsia universitário - politécnico. Acho que era interessante lembrar um aspecto: a mim ocorre-me muitas vezes, a propósito de toda esta polémica, acaba não acaba, extingue-se não se extingue, está à defesa não está à defesa, que estas questões só se colocam, pelo menos que eu saiba, no campo do politécnico, ou colocam-se particularmente em relação às ESE e não a outras escolas do politécnico, o que não deve ser inocente, penso eu. O que acontece é que as Escolas Superiores de Educação, a meu ver, estão numa zona de ambiguidade institucional, - o que se passa é uma situação de facto, e não é a ideal, que seria, se calhar, outra - visto que não correspondem

nem à matriz profissionalizante estrita que é própria do politécnico, nem á matriz, digamos, investigativa, especulativa que é específica e definidora do universitário. Eu julgo que a função das Escolas Superiores de Educação não se esgota na formação de professores. A verdade é que têm como ponto central, a formação de professores, que é, em si mesma, ambígua, porque se é certo que têm uma componente profissionalizante, em sentido genérico, não é profissionalizante do mesmo tipo que uma escola agrária ou uma escola de tecnologia. É um "profissionalizante" com uma forte dimensão teorizante e investigativa, especulativa que aproxima a profissão da formação universitária. Estamos naquilo a que os inglêses chamam de "The fence line" (ou zona de transição), em função destes profissionais que nós formamos, considerando agora como central a formação de professores. Daí que, para mim, as ESE pertencerem ao politécnico é, realmente, uma coisa problemática, como a pertença à universidade também é problemática. Se me é permitido entrar também no reino da utopia, eu defenderia para as

"...a função das Escolas Superiores de Educação não se esgota na formação de professores."

ESE alguma coisa que fosse menos estatal, mais autónoma. A manterem-se dentro do Politécnico, terem um estatuto diferente, ou terem uma lógica de organização diferente, ou, porventura, serem instituições de educação específicas que funcionassem autonomamente, nem ESE, nem Politécnico, nem Universidade. Poderiam ser por hipótese, Institutos de Educação. Assim talvez se superassem algumas destas dificuldades, porque realmente é estranho que todas as polémicas se centrem nas Escolas de Educação, quando o Politécnico tem não sei quantos tipos de Escolas, e não se discute se as outras vão acabar ou se deixam de acabar. Nós, de facto, temos um estatuto contraditório, penso que isto se devia ter em

consideração.

F. Q. - Mas eu penso que aí a demografia também entra, não é? E o facto de haver cada vez menos gente em determinados níveis etários, pode também levar à falta de necessidade dos professores.

M. C. R. - Eu não sei qual é o mercado das Escolas de Tecnologia, ou das Escolas Agrárias, ou das outras Escolas do Politécnico, quais são as saídas que as pessoas têm. Se calhar não têm. Não me parece que seja isso que mais contribua para definir mais a natureza das Escolas em si.

M. M. - Eu não tenho dados empíricos sobre isso, mas as indicações que há, é de que comparando as outras escolas do politécnico com as ESE, a taxa de emprego dos diplomados nas ESE é maior do que a das outras escolas do politécnico, nomeadamente das escolas agrárias.

Mas gostava de dizer uma coisa em relação àquilo que disseste, que é interessante. Nós fizemos um fórum interno no âmbito destas comemorações também, no qual participaram cinquenta e tal professores da Escola. Das catorze intervenções formais, apenas uma tocou o ponto de integração ou não das ESE nos Politécnicos; que é, de uma forma interessante, um ponto muito falado aqui, que toda a gente gosta de abordar, e eu pessoalmente acho que essa perspectiva comporta riscos. A perspectiva de isolar um instituto comporta riscos. A mim faz-me lembrar um pouco a história do Magistério. O isolamento em que o Magistério se encontrou, o estrangulamento financeiro a que foi sujeito e que levou àquela longa agonia, e à sua morte.

M. C. R. - Eu peço que me deixem só retomar a palavra para dizer que aquilo em que eu estava a pensar em relação às escolas de educação, seria que fossem, hipoteticamente, mais próximas de um instituto de educação, um centro especializado, não só de formação dos professores, mas de educação num sentido mais amplo, de estudos de educação, de projectos de educação, de intervenção educativa. A ser assim, não se esgotava o seu papel, como o do Magistério se esgotou, na

formação de professores, embora eu admita e reconheça a sua validade.

Isto prende-se com outro ponto, que também

"...escolas de educação deveriam ser mais próximas de um instituto de educação, um centro especializado, não só de formação dos professores, mas de educação num sentido mais amplo..."

gostava de referir, a propósito do que se falou há pouco quanto a prestígio, para usarmos a palavra mais tradicional de uma instituição como esta no terreno. Pergunto se foi a formação inicial que fez a ESE de Portalegre afirmar-se. Eu julgo que não se pode dizer isso. A Odete falou nas pessoas, no fundo são as pessoas que lhe dão prestígio, o que produzem cá fora, o que escrevem, o que sai para o exterior, etc.. Eu julgo que é tudo isso e não é nenhuma dessas coisas só, em particular. Não excludo nenhuma, e acho que o que faz a afirmação de uma instituição deste tipo é a forma como consegue integrar todas essas componentes da sua actividade num projecto coerente e visível, realmente, visível, para o exterior. Acho que é visível em termos de formação inicial, se tem uma boa formação inicial, mas também se os professores são reconhecidos como bons, se o corpo docente é qualificado se há produção e intervenção educativa... Há uma imagem pública que vem por aí, uma imagem pública que vem dos projectos que se desenvolvem na comunidade, da articulação que existe com a região, da capacidade que se tem para dinamizar a formação contínua no terreno. E há toda uma outra capacidade que tem a ver com a investigação, que movimenta iniciativas e dinamiza a construção do saber, como os colóquios, as conferências, a produção de revistas, a publicação de livros ou de pequenos textos etc... Tudo isto foi um conjunto que

caracterizou algumas ESE e, nomeadamente, a ESE de Portalegre. Quer dizer, construiu-se um projecto com sentido e esse sentido foi visível no exterior. Eu não diria que a formação inicial não contribuiu para isso: contribuiu na medida em que se articula com a perspectiva global do projecto institucional, que aparece com consistência, enquanto noutros sítios nós temos apenas as "fatias" da actividade. Fazem-se cursos, dão-se aulas, ou produz-se qualquer outra coisa de uma forma desarticulada ou de fraca qualidade.

F. Q. - Se as escolas de educação se limitarem à formação de professores a coisa está errada. Aquilo que as escolas superiores de educação devem fazer é formar técnicos de educação, não só professores mas todos os outros técnicos de educação.

O. V. - Eu acho que esta questão da planificação do Estado em relação às instituições públicas tem que ser muito bem medida e não pode limitar-se, de modo nenhum, a reacções de curto prazo, como foi o que aconteceu recentemente com este estudo que veio tornar-se uma espécie de guia de todas as determinações em relação aos cursos que abrem, que fecham, que faltam professores disto ou daquilo. Penso que isso é inaceitável. Eu acho que

são, de facto, potenciais desempregados, ou se têm alguma *chance* de virem a ter um emprego. Acho que isso é um direito que todos nós temos e que serve não só para os que vão para o ensino público, como para o privado. Esse observatório do mercado de emprego deveria ser muito mais rigoroso, e deveria estar constantemente a sair para nos elucidar.

Esta ideia de que nós só podemos formar os professores que fazem falta num dado momento, parte do pressuposto de que uma pessoa que é treinada para ser professor, ou ensina, ou então não sabe fazer mais nada. Temos que combater a ideia de que todos os diplomados em qualquer área, com mais ou menos excesso de emprego são pessoas com mais versatilidade para se adaptarem ao mercado de emprego, enquanto os professores são uns desgraçados que ou vão para aquilo que está lá preparado para eles, ou não são capazes de procurar sequer outra coisa. O que se passou, foi que, antigamente, quando já não havia emprego certo em nada, ainda havia no ensino. Agora também já isso não é certo, porque há, de facto, uma crise de desemprego muito grande no país, muito maior do que aquela que é tornada pública. Há de facto muitos diplomados, que não são só os sociólogos ou psicólogos, os alunos licenciados em História ou em Letras, são também os alunos das chamadas profissões que se pensava que tinham emprego assegurado. Diz-se agora, com muita frequência nos meios de formação científica e técnica, que há mil e tal alunos doutorados que estão desempregados. De facto o Programa Ciência formou mais de mil doutores que estão desempregados, que estão agora à espera de ter mais um programa para o doutoramento no *Praxis*, para ver se pelo menos têm emprego nos próximos quatro anos. Isso é uma situação dramática em Portugal. De facto, os nossos alunos diplomados, na maior parte dos cursos, neste momento têm dificuldade de emprego, e os poucos empregos que há deixam de estar disponíveis para concursos públicos, são ocupados por processos de conhecimento, que voltou a ser usual no nosso

"Esta ideia de que nós só podemos formar os professores que fazem falta num dado momento, parte do pressuposto de que uma pessoa que é treinada para ser professor, ou ensina ou não sabe fazer mais nada."

o Estado tem a obrigação de elucidar os seus cidadãos sobre a situação do mercado de emprego, quer eles sejam potenciais frequentadores do ensino público, quer do privado. As pessoas têm direito de saber se, quando escolhem um curso,

país. Quer dizer, é muito difícil hoje ir concorrer a um concurso que não esteja já determinado quem é que o vai ocupar - e acontece nos empregos públicos, nos privados, nas câmaras em toda a parte. Isto é, abrem-se concursos que são, apenas, uma aparência de concurso, porque há sempre alguém que está lá dentro numa situação provisória, para quem aquele concurso muito especial foi aberto. Isto é a pintura actual do nosso país. De maneira que há muitos jovens que não estão nas estatísticas dos empregados, que nunca tiveram o primeiro emprego, que de facto não têm emprego neste momento. Nós falamos com os alunos de Psicologia e eles dizem "do ano anterior ao meu curso eram mil e tal e ainda não está nenhum empregado", falamos com os de Sociologia, com os de Direito e também os de Ciências e também os professores e eles dizem o mesmo. Numa situação de crise, que é a situação do mundo actual, em que cada vez há mais desemprego, cada vez é mais necessário dar mais educação de nível elevado às pessoas. Quando se está desempregado é que faz falta ter educação, para se saber o que fazer da vida quando não temos trabalho oferecido

**"...quanto mais
desemprego, mais
necessidade se torna dar
às pessoas níveis elevados
de educação."**

pelos outros. Temos que criar a nossa própria forma de actuação e existência. Por isso o meu lema é: quanto mais desemprego, mais necessidade se torna dar às pessoas níveis elevados de educação. As pessoas têm o direito de escolher a área em que se querem formar, mas também têm o direito de saber, e o Estado tem o dever de lhes dar informação, de qual é o risco que têm para a sua sobrevivência em termos económicos. Quantos de cada instituição se formaram do ano anterior, estão desempregados, quantos estão empregados? Onde estão empregados? O que é que estão a

fazer? Onde é que estão estas estatísticas? Não há, nem nas instituições, nem nos Ministérios encarregados de pedir estas estatísticas. Portanto temos todos muito que fazer, as instituições e o Estado em geral, no sentido de elucidar todos os potenciais utilizadores dos vários sistemas, público ou privado.

M. M. - Ao nível da investigação, há pouco falou-se da avaliação das instituições do ensino superior e eu julgo que ela poderia ser feita de um ponto de vista investigativo: a avaliação como investigação educacional. Mas eu introduzo agora uma outra área, onde julgo que a situação em Portugal é um pouco estranha, que é a seguinte: ainda não falámos aqui da situação relativa aos livros escolares, ou da produção, ou daquilo a que se pode chamar desenvolvimento curricular. A política do livro escolar talvez fosse mais adequada, se resultasse de projectos de desenvolvimento curricular, dos quais resultavam livros que eram utilizados na escola. Acho que as ESE podiam desenvolver trabalho desse tipo. Por outro lado, as oportunidades que se abrem para concorrer a projectos, nomeadamente de investigação e nomeadamente em parceria com Universidades, ou com outras instituições de ensino superior torna a investigação muito importante para as ESE. Gostava de ouvir a vossa opinião sobre isso.

F. Q. - Num trabalho feito no Conselho Coordenador sobre a Investigação e o Ensino Superior Politécnico, o qual foi enviado ao Secretário de Estado, diz-se que aos Institutos Superiores Politécnicos cabe fazer investigação; diz-se que os institutos têm procurado realizar os seus objectivos; diz-se, mais adiante, que nunca como agora existiram verbas tão vultuosas consignadas à investigação, e que, por isso, os Institutos Politécnicos podem também beneficiar desses recursos.

Aliás, a expectativa, parece também ter sido partilhada pelo Ministério da Educação que, reduzindo as verbas do investimento do OGE, esperava que os Institutos Politécnicos encontrassem o indispensável financiamento para



as actividades de investigação através dos programas comunitários. A expectativa à volta destes foi efectivamente grande, sendo claro o intuito de atenuar as assimetrias regionais. Os critérios foram aplicados de igual modo às Universidades e Centros de Investigação mais antigos ou recém formados, os Institutos Politécnicos. É evidente que com este critério se sabia, à partida, que os Institutos Politécnicos seriam excluídos. Não tinham equipas, em número e qualidade de investigadores, para poderem concorrer com as Universidades. Das 3200 bolsas

"Se os Institutos Politécnicos continuarem a ser marginalizados, como têm sido, na concessão de verbas para a investigação e para a formação de docentes através desses programas, nunca poderão cumprir o objectivo que a lei lhe atribui."

concedidas para mestrado e doutoramento, o ensino politécnico, deve ter sido contemplado com meia dúzia. Continuamos a achar estas discriminações injustas e perigosas para o futuro do Ensino Superior Politécnico. Se os Institutos Politécnicos continuarem a ser marginalizados, como têm sido, na concessão de verbas para a investigação e para a formação de docentes através desses programas, nunca poderão cumprir o objectivo que a lei lhe atribui. Várias medidas poderão ser tomadas para o efeito, isoladamente ou em conjunto: reservar uma verba própria dos projectos, a atribuir aos projectos apresentados pelos Institutos Politécnicos; diferenciar os critérios de avaliação dos projectos e incluir a participação dos professores do Ensino Superior Politécnico na avaliação; manifestar claramente a vontade de atenuar assimetrias, justificando, assim,

a menor dimensão das equipas e dos projectos; ter em conta o trabalho já realizado pelos Institutos Politécnicos, a sua capacidade para dinamizar as regiões em que estão inseridas; privilegiar, claramente, a formação de docentes e de pessoal técnico.

Se não forem tomadas rapidamente medidas que corrijam, por si mesmo, o rumo seguido, o ensino politécnico perderá prestígio e qualidade e deixará de ser atractivo para docentes e alunos.

Difícilmente irá criar laços na comunidade e ter a influência nas regiões, que todos esperamos e desejamos.

R. C. - Também aqui, nós poderemos encontrar problemas que são comuns ao ensino superior em geral. A função que as escolas superiores de educação ou o Politécnico podem ter a nível regional em termos de desenvolvimento exige que haja uma política de investigação das instituições e não apenas a soma de actividades de investigação de docentes ou de pequenas equipas docentes no âmbito de departamentos ou de áreas disciplinares. Isto é, aquilo que é comum no ensino superior é que a investigação esteja sobretudo articulada com processo de progressão da carreira ou com actividades muito limitadas de departamentos ou equipas ligadas directamente ao ensino que realizam. Julgo que a questão fundamental, não seria como foi avançado em tempos por algumas pessoas, a da investigação do politécnico ter um carácter mais aplicado, mas o de ter uma inserção mais directamente relacionada com problemas de âmbito regional e que suponham uma política global da instituição. Penso que isso era uma questão central, do ponto de vista do Politécnico e nomeadamente das ESE. Julgo que é esta capacidade de intervir no terreno e de articular isso com uma dimensão investigativa, que permite que estas escolas tenham os tais cursos de formação inicial de alta qualidade. Não julgo que o problema se possa pôr ao contrário, e é por isso que a estratégia de algumas ESE, foi uma estratégia errada, ao pretenderem afirmar-se, primeiro, como escolas de formação inicial, e só

depois fazer outras coisas.

Eu aqui retorno à questão de que falava há pouco:

"...é só na medida em que se afirmam como instituições polivalentes e fortemente ligadas à realidade regional que as ESE têm condições para se afirmarem como escolas de elevado nível de qualidade."

é só na medida em que se afirmam como instituições polivalentes e fortemente ligadas à realidade regional que as ESE têm condições para, no âmbito específico da formação inicial - que é importante - se afirmarem como escolas de elevado nível de qualidade.

C. B. - Relativamente à problemática da investigação em educação importa ressaltar desde já que a situação em Portugal apresenta traços específicos que revelam a relativa fragilidade e reduzido impacto desta actividade no quadro de funcionamento das instituições. As ideias que a seguir vou desenvolver, decorrem, basicamente, da estratégia que tem vindo a ser adoptada na ESEP, embora reconheça que essa não tem sido a tendência dominante no ensino superior em Portugal.

"...a investigação deverá constituir-se em eixo estruturante da restante actividade institucional."

Considero que existem diferentes linhas de trabalho no que se refere ao desenvolvimento da investigação em educação no ensino superior, e entendo também que é possível a adopção, em simultâneo, de mais do que uma sem correr riscos de contradições e incompatibilidades. No entanto, e em termos estratégicos, a investigação deverá

constituir-se em eixo estruturante da restante actividade institucional, requerendo por isso particular atenção quer em termos de dispositivos de funcionamento e de organização quer em termos de investimento. Da experiência e conhecimento que temos desta realidade nas nossas instituições, facilmente concluímos que o cenário traçado está longe dos factos.

Na ESEP temos desenvolvido e apoiado orientações e projectos de investigação diferenciados tendo como referência a actividade profissional dos intervenientes. No entanto e apesar dessas preocupações, a maioria dos trabalhos de investigação respondem, prioritariamente, a imperativos académicos decorrentes dos programas de pós-graduação em que os docentes se viram envolvidos. Estamos ainda longe, no nosso caso, de atingir uma situação de articulação e integração entre os objectivos académicos e de progressão na carreira com as exigências derivadas da inserção profissional dos docentes na escola.

Temos igualmente fomentado o desenvolvimento de projectos de investigação no quadro dos financiamentos da união europeia, como forma de consolidação desta actividade, aproveitando a disponibilização de instrumentos financeiros que, de outro modo, dificilmente se conseguiriam obter. No âmbito das actividades dos CESE, por exemplo, pode igualmente ser fomentada e desenvolvida a componente investigativa, aproveitando quer algumas áreas curriculares específicas quer o trabalho de fim de curso. Assim, ao centrar o processo de investigação na actividade profissional dos formandos e ao conferir-lhe um carácter eminentemente utilitário, passível de aplicação/intervenção posterior, está-se a desenvolver uma estratégia global e integrada, que permite tornar a investigação num instrumento ao serviço da actividade profissional dos formandos. O mesmo exemplo é aplicável também aos restantes cursos de formação inicial, designadamente nos anos terminais.

A investigação em parceria com outras instituições locais e regionais, designadamente do ensino não

superior, é uma outra linha de trabalho a desenvolver e que pode revelar-se útil para a institucionalização de dispositivos integrados de investigação. Timidamente, fizeram-se algumas tentativas no âmbito do programa FOCO, mas os obstáculos organizacionais decorrentes das escolas bem como os entraves administrativo-burocráticos colocados pelos serviços da tutela, inviabilizaram essas pequenas experiências.

Uma estratégia global e integrada para a investigação numa ESE não pode descurar a vertente da publicitação, sob pena de comprometer todos os dispositivos que se tenham montado para o efeito. Acontece com frequência desenvolverem-se actividades de investigação sem que se conheçam os respectivos produtos por falta de publicitação. É de admitir as mais diversas formas de publicação para dar a conhecer os resultados da investigação que se realiza, mesmo que os públicos destinatários sejam restritos. Neste sentido, as instituições deverão dar particular atenção ao sector da produção e da edição, dotando-o de recursos humanos, técnicos e financeiros capazes.

F. Q. - Eu só queria dar uma achega ao que diz o Carlos porque concordo perfeitamente com tudo o que ele disse.

O ramo da publicação é, de facto, importante: investigar para meter na gaveta não vale a pena. Houve aí muita gente que apregoava projectos, mas, quando teve possibilidades de os pôr na rua, eles não existiam, eram fantasia.

Acho que é importante de facto a publicação, mas também podemos ser modestos, e, em vez de irmos para as coisas caras, de bom papel, boa encadernação, apontamos para um produto fotocopiado na própria escola, com uma tiragem relativamente pequena, com um papel mais barato, e uma apresentação enfim de menos qualidade. O muito importante, efectivamente, era que as coisas fossem publicitadas, para poderem depois servir a outros.

N. A. - A investigação em educação é um problema no sentido em que ela está muito pouco desenvolvida no nosso país, porque a própria

educação enquanto ramo académico, é relativamente jovem. Não há modernização de centros de investigação. O problema não é a investigação educacional, nas ESE: é a

"O problema não é a investigação educacional, nas ESE: é a investigação em educação em Portugal."

investigação em educação em Portugal, que é muito frágil, com pouca tradição e pouca profundidade. Nas ESE a situação é particularmente gravosa porque a pouca investigação educacional que existe acontece nos contextos das estruturas de pós-graduação, que existem apenas nas universidades.

É isso que se torna ainda mais irritante nas ESE. De qualquer maneira, em termos de afirmação institucional, uma linha estratégia importante das ESE, é a aposta no sector da investigação. Começa a haver, nesses programas europeus e nacionais, formas de conseguir fazer investigação que não seja virada, exclusivamente, para a problemática da progressão da carreira, que é, na realidade, a que tradicionalmente tem motivado mais para o desenvolvimento de projectos. Julgo, no entanto, que isso não tem acontecido nas ESE não por não se considerar que é um vector fundamental, mas mais por incapacidade organizacional e pela própria juventude das instituições. Lembro-me, por exemplo, do último concurso, aqui no Instituto, onde, não sei os números certos, mas das largas dezenas de projectos, os que foram apresentados pelo Instituto Superior Técnico e Escolas Superiores de Educação foram três ou quatro em muitas dezenas - e falo dos projectos apresentados, não falo dos projectos seleccionados. Isso está relacionado com o problema da motivação, o que motiva as pessoas, qual é a essência de fundo dos próprios projectos...

Há, portanto, todo um campo que se abre no

domínio dos trabalhos que é preciso fazer para a repercussão da carreira. O que nós verificamos é que os docentes do ensino politécnico, os docentes das ESE, estão a fazer investigação nas Universidades, porque é lá que têm que fazer os estudos conducentes ao doutoramento. Pode haver muitas universidades que formalmente podem atribuir o grau de mestre ou de doutor, mas não atribuem, porque não têm condições concretas.

F. Q. - Isto é um ponto de partida que me parece importante, para voltarmos um pouco atrás, isto é, ao problema do terceiro ciclo.

Talvez nem todas as escolas tenham condições para poderem ministrar o terceiro ciclo, talvez nem todas as escolas tenham condições para fazerem mestrados.

Talvez nem todas tenham condições para fazerem doutoramentos.

Mas, analisadas e avaliadas uma a uma, determinada escola pode ter capacidade para conceder o grau de mestre ou de doutor.

O perigo da valorização dos nossos docentes, em termos de mestrados e doutoramentos é o de que a fazem fora da instituição recorrendo a universidades portuguesas ou universidades estrangeiras.

No caso das universidades portuguesas, muitas vezes, são absorvidos por elas mesmas, porque são pessoas de qualidade... que aliciadas abandonam a casa mãe que suportou a sua formação e valorização.

N. A. - Quer que eu lhe dê uma resposta directa? O que eu acho é que, tanto para a concretização de determinado curso de formação inicial, como para a organização de programas de pós-graduação, as instituições de ensino superior deviam ser autorizadas, credenciadas para o poderem fazer, em função de um conjunto de requisitos mínimos, em termos do pessoal, de instalações e de equipamentos considerados adequados, independentemente do estatuto formal da instituição, desde que esses requisitos sejam requisitos de qualidade: existência de docentes em regime de exclusividade e todo um

conjunto de critérios objectivos - tão objectivos

"...tanto para a concretização de determinado curso de formação inicial, como para a organização de programas de pós-graduação, as instituições de ensino superior deviam ser autorizadas, credenciadas."

como o famoso *ratio* e que permitissem uma avaliação.

M. M. - Não é mau que os docentes numa instituição façam a sua formação noutras instituições. É positivo fazerem o mestrado numa universidade estrangeira e fazerem o doutoramento numa universidade portuguesa, em outros sítios diferentes, procurar beber várias águas, acho que, em termos científicos, isso é bom. Relativamente à outra questão, gostava de dizer que há uma ESE, uma ESE pública, que está, neste momento, a oferecer mestrados, em colaboração com uma universidade estrangeira, que funciona como a instituição que reconhece o grau aos futuros mestres. Penso que será um caminho a estudar, não me parece propriamente negativo. O que é que vos parece?

O. V. - O problema da qualidade da investigação existe em todas as instituições do ensino superior. Existe, ainda, outro problema, que diz respeito às

" O problema da qualidade da investigação existe em todas as instituições do ensino superior."

áreas a investigar, entre as quais se inclui a educação.

Em relação aos programas comunitários, não foram

só as ESE que foram excluídas, foi toda a educação. A área das ciências humanas estava excluída e no *Praxis XXI*, as ciências humanas não estão excluídas, mas quase, porque foram definidas as sub-áreas, dentro de cada uma das áreas, que foram escolhidas a dedo. Existe todo um conjunto de áreas, seguramente importantes, mas extremamente reduzidas em relação ao leque das pessoas que fazem investigação nas ciências humanas e sociais, que é a área do *Praxis XXI*. Ou seja, dos programas comunitários há muito pouco a esperar para a área da educação.

O Ministério da Educação não atribui financiamentos no Prodep, porque diz que atribui nos outros, mas depois também não dá nos outros, porque diz que não são áreas prioritárias. Nestes últimos dois anos tratou muito mal, até, os próprios mestrados em educação, que foram excluídos no último concurso do Prodep. Na minha faculdade, por exemplo, concorreram todos na educação, sabendo que estava excluída. Concorreram por uma questão de marcar uma posição.

Ou seja, a área da investigação da educação tem estado em dificuldades - o que não admira por se tratar de uma área nova. Já lá vai o tempo em que o INIC dizia que dava bolsas para tudo, excepto para a educação. Depois, as coisas evoluíram. A área da educação passou a ser contemplada, e quando, pela primeira vez, houve um concurso para a investigação em educação, isso constituiu um grande fenómeno em Portugal, na medida em que estávamos há, pelo menos, 18 anos à espera que houvesse algum concurso de investigação em que a educação não viesse excluída no edital. Portanto, as coisas vão mudando muito, e eu penso que é possível fazer alguma investigação. Acho é que não devemos ter ilusões de que nas instituições de ensino se pode fazer a quantidade de investigação que se faz numa instituição de investigação, porque o tempo que os docentes dividem entre o ensino e a gestão é bastante grande. De qualquer maneira, nós temos a vantagem, digamos, de que a nossa área de investigação pode ser minimamente ligada à

própria área de ensino em que trabalhamos e, assim, podemos fazer uma simbiose entre o ensino e a investigação o que noutras áreas é mais difícil, na medida em que as pessoas têm uma área muito pontual de investigação, e têm que ensinar em áreas, por vezes diferentes daquelas em que investigam. Nós temos essa vantagem de podermos ir fazendo a investigação - sem grandes ambições, claro. Quando há dinheiro, podemos fazer uma investigação a uma escala mais alargada; quando há pouco dinheiro temos que a fazer mais localizada. Isso, às vezes, traz algumas vantagens: é que, por falta de dinheiro para ir muito longe, olhamos melhor o que temos em casa e nos meios mais próximos, utilizamos os alunos, utilizamos os docentes...

"...a investigação constitui uma prática importante para a qualificação da instituição e do pessoal, cria uma atmosfera de rigor, envolvimento, criatividade..."

De qualquer maneira, a investigação constitui uma prática importante para a qualificação da instituição e do pessoal, cria uma atmosfera diferente de rigor, de envolvimento e de criatividade e, portanto, deve ser sempre fomentada, ainda que umas vezes mais limitada, outras vezes menos, conforme os recursos. Também reconheço que os mestrados e os doutoramentos são um grande incentivo à investigação e são, digamos, uma fonte importante de produtos, porque muitas vezes o facto de os alunos, que estão envolvidos num mestrado e doutoramento, terem prazos fixos para as suas investigações leva a que os produtos apareçam mais depressa do que quando a pessoa não tem esse limite sobre a sua carreira. Percebo que seja mais difícil numa instituição em que a carreira não

está tão dependente desses produtos de investigação, porque, enfim, não cria barreiras tão determinantes em relação à investigação, que haja também algum relaxar, por assim dizer, nas instituições, e portanto penso que é uma luta que terão de manter com mais determinação para que o seu pessoal docente se mantenha vigilante na sua requalificação permanente, e essa requalificação passa futuramente pela investigação. Os Conselhos Científicos das escolas têm que exercer alguma pressão sobre os docentes no sentido de eles se envolverem em projectos de investigação e apresentem alguns produtos dessa investigação. Para uma instituição do ensino superior politécnico, seguramente que é difícil porque o estatuto da carreira docente é, de algum modo, mais permissivo do que os outros estatutos como, por exemplo, o universitário, que é mais implacável com as pessoas, no sentido de lhes impor regras relativamente à investigação.

Quanto à dimensão, eu penso que as escolas têm a dimensão que têm, mas têm a dimensão suficiente para alguns projectos de investigação, quer sós, na sua região, quer para partilhar outros projectos, com outras instituições. Não é tanto a questão da dimensão da instituição, porque as escolas quando têm 30, 40 pessoas, têm dimensão suficiente para se envolverem em alguns projectos; é mais uma questão de orientação, de filosofia das escolas e de determinação, do que, propriamente, de falta de pessoas com capacidade para a levar a cabo. Em relação aos critérios externos, e eu não sei se era a isso que se referiam, neste último concurso apresentaram-se centros de investigação; os critérios eram muito apertados em relação às publicações das pessoas que participavam nos projectos. É natural que instituições em que as pessoas não têm sido chamadas nem promovidas na base da investigação, não se juntem pessoas com muitas publicações, e, portanto, esse critério tem sido difícil de passar, mas isso não quer dizer que não haja outras maneiras de fazer a investigação, sem ser necessariamente segundo os critérios de outras instituições exteriores. Lá

virá o tempo em que esses critérios já não incomodam tanto nessas análises.

Eu sei de várias instituições do politécnico que tentaram criar centros de investigação, e nem todos foram muito bem sucedidos, exactamente porque um dos critérios era o das publicações por docente, e, portanto, havia alguma exigência nessa matéria. Os centros foram classificados em quatro categorias, e o financiamento foi dado proporcionalmente ao número de doutores dentro da categoria que tinham. Assim, umas instituições tiveram mais, outras menos. Por exemplo, o meu centro, que foi classificado na primeira categoria, teve o financiamento máximo dentro dos doutores - teve cerca de 6000 contos e agora tem cerca de mais 7000 este ano etc. Ter obtido este estatuto, dentro de um grupo que foi semelhante para todas as áreas de conhecimento, pode ter algum incentivo. O que eu acho é que não é necessário ter esse reconhecimento como centro, porque umas vezes concorre-se e ganha-se, outras vezes não. O que é preciso é ter uma certa determinação, porque há concursos em que a pessoa concorre e é bem sucedida, e há outros com o mesmo valor em que se concorre e não se é bem sucedido, depende do júri, depende muito das áreas em que se concorre. Mas a investigação tem que se ir fazendo, porque no dia em que for preciso avaliar, não nos perguntam se foi financiada ou não. Perguntamos: o que é que fez? Aí a pessoa tem que dar conta, sabendo-se à partida, evidentemente que, sem dinheiro, o âmbito das investigações é muito mais local. Tudo custa dinheiro, desde os inquéritos, aos instrumentos, aos correios, etc., tudo isso hoje envolve muitas despesas, quando se faz uma investigação a uma escola grande.

M. C. R. - Penso que disseram quase tudo o que eu gostaria de referir. A única coisa que gostaria de acrescentar diz respeito a dois pontos. Um é que pelas circunstâncias que já foram aqui referidas, nas ESE existe muito pouco a dimensão de que a investigação faça parte do clima da escola, penso que aí é uma área delicada. Porque embora haja gente a fazer doutoramentos, a fazer mestrados,

ou envolvidos em projectos, por vezes a minha sensação, nas ESE que eu conheço, é de que a investigação que se faz não é predominantemente

"...existe muito pouco a dimensão de que a investigação faça parte do clima da escola..."

da escola, embora também haja projectos comuns. São raros os casos de intervenção regional, como por exemplo acontece em Portalegre. Os projectos, normalmente, processam-se sempre a um nível muito individual ou de pequeno grupo, sem que a escola partilhe, ou, digamos, seja envolvida num clima em que a investigação é uma vertente.

Eu lembro-me de que quando estava em Portalegre dizíamos que havia falta de momentos de debate teóricos, dentro da escola. Quer dizer, porventura algumas pessoas estão a fazer investigação, algumas têm projectos financiados, por aqui ou por ali, mas a investigação como vertente integrante da atmosfera que se vive na escola como instituição é pobre. Eu penso que isso é uma das áreas em que pode haver algumas estratégias, "caseiras" para incentivar essa vertente investigativa. Isso passa por alguns incentivos, sobretudo nesta situação em que as pessoas têm todas 12 horas lectivas, e não têm muitas condições, ou estão a fazer graus, têm que ser incentivadas de alguma maneira. Eu julgo que uma das formas de incentivar a produção da investigação a nível da escola, pode ser a garantia de publicação, a ideia de que isso traz curriculum às pessoas, portanto, traz benefício, e isso talvez esteja ao alcance da escola.

O segundo aspecto é que acho que se poderia gerir também a criação de espaços para o debate teórico, criar situações para que tal seja possível. Isto poderia passar eventualmente pela criação de centros, não no sentido a que a Odete se estava a referir, mas pequenos centros de investigação a nível da escola, organizados por quatro ou cinco pessoas que periodicamente desencadeassem

discussões sobre determinados temas, relatos das experiências que as pessoas têm em curso, porventura em articulação com a sua docência. Eu julgo que isto era alguma coisa que as escolas poderiam tentar introduzir, a pouco e pouco, para que não se reduzam, - e tenho muito esse receio -, à dimensão de oferta de aulas. É preciso que os órgãos de gestão, penso eu, o conselho científico, façam força no sentido de dinamizar essa vertente.

O. V. - Eu acho que tendo uma revista da escola, e estando nós aqui, de algum modo, a trabalhar para ela, vocês têm uma facilidade nesse instrumento de divulgação, que não creio que seja só para publicação das coisas internas - deve, até, evitar isso, mas é, seguramente, um instrumento ótimo para publicar as investigações da região e dos docentes da escola. Tendo esse instrumento, essa dificuldade que é "onde publicar" que muita gente tem, está ultrapassada, embora eu ache que em Portugal não faltam locais onde publicar... A

"...em Portugal não faltam locais onde publicar o que falta é material para publicar."

sensação que tenho é a de que as várias revistas que há não se vêem, propriamente, defrontados com artigos a mais, o que têm é falta de material para publicar. Acho que, de qualquer maneira, um ponto importante na revista poderia ser ter uma secção permanente para relatos de investigação; era preciso é que as pessoas se desinibissem: não é preciso só grandes investigações, pode ser uma investigação feita no âmbito de um grupo de dois ou três professores, numa aula com os alunos, coisas mais simples, desde que elas tragam luz sobre questões novas, e importantes; mesmo quando são coisas simples: por exemplo, saber onde é que estão os docentes, onde é que estão os diplomados da escola nos últimos anos. É uma coisa muito simples, não é uma investigação que poderão aplicar, é um levantamento, mas de

qualquer maneira tudo o que traga mais informação, mais conhecimento, mais luz a uma realidade, merece ser publicado.

M. M. - Não posso concordar mais com aquilo que acabaram de dizer, aliás é muito interessante. No caso da revista Aprender, tem havido esses incentivos e acho que deve continuar a haver iniciativas da nossa parte à publicação. Mas, posso referir que, neste momento, temos duas tESE de mestrado, uma delas, aliás, publicada numa colecção da APM (Associação de Professores de Matemática), e nunca consegui que as autoras das tESE publicassem na revista um texto com base nos trabalhos de investigação que desenvolvem. Em qualquer caso, o último número da revista tem dois trabalhos de investigação na área da Psicologia desenvolvidos por dois docentes da escola. Fizeram mestrados, uma em Coimbra, outra em Lisboa e publicaram os seus trabalhos. Esta ideia da Prof. Céu, dos pequenos centros para discussão, para promover o debate devo dizer que quando nós chegámos à direcção da escola foi uma das ideias iniciais arranjar este espaço, fiz consultas, para ver até que ponto a ideia tinha viabilidade e não senti grande receptividade. No entanto, a dada altura, um dos nossos colegas que é, talvez, a pessoa que mais investigação tem desenvolvido, disse-me que numa determinada fase da escola já não se discutia investigação, com quase ninguém, só discutia com uma ou duas pessoas, porque de facto não havia o tal clima, não havia ambiente para o fazer. Eu acho que é muito importante promover esse ambiente.

R. C. - Gostava de acrescentar qualquer coisa. Agora, algumas dessas dificuldades só são superáveis com o tempo. É natural que numa primeira fase da instituição pese mais a necessidade das pessoas fazerem os mestrados, os doutoramentos.

Em primeiro lugar, uma coisa que se pode tentar é articular essa qualificação individual com os próprios projectos que a escola desenvolve nesse sentido. Eu julgo, e porque conheço o caso da escola de Portalegre, que nem sempre projectos

importantes, e que tiveram uma dimensão importante no terreno, tiveram uma tradução de igual importância a nível da investigação e da publicação. Apesar de tudo, o projecto Minerva, deu pelo menos, uma tese de mestrado, não sei se deu mais, que foi a do Carlos Afonso. Ao nível do projecto ECO houve uma tese de mestrado, do Abílio Amiguiño. Quer dizer, se houvesse a perspectiva que esse tipo de projectos deveriam ser orientados, no sentido de produzir resultados mais visíveis, isso elevaria as possibilidades. Por outro lado, a escola, enquanto instituição, tem alguma capacidade para estabelecer modalidades de cooperação com as tais escolas que dão os graus, no sentido de isso poder influenciar a produção individual. Estou-me a lembrar, por exemplo, que houve uma altura em que a ESEP negociou um conjunto de lugares num curso de mestrado com uma Universidade. Podem fazer-se coisas desse tipo que permitam que a escola não fique à mercê das instituições que dão os graus ou da maior ou menor iniciativa individual das pessoas. Por outro lado, acho que, mesmo que houvesse muito boas condições para fazer uma investigação a nível dos financiamentos, dos doutoramentos, do funcionamento interno da escola etc.. podia fazer-se muita investigação,

"...as escolas superiores de educação dever-se-iam preocupar em definir duas ou três linhas de investigação que pudessem estar de acordo com o próprio projecto estratégico da escola."

mas ela não ser pertinente. Isso é uma coisa que é vulgar em termos das instituições do ensino superior, e em particular da educação, e não é só em Portugal. Quer dizer, há um problema de fundo, que é um problema de pertinência. Portanto eu acho que as escolas superiores de educação se

deveriam preocupar em, do ponto de vista estratégico, definir duas ou três linhas de investigação que pudessem estar de acordo com o próprio projecto estratégico da escola, quer na perspectiva da diversificação ou por, exemplo, tentando fazer a ponte com as questões do desenvolvimento regional.

Neste último campo, há uma questão central que é a qualificação dos recursos humanos. Isso passa, essencialmente, pela formação profissional contínua. As ESE estão relativamente ao lado, digamos assim, do que se passa no que diz respeito à formação profissional, onde há investimentos muito fortes. Portugal é um caso exemplar de verbas fabulosas em termos de formação profissional, que nos últimos anos têm sido postas à sua disposição e, segundo é reconhecido por alguns responsáveis publicamente, essas verbas, em princípio, têm sido muito mal gastas. Estou-me a lembrar, por exemplo, de declarações do presidente do Conselho Nacional de Educação, que foram bem explícitas. Há uma questão central em termos de desenvolvimento regional, que é a aposta em termos de recursos humanos, a qual cobre o campo da formação profissional, mas as ESE não estão minimamente viradas para aí. Poderiam definir um projecto de intervenção no domínio da formação, que alie, em particular, a investigação com os projectos de intervenção e com a oferta em termos de cursos. Acho que esse é um domínio estratégico.

Outro domínio estratégico, é o da educação não formal, há todo um leque vasto de actividades, a nível educativo, que se articula com as actividades das autarquias, por exemplo, em que não há investigação, não há projectos de intervenção muito articulados, e que podia ser um domínio importante da actividade das escolas superiores de educação. Estou-me a lembrar por exemplo de uma tese que foi produzida recentemente por uma ex-professora da ESE de Portalegre, actualmente professora de uma escola secundária, sobre bibliotecas escolares, que mostra que no distrito, como em outros, não existe uma rede de

bibliotecas escolares minimamente coerente, com critérios actuais, e de articulação dessas bibliotecas escolares, com a rede de leitura pública. Isto é uma questão central em termos de desenvolvimento regional, portanto este domínio poderia ser um domínio interessante de intervenção e que se articula directamente até com a actividade central que a ESE desenvolve, que é a formação de professores.

Evidentemente que não se pode fazer tudo ao mesmo tempo e que se tem que ter em conta, quer constrangimentos, quer limitações, que decorrem da própria natureza da instituição. Mas talvez fosse bom ter uma visão deste tipo dado que seria a instituição a ir ao encontro de entidades que, no plano regional, têm disponibilidades em termos de recursos e com quem poderia haver as tais parcerias e processos de colaboração.

M. M. - Eu acho importante este ponto de formação profissional. Em primeiro lugar, porque, infelizmente, no nosso país ela passou ao lado do sistema educativo e de educação em geral. Nós já equacionámos inclusivé a hipótese, mas mais uma vez julgo que é a nossa tradição centralista que também nos impede de avançar em algumas destas coisas. Por exemplo a qualificação ou a formação pedagógica, chamemos-lhe assim, dos professores dos Centros de Formação Profissional está por fazer; as ESE teriam um campo de trabalho bastante vasto, neste âmbito da formação profissional, na formação de formadores ou na qualificação dos formadores, mas confesso que a sensação que tivemos foi a de que estaríamos um pouco sós nesse caminho. Não havia uma definição central, de que aqueles indivíduos que estão a fazer formação, precisavam de qualquer qualificação do ponto de vista educacional, chamemo-lhe assim. Julgo que é de facto um campo onde valia a pena fazer alguma aposta.

F. Q. - O problema do financiamento que se obtém com essas acções é extremamente importante, porque nós continuamos sempre com o orçamento do Estado, que poucas vezes é um orçamento lucrativo. Até mesmo a capacidade de

recrutar docentes ou pessoal para investigar, para fazer trabalhos de fundo, pode vir, perfeitamente, de verbas obtidas através desse serviço, que é, ao mesmo tempo, útil para a comunidade.

O. V. - E os jardins-escola que eu acho que vocês podiam criar por aí, por esse Alentejo fora, com o incentivo da escola? Seguramente que era uma acção educativa muito importante a nível local. Porque miúdos não faltam, apesar da tal crise demográfica, não é?

M. M. - Eu gostaria de voltar ainda a um ponto, que dá para ligar às coisas que o Prof. Rui Canário disse. Se calhar não faz muito sentido falar da ligação entre uma ESE e o desenvolvimento local e regional se pensarmos na ESE do Porto ou na ESE de Lisboa, mas falar da ESE de Bragança ou da ESE de Portalegre ou da ESE de Beja, e ligar a sua existência ao desenvolvimento local e regional faz todo o sentido. Eu conheço um texto ainda não publicado do Professor Natércio Afonso, que afirma a necessidade dos próprios políticos entenderem isto. O que eu queria era ouvir a vossa opinião, sobre como é que se exprime esta importância vital de uma instituição desta natureza, particularmente em regiões mais desprotegidas.

N. A. - A minha opinião é um pouco da minha experiência na escola. Muitos políticos locais e

"Muitos políticos locais e regionais não perspectivaram o desenvolvimento ou a criação destas novas instituições de ensino superior como instrumentos estratégicos de desenvolvimento regional."

regionais não perspectivaram o desenvolvimento ou a criação destas novas instituições de ensino superior, como instrumentos estratégicos de desenvolvimento regional. Encararam-nas como

qualquer outro serviço público - como o Centro Regional de Segurança Social, ou como os Serviços Regionais de Saúde, ou os Serviços Regionais do Ministério do Trabalho, ou da Delegação do Ministério da Agricultura -, como estruturas de burocracia governamental, como mais uma estrutura desconcentrada de burocracia governamental, e portanto com uma lógica que não tinha a ver com o desenvolvimento estratégico da região. Penso que isso é uma questão, do meu

"As ESE devem ser assumidas como instituições de afirmação naquelas regiões, utilizando-as como instrumento de afirmação regional..."

ponto de vista essencial: as ESE, e quando falo das ESE falo também do ensino superior em geral, nas regiões periféricas, devem ser assumidas, um pouco como por exemplo os políticos das regiões autónomas fazem com as suas instituições do ensino superior, como instituições de afirmação naquelas regiões, utilizando-as como instrumento de afirmação regional, analisando meios humanos, meios materiais, canais de influência política... Penso que em muitas situações isso não aconteceu e que as escolas foram sobrevivendo, florescendo, um pouco à mercê das circunstâncias que foram acontecendo, mas não houve essa estratégia, que eu penso que é fundamental para a sobrevivência e afirmação dessas escolas. Quer dizer, uma escola superior em Portalegre, ou em Bragança ou em Castelo Branco, tem um papel completamente diferente, atendendo às características sócio-económicas daquelas regiões, do que tem em Coimbra ou em Lisboa ou mesmo em Santarém. Tem um impacto social, económico, cultural ou de afirmação que deve ser considerado pelos políticos locais, como instrumento privilegiado de desenvolvimento e de sobrevivência.

F. Q. - Eu fazia a transferência para o Instituto. A própria Escola de Tecnologia e Gestão também tem uma grande intervenção a nível local. Concordo perfeitamente consigo. É verdade que as pessoas aceitam os institutos nos seus distritos, nas suas câmaras, e às vezes podem tirar algum partido disso mas não estão dispostas a financiar. Nós por exemplo, se precisarmos de um autocarro, temos que o alugar, porque não nos é cedido, e outras coisas mais. Não há de facto um investimento. O Governo Civil, a Câmara, podem dar subsídios, por exemplo, para a Semana Académica, mas para o Instituto concretamente, nunca se realizou uma grande acção. O Presidente da Câmara ainda há dias me disse que as duas instituições que podem contribuir para o desenvolvimento de Portalegre são: o Instituto Politécnico e o Cento de Instrução de Praças. Cada um deles tem docentes, alunos e instrumentos. Tudo isso gera um certo movimento na cidade, na alimentação, dormidas, instalações, cafés, bares, transportes etc., etc.. Reconhecem isso, mas não fazem nada, de facto, para as projectarem para o exterior. Creio que não é com má intenção, no nosso caso até temos boas relações pessoais com as entidades, mas penso que é uma questão de mentalidade não assumirem efectivamente o instituto como uma coisa sua.

M. M. - Em qualquer dos casos, sem pretender defender aqui qualquer pessoa, as câmaras actualmente têm um orçamento e não me parece lógico, em certo sentido, que instituições que dependem do poder central estejam a ser financiados pelo poder local, que têm constrangimentos financeiros muito fortes. Parece-me que é um argumento aceitável.

N. A. - A lógica e o vício desse argumento é de considerar que aquilo é, fundamentalmente, um organismo de poder central, quando do meu ponto de vista, as escolas superiores que estão em Portalegre são muito mais úteis para os portalegrenses, para as pessoas que ali vivem naquela zona, do que para as pessoas que vêm de fora. Do ponto de vista de Lisboa, aquilo é um

investimento completamente irrelevante. Portanto aquilo é importante é para as pessoas de lá, não para as pessoas de Lisboa.

M. M. - Em relação ao que eu disse há pouco, ainda há outro ponto que eu gostava de referir e me parece muito importante, nomeadamente no que diz respeito a Portalegre. O Distrito de Portalegre deve ter, julgo que houve estatísticas recentes sobre isso, a mais baixa taxa de licenciados, do país, de diplomados do ensino superior. Aquele nicho que é o Politécnico tem uma taxa de quase 50% dos docentes com mestrado, o que representa um impacto enormíssimo naquele mar de qualificações menos boas.

M. C. R. - Eu julgo que se pode encarar esta dinâmica da relação da ESE com o desenvolvimento local em dois sentidos, em duas direcções. Por um lado, tem-se estado a falar, sobretudo, nas questões do desaproveitamento do poder local, relativamente ao potencial que o Instituto Politécnico e a ESE representam para o desenvolvimento local e regional - e é óbvio que estamos a falar de desenvolvimento, no sentido de toda essa dinâmica que se gera, porque são seiscentos e tal estudantes e o movimento que se gera, as questões económicas que traz para a cidade, etc.. Por outro lado, estou também a pensar

"Acho que não houve uma aposta muito grande no sentido de as escolas se inserirem na comunidade local."

um pouco na outra vertente, que é como é que a escola, e o Politécnico em geral, ou uma Escola Superior de Educação se torna presente e pertença de uma comunidade local? Já que estamos a fazer 10 anos, e as escolas todas estão a comemorá-los e todas têm passado, olhemos para trás. Acho que não houve - não quero personalizar em Portalegre, mas estou a pensar nas 3 ou 4 escolas que eu conheço um bocadinho melhor - uma aposta muito

grande de as escolas se inserirem na comunidade local. Estou a pensar em Chaves, onde fui outro dia fazer uma conferência ao pólo da UTAD, em que organizaram a sessão num centro, num auditório da cidade, aberto a toda a população, não a fizeram na Universidade. É frequente ali aproveitarem essas situações para criarem uma certa dinâmica de abertura ao meio. Eu penso que a ESE, pelo menos numa primeira fase, não se deu muito a conhecer, nem abriu muito as suas portas à gestão de iniciativas partilhadas em comum com a autarquia, na organização, por exemplo, de actividades culturais. Essa massa crítica que está lá, que são esses 50% de mestrados, que impacto tiveram naquela comunidade: em que medida a ESE foi ou não apropriada pela comunidade? Julgo que há que desenvolver algumas estratégias no sentido de a escola se tornar visível e se tornar atraente na comunidade local, na sua relação com os outros actores da comunidade, nomeadamente mostrando o que tem, o que vale, o que faz... Penso que se nós nos fecharmos um pouco nas ESE, somos nós próprios que ficamos fechados...

O. V. - Eu acho que sim, e concretamente fazendo a ligação com pontos anteriores, por exemplo, o da investigação, aquilo que a ESE pode fazer de importante para a comunidade, numa primeira fase, é, exactamente, ajudar a perceber a realidade, a ver quais as necessidades de desenvolvimento educativo na região. Penso que se as ESE tiverem diagnósticos feitos, tiverem feito alguns estudos da realidade local, a toda a gente poderá interessar.

"...a intervenção e a investigação constituem a melhor forma de servir a comunidade, mais do que as conferências."

Esses estudos têm que aparecer como um serviço prestado à comunidade. Quando o Manuel Miguéns falou da formação profissional, da necessidade de as pessoas serem formadas na ESE, eu penso que os quadros que estão na

formação profissional nunca aceitarão isso bem. Eles não reconhecem o valor da instituição formal. Acham que têm outros métodos de formação, outros valores pragmáticos. Portanto, em termos de formação profissional, eles julgam que têm mais para dar, do que para receber. Penso que tem que haver uma relação a outro nível. Por isso é que eu acho que a intervenção e a investigação constituem a melhor forma de servir a comunidade, mais do que as conferências. Todas as formas de relacionamento a nível local têm também os seus riscos não é?

A ligação à comunidade é muito importante, mas também é preciso manter uma certa independência do poder político. Essa independência é uma condição do tal prestígio que as ESE têm procurado. Quer dizer, parte de algum prestígio perdido das ESE, tem a ver com o relato de situações no país em que o poder político se mantém nas ESE, na contratação dos professores, etc.. Isso pode ser mais ou menos verdade. Mas o que é certo é que esse é o panorama que vem cá para fora, é que as pessoas vão para as comissões instaladoras, não por seu mérito próprio, mas porque são pressões políticas locais e, depois passam a professores coordenadores das instituições, por terem estado na comissão instaladora; quer dizer é um ciclo vicioso. O próprio estatuto da carreira docente, é determinante nesse aspecto. Isto é, qualquer instituição, seja ela qualquer que for, quanto mais banalizar a exigência do corpo docente, mais mérito perde. As exigências do corpo docente são determinantes para o mérito, e as instituições, por exemplo, as universidades são vistas com todo o poder que têm, mas são vistas com um poder independente, de algum modo, do poder político, umas mais, outras menos. Mas quer dizer, sobrevivem tanto umas como outras. Não se pode dizer que só sobrevivem as que estão ligados ao poder político...

F. Q. - Não é só isso. É que a partir desta fase, vamos entrar no regime democrático, na gestão democrática dos institutos e das escolas e as pessoas deixam de ser escolhidas pelo poder

político vigente, portanto já não é o governo que as coloca. Eu estou convencido de que a grande diferença entre o Conselho Coordenador e o Conselho de Reitores é que os reitores são eleitos e nós somos nomeados, e, como tal, temos pouca capacidade de reivindicação. No dia em que as escolas superiores e os institutos tiverem órgãos eleitos democraticamente nessa altura a força é muito maior.

M. M. - Mas avizinham-se mudanças enormes, há institutos, que vão ter eleições muito brevemente, onde o poder actual está na iminência de perder as eleições para, uma meia oposição mas com mudanças significativas, penso eu! Eu gostava só de referir um aspecto, embora eu não seja a pessoa mais indicada para o fazer certamente. Eu julgo que há que não generalizar excessivamente a questão das nomeações das direcções das instituições, porque, por exemplo, na nossa instituição, na ESE, houve três nomeações distintas. Houve três comissões instaladoras, digamos assim que não tiveram por base os mesmos critérios, do meu ponto de vista, julgo que aceitaremos facilmente, espero eu.

O. V. - Mas sabe que nestas questões não é preciso. Tudo quanto basta é que haja um número suficientemente grande de situações repetidas. Nas ESE, nos últimos tempos, algumas pessoas estavam lá há dez anos, não tinham estatuto de coordenador e de repente tiveram-no. Porquê? O que é que aconteceu na vida deles para que passassem a ter? Unicamente as pessoas viram que era chegado o momento de terminar o regime de instalação e acaba-se tudo. De maneira que, nalgumas escolas, as que diziam que não, acabaram por, no fim, quase dizer que sim.

R. C. - Em termos desta articulação das escolas com o desenvolvimento, a abordagem tradicional, que surge por volta de 1940, era a de considerar as questões do desenvolvimento em termos de países. Hoje faz pouco sentido falar do desenvolvimento de Portugal, do desenvolvimento da França. Isto é, as questões do desenvolvimento tendem a colocar-se privilegiadamente, por um lado, a nível

local e, por outro lado, a nível transnacional. Isto significa que pôr a instituição, de uma maneira funcional, ao serviço do desenvolvimento de uma determinada região poderá ser uma visão bastante redutora da articulação entre a instituição do ensino

"...as questões do desenvolvimento tendem a colocar-se privilegiadamente, por um lado, a nível local e, por outro lado, a nível transnacional."

superior e o desenvolvimento regional. Quer dizer, a conjugação destes dois aspectos exige, ou faz coincidir uma função de articulação entre o desenvolvimento local com o cosmopolitismo, que é desejável, das instituições. Isto significa que a ESE de Portalegre deverá estar articulada com um processo de desenvolvimento regional, e muito virada para as actividades regionais, mas só estará bem virada para as actividades regionais se tiver uma perspectiva cosmopolita e tiver que ultrapassar até o nível nacional. E isso pode ser feito de várias maneiras: desde a política de qualificação interna das pessoas até à participação em projectos de âmbito transnacional com Espanha etc.. Julgo que isto era importante para clarificar a questão.

A outra questão, que está subjacente, aliás, à maneira como tu puseste o problema, é que dá a impressão que para as regiões como Portalegre, Viseu, Bragança é muito importante criarem Institutos Politécnicos ou ESE, porque essas regiões precisam de se desenvolver, enquanto que Lisboa já seria uma região desenvolvida. Ora isto tem implícita uma concepção de desenvolvimento segundo a qual as outras regiões se deviam aproximar de modelo das regiões desenvolvidas, o que é, aliás, o que se passa no mundo, e o que nos prometem os nossos governantes quando dizem que nós havemos de alcançar a Alemanha. Ora

isto não só é impossível, basta fazer contas, como é um caminho indesejável. Nesse sentido, deveria dizer que, em alguns aspectos, a zona da grande Lisboa é menos desenvolvida que Portalegre. Isso significa, portanto, que a contribuição que as instituições do ensino superior e, nomeadamente as que estão vocacionadas para a formação e para a educação, têm dado para o desenvolvimento, no sentido não de crescimento económico e do consumo, mas, de melhoria global, das condições de vida das pessoas, nas suas várias dimensões, é tão importante em Portalegre como em Lisboa. Nesse sentido o que há é a tendência para uma globalização da educação a nível de determinados territórios. O que nós temos dificuldade é em ver como é que se faz, digamos, como é que se delimitam esses territórios, porque a complexidade de uma região como a da grande Lisboa, é muito diferente do Distrito de Portalegre. É mais fácil, ao nível do Distrito de Portalegre visualizar a contribuição que o instituto Politécnico pode dar, enquanto que em Lisboa é mais difícil, mas isso é uma questão de diferentes graus. Isto é, a ESE de Lisboa tem uma contribuição tão importante a dar para a resolução de problemas locais aqui na região da grande Lisboa, como a ESE de Portalegre na respectiva região.

M. M. - A minha ideia é de que, em relação às ESE do interior elas são o único instrumento ao nível do ensino superior existente e, portanto, o seu impacto pode medir-se a partir do zero, enquanto aqui, numa região como a grande Lisboa, há muitas outras instituições, e, portanto, a ligação das ESE, em regiões do interior, ao desenvolvimento seria óbvio...

R. C. - Também gostaria de pôr a tónica no facto de que, tradicionalmente, a questão da articulação da educação e desenvolvimento é posta, exclusivamente, em termos das qualificações individuais. Isto é a concepção clássica da teoria do capital humano: a de que um investimento na educação conduziria, linearmente, a mais desenvolvimento, porque haveria um *deficit* de qualificações individuais. Ora se nós colocarmos

as questões em termos de um território, há, não só, uma intervenção a nível das qualificações individuais das pessoas, dos recursos humanos, como deverá haver ao nível das próprias instituições e das próprias organizações. Quer dizer, há uma dimensão do enriquecimento do potencial educativo de um determinado território, que é fundamental para contribuir para uma melhoria global das condições de vida. Recentemente fui uma vez ou duas aos Açores, uma região que eu conhecia mal, e, para mim, aquilo é que é o paradigma de uma região desenvolvida, em muitos aspectos, e a preservar: livremo-nos de exportar para lá modelos de desenvolvimento, com base em critérios, que são os critérios do consumo... Eu lembro-me de estar em Portalegre e de ouvir um responsável autárquico que dizia que o problema é que em Portalegre havia pouca poluição...

O. V. - Quando uma escola se descreve a si própria como promotora de desenvolvimento local, acho que é importante que isso tenha uma dupla

"A promoção do desenvolvimento local, acho que é importante que tenha uma dupla dimensão: ter um pé no território, e outro pé no mundo."

dimensão: ter um pé no território, e outro pé no mundo. Há várias universidades novas que assumiram essa ideia de terem de se ligar ao desenvolvimento local, portanto assumiram claramente algumas áreas muito especializadas - estou a pensar nas cerâmicas em Aveiro, nos têxteis na Covilhã, na pesca no Algarve - mas isso não as tem deixado de fora de tudo o que é o padrão de investigação. Quer dizer, as próprias instituições também têm que ter o cuidado de não limitarem, ao mesmo tempo que promovem o desenvolvimento local, outras formas de ligação

à comunidade científica nacional e internacional. Há sempre que ter um pé num lado e no outro, porque a desinserção local é alienante mas também o é defender um localismo desenfreado, que impeça a participação no resto da globalização. Penso que há lugar para a duas coisas.

Como dizia o Rui, é mais fácil afirmar essa intervenção local em escolas como a escola de Portalegre do que, por exemplo, numa escola de educação em Lisboa, em que determinadas pessoas já têm dito “*Bom, qual é que é o nosso local? Isto é um mundo...*” Nós temos que escolher aquelas fatias da sociedade onde tem que haver uma intervenção. As pessoas quando seleccionam uma esfera de intervenção - seja nos bairros de ciganos, ou nos bairros de lata, ou na Amadora - no fundo, estão a escolher zonas que necessitam de uma intervenção local, uma abordagem local do problema. São sectores da sociedade todos diferentes, que têm questões particulares...

Gostaria, também, de me referir a uma outra questão.

Nós estivemos a falar sobre a instituição na sua globalização e na sua inserção futura. Eu penso que, apesar de tudo, há questões que são mais simples de resolver, e que as escolas em geral deviam equacionar. Por exemplo, o curriculum de formação dos professores. Eu julgo que aquele modelo que foi definido, à partida, de dar uma formação global comum aos professores do primário e do pré-escolar, ou do primário e do 1º ciclo básico tem muitas dificuldades em ser implementado com vantagens. Acho que é muito difícil, que é quase impossível, formar um professor para o pré-escolar e para o 1º ciclo. Essa ideia primeira, que penso que já não está e vigor em nenhuma escola de poder fazer um professor para os seis anos, é extremamente difícil no nosso contexto. Agora eu penso que em relação ao primário e ao pré-escolar, é mais fácil do que em relação ao primário e ao 2º ciclo do básico. Penso que valia a pena fazer uma grande revisão no sentido de ver se, de facto, as pessoas que estão a sair das escolas com esse perfil são as pessoas

mais indicadas para colocar no sistema, e se de algum modo, a maior parte dos docentes não estão a sair para o 2º ciclo básico e não para o 1º. Não seria melhor definir esse perfil logo desde princípio, a continuar com a ilusão de que todos têm que ser professores do ensino primário? São perfis um pouco diferentes, por mais que a gente consiga dizer que o ensino é básico, o que eu acho que define o perfil do professor é o perfil da escola que eles vão encontrar. Ora acontece que, no ciclo preparatório, esses professores vão ser responsáveis por uma área só, e não por todas as disciplinas. Sendo assim, era possível racionalizar a sua formação, de maneira a que eles fossem melhores professores dessa área, com outro tipo de curriculum. Acho que temos que enfrentar essa situação. Não vale a pena dizer que o ensino básico é global, porque não é.

M. M. - A ESE de Portalegre começou com cursos das variantes, que eram cursos de professores do 1º ciclo com um ano para a especialização. Na primeira revisão curricular, há já uma clara evolução no sentido de dar um perfil mais forte para o 2º ciclo. A segunda revisão curricular, que entrou agora em vigor visa preparar as pessoas fundamentalmente para as variantes. Actualmente, vai encontrar um 4º ano só com Prática Pedagógica e com Seminário de Metodologia.

O. V. - Eu sei que as escolas se têm vindo a diversificar muito. Mas fiquei um pouco surpreendida, ao receber uma tese de mestrado de uma professora da ESE de Bragança, que fez um inquérito a todas as escolas, sobre o curriculum da formação de formadores de ciências; o que se passa neste momento é muito diferente em cada escola. Há, de facto, extremos: desde a formação quase “nenhuma” para a disciplina em que se vai ser professor até a uma forma já muito orientada para essa disciplina; nalgumas escolas há de tudo, e, de facto, parece não haver uma critério neste momento; dá a ideia de que aqueles esforços iniciais que se fizeram para um programa preliminar das ESE, foram completamente postos de parte e cada qual foi modificando os seus

critérios, muito em função do corpo docente. Não é que tenham que ser todas iguais, de modo nenhum: as instituições são para ser diversificadas, mas, quer dizer, hoje começa a não haver critério nenhum. Neste momento era preciso fazer alguma clarificação no ensino e pôr algumas regras... Nós podemos dizer que as escolas são integradas, que são escolas do ensino básico, etc., mas a verdade é que eles são professores de uma disciplina ou de uma área circunscrita, ou duas. Portanto se a gente sabe que esse é o destino do professor, talvez não valha muito a pena estar a formá-lo para ensinar a leitura da 1ª classe ou da 2ª que são tudo um

conjunto de estratégias diferentes.

M. C. R. - Eu acho que isto tem toda a pertinência e oportunidade, mas tanto quanto eu sei não houve alteração legal, e eu acho que as ESE deviam fazer pressão nesse sentido. A legislação estabelecia que este diploma do 1º ciclo era obrigatório, obrigava também que os alunos que iam para Matemática e Ciências ou para Educação Visual e Tecnológica tinham que ter a prática pedagógica no 1º. Ciclo. Isto acabou por fazer com que os alunos tivessem menos Prática Pedagógica naquilo em que de facto vão ser professores...

Necessidades de mudança na formação de professores e futuro das escolas superiores de educação

Bártolo Paiva Campos *

Como sublinha Nóvoa (1992a), se a história da formação de professores nos últimos vinte anos pode ser contada como uma história de sucesso (desenvolvimento de instituições e cursos e profissionalização da maioria dos docentes em exercício) também pode ser contada como uma história de incapacidade “para melhorar significativamente a formação científica e as competências profissionais dos professores” (pág. 62). Não existem estudos recentes de avaliação do actual sistema de formação de professores; têm sido, no entanto, identificados vários problemas nos últimos anos, embora as perspectivas sobre os mesmos sejam por vezes divergentes. Os problemas identificados (a) evidenciam a necessidade de prestar mais atenção à qualidade da formação existente, à sua adequação às necessidades de educação das crianças e dos jovens e ao seu papel na construção da profissão docente; (b) questionam o lugar principal que tem sido ocupado pela formação inicial e levam a criar maiores expectativas em relação à formação contínua; (c) suscitam interrogações sobre o modelo *integrado* que tem sido considerado a condição da existência de cursos específicos de formação de professores; (d) apontam para o desaparecimento de algumas dualidades do actual sistema: (i) de graus académicos — bacharel e

licenciado; (ii) de níveis do ensino superior envolvidos — politécnico e universitário; (iii) de componentes de formação — científica e pedagógica; e (iv) de tipos de prática pedagógica — responsabilização pela docência em turmas próprias ou em turmas do orientador. Estes problemas fazem emergir novas necessidades de mudança no sistema, algumas das quais já têm sido sugeridas. É neste contexto que importa situar o futuro das Escolas Superiores de Educação¹.

Formação inicial

Diminuição de necessidades de formação inicial

Apesar de as instituições de formação terem dificuldade em admiti-lo (Miguéns, 1994), parece claro que o actual ritmo de formação de professores é superior às necessidades dos próximos anos. A menos que o objectivo de proporcionar um curso superior ao maior número possível de pessoas se sobreponha a todos os outros, o Estado não poderá deixar de prestar atenção às questões que levantam os investimentos públicos na formação de professores desnecessários e à urgência na identificação mais pormenorizada das necessidades futuras: para que níveis de ensino,

* Universidade do Porto e Instituto de Inovação Educacional

disciplinas e regiões do país. Não poderá ainda deixar de analisar as possibilidades que, neste domínio, poderá abrir uma política aguerrida de cooperação com os países africanos de língua oficial portuguesa. De qualquer modo, será inevitável uma reorientação das funções predominantes das actuais instituições de formação de professores. Saliente-se, no entanto, que este problema não é específico dos cursos de formação de professores.

Instituições especificamente dedicadas à formação de professores

Dado o papel decisivo do contexto organizacional em que ocorre a formação de professores, para a construção de uma cultura profissional docente e da respectiva identidade profissional, há quem defenda, à semelhança do que acontece com a formação dos médicos, dos engenheiros, dos gestores, etc., a importância do seu desenvolvimento em instituições especificamente concebidas para esse efeito (Afonso, 1994), o que, actualmente, só acontece no caso das escolas superiores de educação. Esta política ajudaria ainda, segundo o mesmo autor, a contrariar a opção pela profissão de professor como “uma opção secundária no contexto da cultura académica dominante na organização onde decorre a formação” (pág. 15). Num contexto de diminuição das necessidades quantitativas de professores, o debate sobre esta questão acaba por estar sobredeterminado pelos interesses na sobrevivência ou grau de participação das escolas superiores de educação (que são instituições específicas)² e dos departamentos universitários, e menos na implícita proposta de transformação destes últimos que, inclusive, poderia ir de par com a passagem de todo o sistema de formação de professores para a universidade; tanto mais que a formação de professores no ensino politécnico não parece acolher o entusiasmo das outras escolas deste ramo do ensino superior, como ainda parece ser um obstáculo à unidade do estatuto social da

profissão docente³. O aprofundamento desta questão deve, no entanto, fazer-se de modo conjugado com o das que se seguem.

Dúvidas sobre o modelo integrado

Nos próprios departamentos ligados à componente de formação pedagógica que, nas universidades novas, sempre mais pugnaram pelo modelo *integrado*, começam a surgir dúvidas sobre o valor deste. Por um lado, verifica-se que é quase inexistente a articulação entre a formação para a ou as disciplinas a ensinar e a formação pedagógica, uma das razões de ser fundamentais do modelo. Por outro lado, não é certo que este modelo assegure a formação adequada naquelas. De facto, os departamentos responsáveis pelas disciplinas nunca apreciaram este modelo e, talvez por não valorizarem a importância estratégica da formação de professores para o desenvolvimento da sociedade (Patrício, *in press*), considerariam que tem estatuto inferior trabalhar em cursos exclusivamente orientados para a formação de professores, estando, por isso, a investir menos nestes do que nos que são polivalentes nos seus objectivos. É certo que há, nestes cursos, outros factores que são obstáculo a uma maior preparação científica nas disciplinas a ensinar, mas nada têm a ver com o modelo *integrado*. É o caso de haver cursos integrados nas universidades novas que abrangem a preparação para duas disciplinas, o que nas antigas só ocorre nos cursos de línguas, e de os cursos para professores do 2º ciclo serem, por vezes, um complemento dos do 1º ciclo⁴. Mas o previsível mercado de emprego parece também jogar a favor de que a formação superior se inicie num curso polivalente aberto a várias possibilidades profissionais, o que, no caso dos professores, teria como vantagem adicional proporcionar mais tempo para o amadurecimento vocacional da opção por uma profissão, cujas exigências psíquicas e sociais aconselham não seja feita em idade muito jovem. O que, pelo

menos no caso da formação dos professores disciplinares, parece apontar para vantagens do modelo *sequencial* e, talvez mesmo, do bi-etápico; num caso e noutro, a formação pedagógica seria o curso específico de formação para a profissão docente, desta feita conduzido por uma instituição específica e não poderia deixar de considerar também a articulação da formação científica nas disciplinas a ensinar com as necessidades de educação das crianças e dos jovens. A menos que os planos curriculares da educação das crianças e dos jovens não sejam organizados por disciplinas; então a questão da especificidade dos cursos desde o início do ensino superior e, até das instituições, seria certamente pacífica, como já hoje acontece com a formação de professores da educação pré-escolar e do 1º ciclo. A organização curricular disciplinar é um obstáculo à construção da profissão docente para os níveis de ensino em que vigora, tem conduzido a conceptualizar a formação em componentes científica e pedagógica e, conseqüentemente, dificultado o desenvolvimento de cursos e instituições específicos.

Dificuldades da formação pedagógica prática

A formação pedagógica na sua vertente prática, sobretudo quando inclui um estágio com responsabilização pela docência nas escolas, é uma das características mais distintivas dos cursos de formação de professores relativamente aos restantes países da união europeia. Apesar de todos reconhecerem a importância em que esta especificidade se mantenha, várias dificuldades têm sido identificadas nos últimos anos, as maiores das quais derivam do aumento do número de alunos em formação, face à capacidade limitada das escolas do ensino básico e secundário em assegurar a colaboração com as instituições de formação: (i) no modelo de prática pedagógica para a formação dos professores da educação pré-escolar e do 1º e 2º ciclo do ensino básico, começa a ser difícil encontrar professores das

respectivas escolas que aceitem colaborar: porque não têm redução de serviço docente e porque o complemento de vencimento concedido pelas instituições de formação de professores não é competitivo com outras tarefas a que se podem dedicar⁵; (ii) no modelo da prática pedagógica para os professores do 3º ciclo e do secundário, está a ser difícil encontrar serviço docente que possa ser atribuído aos alunos que devem fazer o estágio para terminar o seu curso, seja porque são em grande número, seja porque as escolas na zona de influência das universidades começam a ter os seus lugares quase todos preenchidos; (iii) para além da dificuldade em conseguir formadores, ou mesmo lugares, nas escolas para a realização da prática pedagógica, reconhece-se que nestas há poucos professores devidamente qualificados para a supervisionar e que, nas instituições de formação, a mesma é pouco valorizada, sendo, por isso, o acompanhamento por parte destas atribuído aos docentes do ensino superior em início de carreira, os menos preparados para o efeito; (iv) finalmente, a articulação entre a instituição de formação e a escola onde a prática decorre não tem sido fácil, o que prejudica o valor formativo desta. Como todas as dificuldades referidas — quanto à qualificação de professores que acompanham a prática, quer por parte da instituição de formação (situação agravada quando se trata da formação de professores das áreas tecnológicas e artísticas, em que a capacidade formativa das universidades é quase nula), quer por parte da escola, e quanto à articulação entre ambas — se verificam de um modo acrescido no caso da profissionalização em serviço, há quem considere, como refere Miguéns (1994), que esta, mais do que um real desenvolvimento profissional dos professores, tem apenas proporcionado administrativamente uma qualificação formal que serve para assegurar a estabilidade de emprego e colocação aos que estão a exercer a docência sem serem profissionais do ensino, objectivos que, embora importantes, não são propriamente os objectivos da formação. As soluções para as dificuldades encontradas na

formação pedagógica prática apontam (i) para a generalização do modelo em que a prática pedagógica assenta numa maior diversidade de actividades e em que a responsabilização pela docência se efectua nas turmas dos professores das escolas, (ii) para a formação especializada e retribuições competitivas destes, a garantir pelas instituições de formação inicial que necessitam da sua colaboração e (iii) para a implementação do ano de indução em que o acompanhamento não seja feito necessariamente pela mesma instituição em que o professor efectuou a formação inicial.

Inadequação dos cursos às necessidades de educação dos alunos

Muitos são (Afonso, 1994; Marçal Grilo, *in press* e Patrício, *in press*) os que tendem a considerar que os planos de formação de professores devem ser construídos “em função dos perfis profissionais correspondentes às funções e aos papéis dos futuros professores” (Afonso, 1994, 18), definidos, sem dúvida, em função das necessidades de educação dos alunos. Reconhece-se (Marçal Grilo, *in press*; Patrício, *in press*) não só que esta tarefa não cabe às instituições de formação, mas também que não tem sido devidamente realizada, sobretudo no seguimento da recente reforma curricular e organizacional levada a cabo para implementação da Lei de Bases do Sistema Educativo; às instituições de formação, por sua vez, caberia elaborar e desenvolver planos de estudos adequados a tais perfis. Não admira, pois, que os planos de estudos de muitos cursos existentes não tenham sido elaborados em função dos perfis profissionais a qualificar, nem sequer no que diz respeito às disciplinas a ensinar. É certo que esta inadequação é mais flagrante no caso da formação dos professores recrutados a partir de qualquer licenciatura⁶ (académica ou de formação profissional para outra profissão) a que, anos mais tarde, se acrescenta a profissionalização em serviço. Acontece, no entanto, que, para além da

definição dos perfis, que não cabe à entidade formadora - embora nela deva participar -, e da elaboração autónoma dos planos de formação por esta, não existe qualquer instância de acreditação dos cursos, isto é, que verifique a adequação dos planos de formação aos perfis. O Ministério da Educação tem desempenhado, implicitamente, esta função quando reconhece os cursos como qualificantes para a docência. Mesmo sem avaliar o modo como tal “acreditação” tem sido feita e a qualidade da mesma, é de referir que vários autores apontam para a criação de uma instância de certificação dos cursos (Marçal Grilo, *in press*) ou de um Conselho da Formação de Professores (Afonso, 1994) que poderia ter funções não só relativamente à formação inicial, mas também à profissionalização em serviço, à formação contínua e à formação pós-graduada (Patrício, *in press*).

Verificação da formação adquirida

Até hoje, o Ministério da Educação, no recrutamento de professores para as escolas públicas, tem considerado que uma pessoa está qualificada para a docência se é titular de determinados cursos, seleccionando e colocando os candidatos em função da classificação final neles obtida. Este processo começa a ser questionado. Embora, à primeira vista, se trate de um problema que já não tem a ver com a formação, mas sim com a entrada na profissão ou, pelo menos, no emprego, tem impacto, por retroacção, na organização do processo de formação. A contestação deriva de as classificações atribuídas pelas instituições privadas de formação serem, em média, superiores às atribuídas pelas instituições públicas, pelo que os diplomados por estas ficam em desvantagem nos concursos nacionais de acesso ao emprego; e depressa se verifica que tais diferenças interinstitucionais acontecem também entre as instituições do sector público (Afonso, 1994). Como a necessidade de professores tem vindo a diminuir, sobretudo relativamente a certas disciplinas e em

determinadas áreas geográficas, é normal que as instituições de formação desejem que a procura seja satisfeita pelos professores que qualificam ou, pelo menos, que sejam recrutados os melhor qualificados. Também a entidade empregadora, agora que pode escolher, não pode deixar de ter o mesmo desiderato; e é por esta razão que outros contestam o processo corrente. Pelo que, no interesse mútuo de instituições formadoras e de entidades empregadoras, começa a emergir a ideia de que urge encontrar um outro processo de verificação da qualificação adquirida pelos professores candidatos a um emprego como docentes (Afonso, 1994). Este autor propõe que o recrutamento seja feito “em concursos locais, ou mesmo por estabelecimento de ensino, com recurso à análise do currículo, à entrevista e à análise de um portfolio, quando for caso disso” (pág. 19). Um recrutamento mais exigente, agora possível, poderá vir a influenciar a introdução, que urge, de padrões mais elevados nas instituições de formação (Marçal Grilo, *in press*).

Adequação da formação a novas funções e papéis dos professores

À semelhança da literatura internacional, também a literatura portuguesa da especialidade é pródiga em lembrar as exigências para a formação dos professores derivadas dos novos papéis e funções que lhes cabem em virtude das mudanças no contexto sócio-económico e cultural dos nossos dias (Costa, *in press*; Marçal Grilo, *in press*; Patrício, *in press*), alguns dos quais consagrados na recente reforma educativa (Campos, 1989), ou do seu contributo para a construção da profissão docente (Nóvoa, 1992b). Para nos limitarmos à reforma educativa, são de referir dois dos seus objectivos estratégicos plenos de exigências para a capacitação dos professores: (i) conseguir que um maior número de alunos prossiga com sucesso os objectivos essenciais da educação básica de 9 anos — dadas as taxas de insucesso e abandono escolar existentes — o que será impossível se os

professores não forem capazes de construir estratégias diferenciadas de ensino, uma vez que a heterogeneidade dos alunos será cada vez maior; e (ii) prosseguir outros objectivos, não só no domínio do saber disciplinar (competências e atitudes, para além dos conhecimentos), mas ainda relativamente à educação para agir face a uma variedade de problemas (educação cívica, educação para a tolerância, educação do consumidor, educação ecológica, educação familiar e sexual, educação para a saúde, educação para os media, educação para a cidadania europeia, etc.) — o que não será viável se a formação dos professores se restringir ao saber de uma disciplina. Se já é difícil garantir a adequação dos planos de formação a um perfil clássico de professor, muito mais difícil isso se torna face às novas exigências. Não nos interrogando já se os currículos de formação dos alunos do ensino básico não precisariam eles próprios de ser completamente reformulados, afastando-se da lógica disciplinar ou pluridisciplinar em que assentam e voltando-se para uma lógica de capacitação para a acção face aos hodiernos problemas de vida (o que alteraria radicalmente a maioria dos perfis profissionais dos professores e dos respectivos cursos de formação), para lá de ter sentido questionar se é sensato esperar tanto das escolas e dos professores, o certo é que se torna cada vez mais claro, também entre nós, que a maior parte da formação necessária para ser professor não pode ser adquirida durante a formação inicial (Afonso, 1994). E isto, seja porque tal formação só é possível a partir da acção e dos problemas nela encontrados (Campos, 1987), seja porque a duração razoável de qualquer formação inicial não proporcionaria o tempo suficiente para toda a formação necessária, seja, ainda, porque muitas das necessidades só surgirão muitos anos depois de iniciadas as actividades docentes. Esta visão realista da formação inicial é plena de consequência para o papel da formação contínua que não pode ser mera retórica.

Formação contínua e pós-graduada

Para a progressão dos professores nos escalões salariais ou para os capacitar com vista à qualidade do ensino

As necessidades de formação dos professores em exercício não se resumem às meras exigências de actualização devidas à caducidade do conhecimento e às transformações sócio-culturais. O nível da qualificação dos professores em exercício caracteriza-se por uma grande heterogeneidade, não sendo raras as situações deficitárias graves. Sem ignorar os referidos limites da formação inicial, é fácil compreender que isso aconteça pelo menos nos casos em que esta nem sequer estava orientada para o ensino; e, certamente, que para construir localmente as práticas exigidas pelos novos papéis e funções — a maior parte deles enquadrados pela recente reforma curricular e organizacional —, a actual capacitação de muitos não é suficiente. O sistema universal de formação contínua ainda tem pouco tempo de existência para ser objecto de uma avaliação global. Há, no entanto, uma questão que tem sido levantada por diversos intervenientes ou observadores do sistema. O que, ainda muito recentemente, impulsionou a criação e desenvolvimento deste foi a exigência de frequentar um determinado número de horas de acções de formação, estipulada no estatuto da carreira docente — uma carreira horizontal, constituída por vários escalões salariais —, para que os professores pudessem avançar nestes escalões, ao fim de um certo tempo de serviço docente. Tudo leva a crer que o sistema, com este ou aquele reajustamento, é adequado para este objectivo. Mas como os professores existem para a qualidade da educação dos alunos, muitos se interrogam se o sistema de formação contínua está a contribuir para esta qualidade e se é susceptível de capacitar os professores para produzir nas escolas as inovações exigidas pelos referidos novos papéis e funções docentes (Marçal Grilo, *in press*). E isto porque, como cada professor escolhe

individualmente a formação que frequenta e o único objectivo social a atingir é o certificado de frequência com aproveitamento, nada garante que ela se adequa às exigências do seu desempenho profissional na escola — que não é apenas um desempenho individual, como se sabe — ou contribua para a emergência, a que se refere Nóvoa (1992b), de uma cultura profissional no seio do professorado e de uma cultura organizacional no seio das escolas. Quanto à primeira questão — ligação entre formação contínua e progressão na carreira — já muitos defendem que a segunda não deve estar ligada directamente à primeira. São poucos ainda a propor que esta dependa da avaliação da qualidade do desempenho (Afonso, 1994) ou do mérito (Marçal Grilo, *in press*). A frequência de acções de formação com aproveitamento não é garantia de melhoria da qualidade do desempenho, traduzida em melhores resultados junto dos alunos; além disso, a capacitação do professor pode derivar de múltiplas ocasiões, porventura mais fecundas do que as de hetero-formação; refira-se, nomeadamente, a auto-formação consequente ao envolvimento, individual ou em grupo, na resolução dos problemas encontrados no desenrolar da actividade docente na turma, na escola e na interacção desta com a comunidade. Quanto ao segundo problema — formação que capacite para garantir a qualidade do ensino e promover a aprendizagem dos alunos — *receio que se torne necessário arquitectar todo um outro sistema de formação contínua*⁷.

Participação das instituições de formação inicial e das escolas

O surto da procura de formação contínua, porque obrigatória para progressão na carreira, e da oferta, dada a existência de financiamento para esta, tem levado algumas instituições de formação inicial a reivindicar o exclusivo da oferta de formação financiada pelos dinheiros públicos e/ou que conte para a progressão na carreira. Por outro lado, o espectro, da diminuição das

necessidade de formação inicial pode levar algumas destas instituições, sobretudo, as escolas superiores de educação, a ver na formação contínua uma tábua de salvação para a sua sobrevivência. Para além da actual oferta das instituições do ensino superior estar longe de corresponder à procura existente, esta exclusão das escolas poderá justificar-se por razões de monopólio de mercado, mas nunca por razões da qualidade do desempenho dos professores que a formação possa influenciar. E isto porque, mesmo para a formação inicial, uma boa parte da formação só se pode efectuar a partir do envolvimento directo dos professores na prática educativa. Pelo que, instituições de ensino superior e escolas estão condenadas a procurar e construir formas de parcerias de formação, se o objectivo desta for a qualidade do ensino. Mas também não parece que o caminho que estão a seguir muitos dos centros de formação das associações de escolas (transformando-se, à semelhança das instituições de ensino superior, em organizações separadas das escolas) os coloque em situação de representar adequadamente as escolas nestas parcerias.

Futuro para as Escolas Superiores de Educação

Tendo presente a diminuição de necessidades de formação inicial de professores e as crescentes exigências (quantitativas e qualitativas) relativamente à formação contínua, urge uma reorientação das actividades prioritárias das instituições de formação inicial. Estas terão de ver reconhecida a sua participação na formação contínua como actividade prioritária⁸ e deverão organizar-se em consequência. Neste contexto se enquadra o seu maior investimento na formação pós-graduada⁹, cada vez mais necessária para o exercício de funções especializadas (nomeadamente, formação de formadores) — a que alguns propõem que corresponda uma verticalização da carreira docente e de administração da educação (Afonso, 1994).

Terceira prioridade será uma maior dedicação a actividades de investigação, sobretudo por parte das escolas superiores de educação. Estas três actividades — formação contínua, formação especializada e investigação — deverão desenvolver-se em estreita articulação, não só entre elas, como ainda, e sobretudo, com os professores e as escolas onde estes estão a exercer.

Como são instituições específicas de formação, é mais sobre as Escolas Superiores de Educação que actualmente paira o espectro da sobrevivência, em função da diminuição das necessidades de formação inicial de professores. Sem prejuízo de virem a desligar-se dos institutos politécnicos, transformando-se em instituições autónomas ou integrando-se nas universidades, considero que a actual rede de escolas superiores de educação — as suas instalações e equipamentos, os seus recursos humanos, a sua localização de base distrital e a história de relações já construídas com as escolas da educação básica, e mesmo do ensino secundário, da sua área de influência — constitui um património a colocar ao pleno serviço das necessidades que têm as escolas para se desenvolver como instituições de sucesso. Para isso, devem perspectivar-se como centros de base distrital ao serviço da formação de professores (contínua, pós-graduada e a inicial que ainda for necessária) e da investigação educacional, uma e outra realizadas em parceria com as escolas e os seus profissionais e com o objectivo de fomentar a inovação para atingir, junto da maioria, se não a totalidade dos alunos, os objectivos essenciais que vão constituindo a razão de ser das mesmas. Todas as escolas necessitam, para se edificarem como instituições autónomas e responsáveis, desta consultadoria científico-pedagógica, praticamente inexistente, que pode ocorrer por ocasião do desenvolvimento de projectos de formação, de investigação ou de inovação — três entradas diferentes no mesmo processo de transformação da realidade, o qual inclui as três. A construção da profissão docente tem idênticas necessidades. As escolas e os professores, a quem muito se deve exigir, têm direito a este tipo de apoio.

- (1) Este artigo é extraído, com ligeiras adaptações, de um relatório elaborado para a Comissão Europeia no âmbito de um contrato desta com o grupo Santander que é uma rede das Universidades Europeias. O autor foi designado para o efeito pela Universidade do Porto que pertence àquele grupo, mas o relatório, nos termos de autorização superior, foi realizado com a colaboração do Instituto de Inovação Educacional.
- (2) Vem a este propósito referir a reivindicação das escolas superiores de educação em alargar a sua actuação à formação inicial de professores do 3º ciclo, de que Miguéns (1994) se faz eco. A razão aduzida é a unidade da educação básica e da respectiva cultura, a construir, o que, segundo Afonso (1994) apenas justifica que a formação de todos os professores para a educação básica se faça na *mesma* instituição, que pode ser a universidade. Em resposta a esta reivindicação, tem sido referido que, para o efeito, as escolas superiores de educação necessitariam de outros recursos humanos e outro equipamento (laboratórios e centros de documentação, por exemplo), o que não se justifica tendo presente a diminuição das necessidades futuras de professores.
- (3) Outro obstáculo a esta unidade e à unidade da docência na educação básica — o facto de os cursos de formação de professores da educação pré-escolar e do 1º ciclo conferirem apenas o grau de bacharel, o que, além do mais, está ligado a diferenças de ingresso e progressão na carreira docente — não é uma questão derivada do ensino politécnico, o qual também confere o grau de licenciado. E hoje há consenso (Afonso, 1994; Campos, 1989 e Patrício, *in press*) quanto a estes cursos deverem ser de nível de licenciatura, o que a Lei de Bases permite.
- (4) É certo que as escolas estão a organizar cursos englobando a preparação para as disciplinas do 2º ciclo desde o início; mas, então, os cursos do 1º ciclo saem prejudicados: começa-se a chamar a atenção para a falta de preparação dos professores do 1º ciclo para assegurar domínios essenciais como a iniciação à leitura, à escrita e à aritmética, embora esta deficiência esteja ligada também ao facto de as escolas não terem formadores capacitados para o efeito (Patrício, *in press*; Sim-Sim, 1994).
- (5) Por exemplo, dar explicações e ser formador, em acumulação, nas acções de formação contínua ou docente em escolas profissionais; neste capítulo, o complemento concedido pelas instituições de formação privadas estaria a ser mais atractivo.
- (6) Em que, por exemplo, um licenciado em Economia ou em Farmácia é recrutado para leccionar as disciplinas de Matemática e Ciências da Natureza do 2º ciclo e um licenciado em História, para leccionar a disciplina de Língua Materna, no 2º ciclo, e de Filosofia, no secundário. Uma vez que a maior parte dos professores necessários já está profissionalizada e, dado que a oferta por parte de diplomados de todos os cursos do ensino superior é elevada, o recurso a estes, enquanto for inevitável, deveria basear-se numa maior exigência no grau de adequação entre o curso superior e a disciplina a leccionar, o que se traduziria num leque mais reduzido de cursos reconhecidos como habilitação académica adequada para a docência de cada disciplina.
- (7) A este propósito, o itinerário referido por Holly e McLoughlin (citado por Nóvoa, 1992b) pode constituir um bom quadro de referência: “Começámos por organizar *acções pontuais de formação contínua*, mas evoluímos no sentido de as enquadrar num contexto mais vasto de *desenvolvimento profissional e organizacional*. Começámos por encarar os *professores isolados e a título individual*, mas evoluímos no sentido de os considerar integrados em *redes de cooperação e colaboração profissional*. Passámos de uma *formação por catálogos* para uma *reflexão na prática e sobre a prática*. Modificámos a nossa perspectiva de *um único modelo de formação dos professores* para *programas diversificados e alternativos de formação contínua*. Mudámos as nossas práticas de investigação *sobre* os professores para uma investigação *com* os professores e até para uma investigação *pelos* professores. Estamos a evoluir no sentido de uma profissão que desenvolve os seus próprios sistemas e saberes, através de percursos de renovação permanente que a definem como uma profissão reflexiva e científica”. (pág. 319)
- (8) Como foi referido atrás, até agora é considerada uma actividade exercida em acumulação.
- (9) Mas será necessário garantir qualidade a esta formação. Tenha-se presente que dos 5.615 professores inscritos em diplomas de estudos superiores especializados, em 1993-94, 3.187 estavam inscritos num único curso oferecido por uma instituição privada que começou a operar naquele ano.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Afonso, N. (1994). Formação de professores e carreira docente. *Inovação*, 7, 13-22.
- Campos, B. (1987). Formação de professores centrada na escola e inovação pedagógica. *In As Ciências da Educação e a formação de professores*. Lisboa: GEP.
- Campos, B. (1988). Política de formação de professores na Lei de Bases do sistema educativo. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 83-100.
- Campos, B. (1989). Reforma educativa e formação de professores. *In J. Serralheiro (org.) Impasses e novos desafios na formação de professores* (17-24). Lisboa: Fenprof.
- Costa, A. A. (*in press*). A formação de educadores e professores dos ensinos básico e secundário. *In Departamento do Ensino Superior, Formação de educadores e professores: Linhas estratégicas*. Lisboa: DESup.
- Marçal Grilo (*in press*). A actuação dos educadores e professores num contexto global e no contexto português. *In Departamento do Ensino Superior, Formação de educadores e professores: Linhas estratégicas*. Lisboa: DESup.
- Miguéns, M. (1994). Major issues in teacher education in Portugal. *In Th. Sander (Ed.) Current changes and challengers in european teacher education*. (257-268) Bruxelas: RIF - Sub Network 4).
- Nóvoa, A. (1992a). A reforma educativa portuguesa: Questões passadas e presentes sobre a formação de professores. *In A. Nóvoa e Th. Popkewitz (Org.), Reformas educativas e formação de professores*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (1992b). Formação de professores e formação docente. *In A. Nóvoa (Coord.), Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional.
- Patrício, M. (*in press*). A formação de educadores e professores dos ensinos básico e secundário, numa perspectiva estratégica para o próximo decénio: Algumas questões e algumas teses. *In Departamento do Ensino Superior, Formação de educadores e professores: Linhas estratégicas*. Lisboa: DESup.
- Sim-Sim, I. (1994). Os professores que hoje temos e os professores que vamos ter amanhã. *Inovação*, 7, 145-171.

O papel das ESE no limiar dos anos 2000

Ramiro Marques *

As primeiras ESE foram criadas em 1979, mas tiveram de esperar até 1985 para começarem a intervir na formação de professores. De 1979 a 1985, as ESE não passaram de um desejo, com força de lei. Durante seis longos anos, construíram-se ou adaptaram-se edifícios. Após 1985, iniciaram-se os primeiros cursos de formação contínua e a nova profissionalização em serviço abriu as portas das ESE a uma nova geração de professores à procura de formação pedagógica. Foi também nessa altura que chegaram às ESE os primeiros Mestres em Educação, formados por Universidades francesas, norte-americanas e inglesas. A formação inicial de educadoras de infância e professores do ensino básico viria alguns anos mais tarde. Actualmente, as ESE públicas dão formação a mais de 8000 alunos de cursos tão variados como “Educação Social”, “Animação Cultural”, “Ciências da Comunicação” e “Professores do Ensino Básico”.

As ESE levam apenas uma década de formação inicial de professores. Nessa década, tiveram de conquistar o seu lugar, formando os seus docentes em Universidades portuguesas e estrangeiras e criando uma grande variedade de cursos que continuam a ter a preferência de milhares de alunos. Algumas ESE criaram revistas de Educação e conquistaram um lugar na comunidade da investigação educacional. Em muitos casos, o número de mestres e doutores é já superior ao número de docentes com apenas a

licenciatura. Talvez não seja exagero dizer-se que as ESE ocupam um espaço necessário, marcam a diferença nas regiões em que se situam e constituem um recurso essencial para as escolas básicas e secundárias da sua região. A um passo da maturidade, com a publicação dos seus estatutos para muito breve, é altura de verem aprovados os seus quadros de pessoal docente e não docente.

Não é possível perspectivar o papel das Escolas Superiores de Educação na formação dos professores sem responder a uma questão prévia: o que é que se espera que seja o professor e a escola dos anos 2000? Não sendo fácil responder a esta questão, aproveitarei esta ocasião para uma reflexão breve sobre o assunto, correndo, no entanto, o risco de me enganar, dado que vivemos numa época marcada pela incerteza, confusão e insegurança. A escola e a educação têm sofrido enormes mudanças nas últimas décadas, numa tentativa nem sempre ganha de acompanhar as rápidas alterações demográficas, tecnológicas e sociais das sociedades contemporâneas. Embora a adaptação e reestruturação da escola sejam necessárias, não posso deixar de acentuar que a rapidez e incoerência de algumas mudanças provocaram alguma confusão nas escolas, nos professores, nos alunos e nas famílias. Essa confusão surge acompanhada de ansiedade, “stress” profissional e insegurança. Se me pedissem para caracterizar em breves palavras o que muitos professores sentem acerca da sua profissão, diria que sentem impotência e cansaço. A escola precisa de ambientes calmos, seguros e

*Professor-Coordenador - Escola Superior de Educação; Instituto Politécnico de Santarém

onde a clareza das intenções e dos processos seja facilmente perceptível. Os professores não podem continuar a esgotar-se em reuniões e tarefas burocráticas, porque a função principal do professor é o ensino e não a gestão. O professor precisa que se volte a dignificar o seu verdadeiro e mais nobre palco: a sala, onde decorre o processo de ensino e aprendizagem, tanto na componente lectiva quanto na componente de complemento curricular. É aí, que a instrução, a educação e a formação das novas gerações se ganha ou se perde e é para aí que o professor deve projectar as suas energias. Os alunos precisam de uma formação multidimensional, que os faça ter acesso às heranças culturais, em todas as vertentes da criação humana, sem esquecer, como tem acontecido até aqui, a vertente das Artes e da Música em particular.

A progressão na carreira dos professores deverá acentuar ainda mais o trabalho pedagógico-didático na sala de aula e nas actividades de complemento curricular e a formação inicial e contínua deverão acentuar também o desenvolvimento de competências directamente relacionadas com o ensino das matérias e a formação científica, artística, humanística e cultural dos alunos tanto na componente lectiva como na componente de complemento curricular e ocupação educativa dos tempos livres, hoje tão esquecidas nas nossas escolas. O professor do final do 2º milénio não pode continuar a proletarianizar-se e a limitar-se à posição do funcionário público e burocrata. Ao invés, deverá reassumir a sua posição de intelectual, de homem e mulher de cultura que tem uma função muito nobre e muito necessária: dar a conhecer às novas gerações as heranças culturais e despertar as novas gerações para melhorarem, desenvolverem e aperfeiçoarem as heranças culturais.

O mal-estar dos professores vê-se à vista desarmada. O abandono crescente da profissão por parte dos mais novos e a carência de professores de Matemática, Física, Português e Inglês atingem números de tal forma grandes que justificam que

se olhe para o problema com vontade de o resolver, apontando soluções que revalorizem social e materialmente a profissão.

Um dos maiores problemas do ensino básico, é precisamente a carência de professores de Educação Musical. As Escolas Superiores de Educação podem dar um grande contributo à solução deste problema. Há três áreas disciplinares onde a escassez de recursos humanos qualificados exige um esforço de formação especial: o ensino das Artes (sobretudo a Educação Musical), o ensino da Matemática e o ensino das Ciências. As ESE têm, igualmente, um papel importante a desempenhar na formação de professores para estas áreas carenciadas.

A formação de professores para o ensino da Educação Musical, desde o 1º ano de escolaridade, pode ser feita em duas modalidades: reforço dos cursos de professores do ensino básico, na variante de Educação Musical e reforço dos CESE em Educação Musical. Ao nível do 1º ciclo do Ensino Básico, urge dotar as escolas de professores especializados no ensino da Música que, em regime de itinerância inter-turmas, leccionem Educação Musical e, em conformidade, urge criar um quadro de professores especializados em Educação Musical no 1º ciclo do Ensino Básico. O Decreto-Lei nº 344/90 - que trata das bases gerais da educação artística - aponta esse caminho, mas continua a carecer de regulamentação. Por outro lado, o Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril - que define o Estatuto dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário - estabelece no nº1 do seu artigo 33º que o "desempenho de funções docentes pode ser assegurado em regime de contrato administrativo de provimento, quando haja conveniência em confiar a técnicos especializados a regência de disciplinas tecnológicas, artísticas, vocacionais e de aplicação ou que constituam inovação pedagógica". Provado que está a existência de enquadramento jurídico, não há razão para continuar a negar à grande maioria das crianças o acesso à aprendizagem da Música. As ESE

possuem os recursos humanos e materiais capazes de responderem a este desafio num curto espaço de tempo.

Num futuro próximo, há necessidade de acentuar o tronco comum dos cursos de formação inicial de professores para os 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, nomeadamente as componentes cultural pessoal, cognitiva pedagógica e cognitiva didáctica. A tipologia das escolas básicas integradas tende a dominar, nos próximos anos, a paisagem educativa no sub-sistema do ensino básico. A forma como o modelo tem estado a ser generalizado - envolvendo na tomada de decisões, a todos os níveis, as respectivas Direcções Regionais de Educação - parece-me muito correcta e promissora. Essa generalização exige modelos de formação inicial de professores que fomentem a articulação horizontal e vertical do currículo. As ESE têm capacidade de resposta para a formação adequada de professores para a Escola Básica Integrada e são as instituições de formação de professores que melhor podem apostar na articulação vertical e horizontal do currículo. Essa articulação pressupõe uma maior multidisciplinaridade na formação dos professores e a competência para ensinar diversas disciplinas ou áreas curriculares em mais do que um ciclo. Se ao nível do ensino das Artes, esse pressuposto parece não só evidente como imprescindível, já ao nível das humanidades e das ciências deparamos com algumas resistências. Sendo de manter a diversidade das instituições de formação (Universidades com ou sem Centros de Formação de Professores e Escolas Superiores de Educação integradas quer em Institutos Politécnicos quer em Universidades), parece-nos contudo necessário exigir o grau de licenciatura como requisito mínimo para ensinar, seja qual for o nível e o ciclo de ensino. O alargamento do tronco comum, nomeadamente nas componentes cultural e cognitivo-pedagógica, permitirá uma maior polivalência dos professores e a possibilidade de transição rápida de nível e ciclo de ensino e até de

áreas disciplinares.

O regime de monodocência no 1º ciclo do ensino básico torna extremamente difícil o cumprimento dos programas na área da expressão artística, dado que são muito poucos os professores do 1º ciclo com conhecimentos adequados de Educação Musical. Torna-se necessário que se tomem medidas de dois tipos: de natureza organizativa visando a extinção do regime de monodocência, com a criação de espaços lectivos para a intervenção de um professor especializado em Educação Musical para leccionar esse espaço curricular em regime de itinerância inter-turmas; de natureza pedagógica visando o funcionamento de cursos de Educação Musical para formação de docentes para a leccionação da Educação Musical não só às turmas do 1º ciclo, mas também do 2º ciclo. Julgo que os actuais cursos de professores do ensino básico, na variante de Educação Musical, poderão cumprir essa função e concordo que, a par desses cursos de formação inicial, se criem cursos de estudos superiores especializados em Educação Musical, igualmente com essa finalidade. A cobertura e o enquadramento jurídico para estas medidas encontra-se nos seguintes diplomas legais: Lei nº 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo), Decreto-Lei nº 344/90, de 2 de Novembro (Estabelece as Bases Gerais do Ensino Artístico), Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de Agosto (Estabelece a Estrutura Curricular dos Ensinos Básico e Secundário), Decreto-Lei nº 344/89, de 18 de Outubro (Define o Ordenamento Jurídico da Formação Inicial e Contínua dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário) e Decreto-Lei nº 139-A/90, de 28 de Abril (Aprova o Estatuto da Carreira Docente dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário).

Para além da formação de professores para o ensino das Artes, em especial a Educação Musical, há uma conjunto de áreas onde as ESE poderão vir a ter um papel cimeiro: a formação de técnicos de Educação, de Animação Cultural e de

Apoio Social. Com efeito, existem bacharelatos nestas áreas em várias ESE. A experiência da ESE de Santarém leva-nos a crer que estes cursos têm um grande futuro: há muitos alunos interessados - a procura é muito superior à oferta - e o mercado de trabalho está em constante expansão.

Por último, algumas palavras acerca dos graus. Defendo que, a breve prazo, todos os cursos de bacharelato sejam seguidos de um quarto ano (licenciatura). Defendo, igualmente, a

substituição dos CESE por mestrados, de natureza profissional, com um ano curricular, mais seis meses para uma dissertação. Estes mestrados poderão vir a ser criados, à medida que as ESE façam prova de possuir, professores com o grau de Doutor para todas as cadeiras do plano de estudos do curso de mestrado. Estas duas medidas exigem alterações na Lei de Bases do Sistema Educativo. Passada uma década após a aprovação da LBSE, julgo ser altura para uma revisão da Lei, com vista à introdução de correções e melhorias.

ESEs em tempo de comemoração e em tempos de interrogação

Clara Ferrão Tavares *

Luis Vidigal **

1. Introdução

Dez anos das Escolas Superiores de Educação. Tempo de comemoração, mas também tempo de interrogação. Que fizemos? Que professores formámos? Como os formámos? Ao invés de suscitar interrogações directamente prospectivas («Que tipo de professores queremos?»), as quais têm o seu campo e momento próprios, será interessante levantar questões que, sob a sua aparente inocência e brevidade, são cruciais e, eventualmente, embaraçosas, para a elucidação do balanço do “deve” e do “haver” da formação inicial de docentes dos ensinamentos pré-escolar e básico, e da formação contínua do universo docente mais vasto.

Neste artigo procuraremos dar alguns elementos de resposta para as perguntas formuladas, tentando uma abordagem dedutiva, do geral para o particular: de um questionamento global sobre as CE até um enfoque específico sobre experiências formativas em curso. Assim, num primeiro momento (ponto 2), procuraremos problematizar o âmbito da definição da identidade das Ciências da Educação, tentando clarificar alguns termos que contribuam para um debate necessário; depois (ponto 3), esboçamos um breve

levantamento sobre as funções do professor ontem e hoje nas Universidades, nas Escolas do Magistério e nas ESE, tecendo algumas reflexões sobre modelos de formação de docentes, destacando o modelo reflexivo. De seguida (ponto 4), situam-se duas práticas exercidas por agentes diferentes e em áreas de intervenção também diferentes, mas partilhando algumas problemáticas e desenvolvendo-se no seio da mesma instituição formadora - a ESE de Santarém. A primeira área de intervenção (ponto 4.1) poderá intitular-se «Formação para os Media e com os Media». A segunda (ponto 4.2) enquadra-se no «Projecto Museológico sobre Educação e Infância». Finalmente (ponto 5), identificam-se certos problemas por solucionar e apresentam-se algumas propostas de áreas a desenvolver.

2. Enquadramento Epistemológico dos Problemas da Formação de Professores

A definição das funções do professor implica colocar um conjunto de questões para as quais a resposta nem sempre é fácil: para que serve o professor, para o que tem sido preparado, que competências se tem valorizado e procurado privilegiar na sua acção, etc. Encontramo-nos

* Professora Coordenadora, Escola Superior de Educação de Santarém

** Professor Adjunto, Escola Superior de Educação de Santarém

num âmbito de enquadramento **social** da função docente e, em particular, de clarificação do perfil de competências que se espera que um professor assegure. Complicando um pouco a questão surgem outros problemas, o menor dos quais não será o da definição dos marcos teóricos que conformam a formação de professores e, inevitavelmente, a identidade das Ciências da Educação (CE). Esse é um tema que não tem sido central nos debates que se desenvolvem no âmbito das CE, surgindo frequentemente ligado a questões académicas respeitantes à vinculação institucional daqueles que, em Portugal, constroem o campo das CE.

Os contributos sobre o enquadramento epistemológico das CE não têm também sido abundantes - refiram-se os casos de Adalberto Dias de Carvalho (1988) e de António Nóvoa (1991). O segundo clarificou o problema da definição do perfil da identidade das CE: ele «constrói-se por transbordo e transgressão das disciplinas de origem, repensadas conceptualmente com base na investigação de novas temáticas e objectos de estudo. Mas a identidade das Ciências da Educação constrói-se também, é preciso sublinhá-lo, por adesão a uma comunidade científica de referência (...) [e na] definição de uma especificidade transversal das Ciências da Educação, que instaure progressivamente práticas e atitudes comuns de investigação» (Nóvoa, 1991).

O problema básico a clarificar parece ser o dos limites da “traição” («transgressão») dos campos disciplinares e académicos de origem, da extensão dos novos campos, objectos e métodos («transversalidade») e da “criação” de uma comunidade científica de referência -este parece ser um dos caminhos mais promissores para a clarificação das CE até porque, historicamente (desde a “velha” Pedagogia e da ambiciosa “Pedologia”), elas integram saberes de proveniências disciplinares muito diversas -da sociologia, da psicologia, da filosofia, da história, mas também da economia, da geografia, da

linguística, da comunicação e ainda de outras tão díspares como o design ou a computação.

O desenvolvimento das CE parece assim inserir-se no contexto mais vasto da renovação epistemológica que se vive actualmente, marcado pela crise do paradigma científico moderno, disciplinar, parcelizado e analítico, e pelo desenvolvimento de abordagens sistémicas que se operam no âmbito de novas especializações temáticas (e já não estritamente disciplinares, implicando agora o concurso de competências e de saberes que têm permanecido segregados). O seu desenvolvimento contribui para a construção de um conhecimento assumido cada vez mais como total (abrangendo todas as dimensões, componentes e relações que geram o fenómeno em estudo) e, simultaneamente, local (temático), prenunciando a emergência de um novo paradigma científico, como Boaventura Sousa Santos sistematizou (1987).

Por outro lado, e naquele contexto, tem ganho relevo nas últimas décadas a distinção entre “escrita” e “oralidade”, revelando a natureza distinta dos processos cognitivos ligados, respectivamente, à cultura e à expressão escrita e à cultura e expressão oral. Isso tem vindo a ser salientado por trabalhos tão diversos como os de Levi-Strauss (*La Pensée Sauvage* - 1962), McLuhan (*Understanding Media* - 1964), Leroi-Gourhan (*Le Geste et la Parole* - 1964-5), Jack Goody (*The Interface Between the Written and the Oral* - 1987) ou Walter Ong (*Orality and Literacy* - 1982). No seu conjunto, esta nova percepção tem tido como efeito a revalorização do “oral” -que tão desacreditado andava como fonte ou como meio de organização da vida social. É que a quase completa escolarização da sociedade - o triunfo da «Galáxia de Gutenberg» -, se dá em Portugal nos anos 80, num contexto em que a sacralização da expressão escrita como principal suporte de transmissão da cultura cede o passo à noção MacLuhiana de «Aldeia Global», mediatizada e massificada, chamando a atenção não para o **suporte-livro** e a **mensagem** mas para

a importância do canal e dos modos de difusão de conhecimentos e de informações (McLuhan, 1964 e 1966). O canal e a imagem ganham relevo suscitando o debate sobre as virtualidades e limitações da cultura letrada e sobre o papel que deve (re)assumir a expressão oral (Vidigal 1994c).

Hoje, entre os jovens, desenvolvem-se novas formas de apropriação da cultura letrada, sentindo-se a influência de antigos procedimentos orais e dos novos produtos mediatizados (gerando a “indisciplina” no uso da língua). Por isso se trava hoje um debate vivo em torno do desfasamento existente entre os “códigos” da juventude e os “códigos” da escola, acentuando a necessidade de mudança das instituições educativas (Bersnstein 1971; Roberts 1985). As concepções relativas à cultura escrita devem ser reenquadradas num contexto mais global (Martins 1990; Vidigal 1995a), redefinindo-se o perfil das competências que devem ser adquiridas na escola, abrindo esta a saberes não-escolares (Porcher 1994), aproximando e adequando os objectivos institucionais às necessidades sociais que justificam a existência de um sistema educativo. Os discursos mediáticos -que constituem “textos orais” - devem ser incorporados na escola como recursos para a prática pedagógica, desenvolvendo-se experiências de aprendizagem que habilitem os alunos a “gerir” e a enquadrar criticamente os media no seu quotidiano (Abrantes 1992). Esse esforço poderá conduzir a uma melhor compreensão acerca da importância da oralidade - o que deverá contribuir para promover, entre os professores, um mais fácil entendimento sobre a “transição” entre oralidade e alfabetização (Egan 1987).

É neste contexto que faz sentido questionar o que tem sido a formação docente, na esteira das práticas formativas das últimas décadas (que estruturam uma “tradição”), para esboçar a identificação de factores de crise do paradigma científico “tradicional” de organização dos saberes científicos, e tentar clarificar elementos emergentes de práticas de construção de um objecto e de

métodos adequados para as CE.

3. Perspectivas sobre a evolução das funções do Professor: das formações prescritivas às formações reflexivas

Começamos por procurar fazer um levantamento das funções do professor ontem e hoje, do formador e do formado, nas Escolas do Magistério e nas ESE. Na formação de professores, a dimensão da cientificidade dos procedimentos (métodos, atitudes) é uma preocupação relativamente tardia em Portugal: desde os anos 20 do nosso século que já não se trata de «arte» quando se fala na formação de professores (embora ainda se continue a falar no que toca à prática pedagógica). No fruste contexto de mudança do final dos anos 50, ela aflora no «Projecto Regional do Mediterrâneo», no âmbito da OCDE, durante o breve ministério de Leite Pinto, para ser esquecida logo de seguida (Cortesão 1981, 101), para só reaparecer já na reforma Veiga Simão, em 1973. Depois do 25 de Abril de 1974, a cientificidade, depois da criatividade, tem ganho terreno -mas a nível internacional fora estabelecida como um modelo a desenvolver e a atingir desde os finais dos anos 50 e anos 60 (Bruner 1968).

A evolução das ideias sobre as preocupações pedagógicas e a função docente foi caracterizada, até aos meados do século XX, por um centramento da acção do professor; a aprendizagem era função do aluno e a selecção feita através da avaliação do grau de “absorção” que cada aluno demonstrava relativamente às matérias escolares. Na escola, o que era importante era aquilo que o professor iria fazer (“fará isto” - actividade -, ou “falará sobre aquilo” - conteúdo) (Popham e Baker 1970). No pós-guerra, a explosão escolar pôs em causa estas concepções, forçando ao questionamento da função docente e das finalidades da educação escolar, através das inúmeras tendências das últimas décadas; sobretudo a pedagogia científica e objectiva e a centrada na escola-organização

têm acentuado a emergência de um novo tipo de cientificidade que tem em conta o indivíduo e as interacções sistémicas.

Avançemos agora no sentido de reflectir sobre modelos de formação de professores. Durante o Estado Novo, a formação foi empobrecida e controlada, acentuando-se os dois principais tipos diferenciados de formação - Escolas do Magistério Primário (instituídas em substituição das escolas normais republicanas) e o Curso de Ciências Pedagógicas das Faculdades de Letras (à formação universitária sucedia um estágio não remunerado de dois anos nos liceus normais, sob orientação de metodólogos, para se poder aceder aos quadros). Em ambos os casos, tratava-se do modelo de professor transmissor de conhecimentos (Cortesão 1991), os quais se virão a manter até aos anos 70: a formação docente para o ensino primário é marcada pelo empobrecimento dos conteúdos, das práticas e do próprio estatuto socio-profissional dos docentes. Enquanto os Estados Unidos e os restantes países industrializados desenvolviam, desde o pós-guerra, uma concepção tecnológica e instrumentalizada da função docente e do papel do professor - que teve a sua época -, em Portugal eram dominantes as rotinas normativas de carácter empírico no ensino primário (Pinheiro, 1993); para o ensino liceal, tão tarde como em 1966, E. Planchard notava que o sistema de formação era demasiado longo, exigente e selectivo (Planchard, 1966).

Em Portugal, o processo de formação docente conheceu mudanças notórias sobretudo desde o 25 de Abril de 1974 (Cf. Ferrão Tavares 1994b). Como caracterizar a formação inicial que se estruturou durante os anos 80 nas ESE? Em primeiro lugar, há que constatar que desde cedo os modelos de formação inicial assumem um isomorfismo muito vincado relativamente aos usos generalizados da profissionalização em exercício (D-L nº519-t1/79) e da formação em serviço (para mais, o D-L nº150-A/85, retira o processo do âmbito de cada escola e entrega-o às ESE); em boa parte isso ficou a dever-se à

coincidência dos actores (muitos orientadores de estágios transitarão para as ESE) ao longo dos anos 80 (Vidigal 1990). Esse isomorfismo é, dentro da diversidade das suas estruturas curriculares, facilitado pela existência de padrões de “contingentação” relativamente às componentes de formação, em termos de planos de estudos: Geral/Ciências da Educação e Prática Pedagógica...

Para tentar enquadrar as práticas de formação, deixemos de lado velhas nomenclaturas que, à força de serem tão usadas e abusadas, perderam utilidade operacional -behaviorismo, cognitivismo, mesmo construtivismo... Mais útil é uma tipologia para categorizar o trabalho pedagógico de formação de adultos (Lesne, 1984): transmissivo (unidireccional, corresponde a interesses institucionais), incitativo (paternalista, pretende-se promover a auto-realização dos formandos mas não se sabe bem como) e apropriativo (interactivo, centrado na auto-formação). Começemos pelos dois primeiros: são talvez modelos empíricos baseados em «Ós»: Ordem («Faz o que eu digo») e Observação («Vê o que os Outros fazem»). Ambos os modelos assentam na distinção entre teoria e prática, sendo aquela entendida num sentido proposicional, como um conjunto de prescrições da vida-pensada para serem operacionalizadas através de modelos, de aplicações à prática, à vida-vivida.

A «Ordem» corresponde a um modelo prescritivo (transmissivo); trata-se de uma formação «em espelho» («Faz como eu»). Promover, na formação inicial de docentes, uma preparação assente na aquisição (teórica) de teorias de aprendizagem ou de modelos de ensino (apresentados, por via de regra, como paradigmas normativos), é ignorar o contexto da relação pedagógica, a experiência da vida-vivida; assim, a acção do isomorfismo pedagógico faz-se facilmente sentir sem que os actores em presença (formadores e formandos) dele se apercebam, não o tendo em conta na sua prática nem o integrando como componente inevitável de qualquer processo

de formação. A normatividade teórica desses procedimentos dá origem à interiorização tácita da velha máxima «Faz o que eu digo, não faças o que eu faço»...

A «Observação» corresponde a um modelo analítico-descritivo (incitativo); a observação da prática pedagógica de Outros tem-se desenvolvido particularmente nas ESE e é, em geral, dissociada da “teoria” -o “praticismo” é determinado pelos condicionamentos dos planos de estudo (grande carga horária). Assim, as ESE conhecem uma precocidade de contacto dos futuros docentes com os ambientes escolares, ao contrário dos modelos mais “científicos” e “retardadores” do desenvolvimento de intervenções práticas (que surgem só no último ano de formação), que caracterizam os modelos “integrados” das Universidades do Minho ou de Aveiro e as “licenciaturas em ensino” das Faculdades de Letras e de Ciências. Mas a observação, apesar das suas vantagens intrínsecas, origina mais facilmente um distanciamento em relação aos Outros do que em relação a Nós (formador/formando). É que a atitude etnográfica (a observação participante ou não-participante e a entrevista) não podem ignorar a intervenção do observador/inquiridor (Woods 1986, 1990).

Estes modelos de práticas prescritivas e descritivas parecem ser estimulados, entre parte apreciável dos formadores das ESE, pela situação “tutelada” e de “menoridade” que tem caracterizado o Ensino Politécnico, com o arrastamento da situação de morte adiada dos seus regimes de instalação... Ora, as abordagens analíticas e prescritivas já não são satisfatórias: o conhecimento adquirido sem estruturação, sem a clarificação do seu contexto, não permite generalizações ou adaptações posteriores noutros contextos e será, provavelmente, esquecido (Bruner 1969, 31). No contexto actual, «é necessária uma outra forma de conhecimento, um conhecimento compreensivo e íntimo que não nos separe e antes nos una pessoalmente ao que estudamos» (Santos 1987, 53). Afinal, a «qualidade

do conhecimento afere-se menos pelo que ele controla (...) do que pela satisfação pessoal que dá a quem a ele acede e o partilha» (Santos 1987, 54).

É conhecido o pressuposto tradicional, estabelecido pelo fundador da Teoria Curricular (Tyler 1950), do primado de uma grelha normativa que apresenta os seguintes problemas: que finalidades educativas deve a escola (e a acção docente) permitir alcançar, que experiências devem ser proporcionadas para as atingir, como organizar eficientemente essas experiências, e como verificar se as finalidades estão a ser alcançadas. Essa grelha surge, hoje, como limitativa (Goodlad 1979): é necessário pensar a prática pedagógica de outros modos, fazer outras perguntas, redefinir o papel dos sujeitos da relação educativa. Já foi salientada a importância da observação da interacção na relação pedagógica (Ferrão Tavares 1991; Castro et al., 1991).

Trabalhos recentes têm chamado a atenção para a necessidade de se captar o conjunto de elementos significativos que existem numa interacção, para além da expressão verbal; assim se têm aperfeiçoado corpos rigorosos de análise como a cinésia, ou estudo dos comportamentos motores associados à linguagem (Birdwhistell 1970), e a proxémia, o estudo do uso pessoal e cultural do espaço pelo indivíduo (Hall 1966). Todas estas abordagens demonstram como os gestos, os ruídos e as interacções espaciais são condicionados pelas posições sociais dos intervenientes e condicionam as suas relações e prestação verbal.

Neste contexto, voltemos ao terceiro modelo referido por Lesne - o apropriativo: a racionalidade técnica que ganhara relevo no pós-guerra tornou-se incompatível com a situação e a relação pedagógica de uma escola cada vez mais massificada -relação que é incerta, complexa, instável, única e conflitiva (Schön 1983). Daí a necessidade de formar «artistas reflexivos» (Schön 1983, 1987; Zeichner 1992, 1993) que “pensem” a sua prática e desenvolvam um “pensamento de professor” (Gómez 1992). O professor tenderá,

assim, cada vez mais, a definir-se como um profissional prático e reflexivo (Zeicher 1993) - não um executor neutro de normas e de deliberações “superiores”; assim se assinala a passagem de um profissional de perfil heteronómico para um outro, autónomico. Num sentido idêntico caminham as propostas de centramento da aprendizagem no aprendente - “se donner un project” - de Jean Berbaum (1992ab). A reflexividade formativa implica equipas pluridisciplinares e um distanciamento que propicie o auto-diagnóstico (Estrela et al., 1977; Ferrão Tavares, 1990). Os docentes assumem assim «uma parte importante das responsabilidades para criar as suas próprias condições de ensino, para negociar com os seus grupos de alunos» (Woods 1990, 147).

4. Relato de Experiências

Neste enquadramento formativo se desenvolvem -sem carácter modelar- na ESE de Santarém, duas práticas exercidas por agentes diferentes e em áreas de intervenção também diferentes. A primeira área poderá intitular-se «Formação para os Media e com os Media», focalizada na comunicação e nas técnicas de produção de sentido escrito e visual. A segunda enquadra-se no «Projecto Museológico sobre Educação e Infância», e centra-se na relação entre escrita e oralidade, história e memória.

4.1 - Formação para os Media e com os Media

A primeira área formativa intitula-se «formação para os media e com os media». Desenvolve-se no contexto do Curso de Estudos Superiores Especializados em Comunicação Educacional Multimédia (Curso que actualmente não está em funcionamento) e de algumas disciplinas da área da Didáctica da Língua Materna dos Cursos de Formação Inicial de Educadores e Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e

na Formação em Serviço. Enunciam-se elementos relativos a três linhas de investigação que correspondem a duas práticas “experimentais” de formação de docentes: a videoformação (4.1.1) e a “mise-en-scène” mediática (4.1.2) (aqui separadas apenas para facilitar a sua especificação) e a produção de ficheiros discursivos (4.1.3).

4.1.1 - A primeira linha de pesquisa situa-se no âmbito da videoformação, metodologia que, contrariamente ao micro-ensino tradicional, visa provocar a distanciamento do formando relativamente às suas práticas e às práticas dos outros. Assim, o formando analisa e conduz várias situações de aprendizagem (autênticas ou simuladas): explicar algo que os outros desconheçam, como uma receita de cozinha ou o modo de funcionamento de uma máquina... contar uma história ou simular uma parte duma aula, desempenhando os colegas o papel de alunos.

Essas situações de aprendizagem são analisadas na sua complexidade; os formandos reflectem não só sobre os comportamentos observados mas também sobre as motivações desses comportamentos e sobre os seus próprios discursos e os discursos dos alunos, e constroem instrumentos de análise; aplicam esses instrumentos a outras situações comunicativas, nomeadamente a situações mediáticas e a situações pedagógicas autênticas. A perspectiva de investigação caracteriza a situação de formação. Os formandos não aplicam “receitas” -interrogam-se a si e aos discursos teóricos, problematizam as práticas.

No âmbito da investigação integrada nesta prática de formação, desenvolvemos um estudo de caso centrado na comunicação verbal e não-verbal na aula de Língua estrangeira, que seguiu as seguintes etapas:

1ª Observação naturalista de doze aulas dadas por três estagiários, durante dois anos. Esta observação conduziu à formulação de questões

como: Que comportamento dos alunos o professor vê e que comportamentos do professor os alunos vêem? Como é que uns e outros interpretam os comportamentos respectivos e como reagem em função dessas interpretações? Haverá reciprocidade no modo de ver os comportamentos? Os comportamentos não-verbais trairão os sentimentos dos professores? Como reagirão os alunos na sequência disso?...

2ª Observação/registo vídeo de uma aula de cada estagiário. Para procurar respostas às perguntas formuladas, foram feitos registos vídeos, cuja observação permitiu concluir preliminarmente que os professores estabeleciam três tipos diferentes de relação com os alunos: uns podiam levantar-se, ter iniciativas verbais, eram solicitados pelo professor verbal ou visualmente; outros ficavam isolados, calados ou mantendo conversas clandestinas, sendo olhados pelo professor apenas como forma de os “disciplinar”; uma maioria dos alunos eram solicitados colectivamente, sendo raramente tratados pelo nome. Assim se confirmou a pertinência das questões formuladas...

3ª Preenchimento de questionários pelos alunos, destinado a verificar os comportamentos do professor que eles tinham “visto” - A comparação entre as observações feitas a partir dos vídeos e os dados dos questionários revelou convergência e discrepância nos “ângulos de visão” de professor e de alunos: convergência, na “simpatia/não-simpatia” existente entre os diferentes participantes - os alunos por quem o professor teria mais simpatia eram aqueles que mais simpatia nutriam pelo professor, o mesmo acontecendo no caso contrário; a discrepância nota-se, sobretudo, na apreciação dos gestos do professor vistos por ele próprio e vistos pelos alunos - os gestos de “disciplinação” foram vistos só pelos alunos e não pelo professor que os emitiu. Assim se colocou em evidência a distância entre o que é dito e o que é feito, entre o discurso sobre o comportamento e o comportamento real.

4ª A Entrevista/questionário com os

professores observados para a verbalização das representações da sua própria participação oral, dos seus comportamentos cinésicos e das representações dos alunos. - Entre as análises feitas salientam-se a das interações verbais e a das comunicações não-verbais. A primeira, através da contagem do número de intervenções de cada participante, tipos de actos ilocutórios e interactivos, revelou a existência de dois tipos de alunos: os “comunicadores” e os “desejosos de apoio” - o estilo do professor permitia apenas aos primeiros desenvolver o seu estilo. No que respeita à comunicação não-verbal, um dos parâmetros analisados foi o proxémico: o professor deslocava-se mais em direcção aos alunos preferidos, mantendo uma “distância social” em relação aos outros alunos enquanto grupo.

Assim, como balanço deste estudo, para além de se realçar a particular importância da comunicação não-verbal no contexto escolar, torna-se relevante explorar e incluir a dimensão não-verbal na formação de professores. A comunicação pedagógica, nas suas várias dimensões, tem de ser um campo constante de interrogação de docentes em formação que constroem o seu saber problematizando, colocando hipóteses, verificando, rectificando os seus saberes provisórios.

4.1.2 - Uma segunda linha que se desenvolve, indissoluvelmente ligada à primeira, prende-se com a exploração do desempenho de papéis e aproximação dos traços comuns existentes entre duas situações aparentemente diversas: a situação mediática e a situação pedagógica (Ferrão Tavares 1992, 1994a).

A análise de “amostras mediáticas” de comunicações televisivas (assim como de aulas de línguas - materna e estrangeira - ou de manuais escolares) permite assinalar a presença de constituintes dos processos mediatizados que conhecem um tratamento de “encenação” (“mise en scène”): o espaço, o corpo e o tempo. A

focalização na “mise en scène” foi determinada pela adopção da videoformação enquanto metodologia de formação de professores, o que permitiu chegar às seguintes conclusões:

- quanto mais as situações de formação estão próximas do vivido dos estagiários, mais estes têm dificuldade em se distanciar e, conseqüentemente, em conseguir analisar as suas práticas;
- certos programas de televisão apresentam situações muito próximas das que existem na aula, quer pela sua função quer pela sua forma.

Assim, começámos a utilizar “amostras mediáticas” em situação de formação docente para provocar o distanciamento. Schön (1987) propõe que, na formação de formadores, não se olhe apenas para o que são e o que fazem os bons profissionais, mas que se repare também noutros profissionais que desempenham os mesmos papéis. Este processo tem como objectivo aclarar e realçar a “artistry” -mistura de ciência, de técnica e de arte que permitirá ao bom profissional estar apto a reagir rapidamente face às diferentes situações com que se defronta.

De facto, por um lado, os docentes assumem papéis que são desempenhados por outros profissionais da comunicação (tendo estes, frequentemente, desempenhos muito superiores) e, por outro lado, o discurso dos profissionais da comunicação parece buscar muitas vezes uma certa “didacticidade” (que decorre da distância existente entre o que querem informar e o que supõem que o público ignora). A concepção de “encenação” ajuda a clarificar o paralelismo das duas situações: na sequência do trabalho de Gofman (1973), a vida quotidiana é considerada como uma encenação, no sentido de que “cada actor conheceria antecipadamente o que vai fazer e fá-lo unicamente devido ao efeito que isso pode ter”. A “encenação” conta com duas componentes essenciais: a preparação (organização material) e a influência sobre os outros (apresentação hábil). São, no fundo, componentes tanto da “cena” escolar como da “cena” mediática.

Os comportamentos cinésicos e proxémicos (ou melhor, as configurações multicanais, uma vez que os comportamentos verbais, paraverbais e não-verbais surgem em simultâneo), o tempo, o ritmo, a tensão e a narratividade são elementos constituintes da encenação mediática. Quanto à situação de aula, impõe-se reflectir sobre os efeitos das escolhas no dispositivo proxémico, na interacção e na relação pedagógica. Com efeito, se o olhar faz parte não apenas das estratégias de alocação mas também intervém ao nível da estrutura do enunciado (Goodwin 1981), como podem os alunos que estão de costas tomar a iniciativa de troca verbal ou regular a sua intervenção em função das reacções não-verbais dos seus colegas? Com efeito, a proxémia e a cinésia parecem ser componentes essenciais das dimensões poder e querer da competência de comunicação (Ferrão Tavares 1988). Finalmente, a comparação do tempo dos media e do tempo pedagógico merece também uma reflexão aprofundada por parte dos formandos.

4.1.3 - Uma terceira linha de pesquisa ainda relacionada com a videoformação e com a construção de instrumentos de auto-formação respeita à produção de “Fichas Discursivas”: os alunos - futuros professores revelam dificuldades na leitura e na produção de textos “profissionais”, de textos que se organizam segundo um modo explicativo. Geralmente os alunos lêem os vários textos, tiram notas, resumem os conteúdos, mas têm dificuldade em estabelecer distâncias -em distinguir, por exemplo, textos escritos pelos mesmos autores em momentos diferentes, em reconhecer prefácios de manuais, em distinguir artigos científicos de artigos de opinião, ou em identificar definições e citações numa conferência....

Os futuros professores têm igualmente dificuldade em encontrar, nas suas produções escritas, o “tom” adequado: muitas vezes dão a sua opinião quando se pede que “definam” ou que

“expliquem”. Por estes motivos, propõe-se que construam, desde o início do curso, um “Ficheiro Discursivo”. Estes ficheiros não obedecem a uma organização temática mas discursiva ou meta-discursiva: à medida que vão fazendo as leituras exigidas por diferentes cadeiras disciplinares, ou ouvindo exposições em aulas, conferências ou comunicações, os alunos vão organizando fichas com as seguintes entradas:

- Marcas de operações discursivas;
- Marcas de modalização.

Nas primeiras podem-se distinguir ainda outras entradas (marcas de estruturação, introdutores de citações e referências, introdutores de esquemas, comentário de esquemas). No que diz respeito ao primeiro aspecto (marcas de estruturação), o autor de um artigo enuncia frequentemente, no início do texto, o que vai fazer, através de conectores verbais como «Em primeiro lugar...» ou «Num segundo momento...», mas também através de verbos, muitas vezes no futuro, como «Resumiremos...», «Definiremos...» ou «Procederei a...». Essas marcas surgem também no corpo do artigo e também na conclusão -o mesmo acontecendo numa conferência. Num artigo, a estruturação vê-se muitas vezes através da pontuação. No caso da conferência, as marcas de operações discursivas são sublinhadas por processos cinésicos e paraverbais.

Uma outra entrada prende-se com as referências e citações: um autor, através de introdutores, toma muitas vezes uma posição relativamente às “vozes de autoridade” que apresenta. Uma das dificuldades frequentes dos alunos consiste precisamente no carácter “polifónico” dos textos explicativos: entre «O autor X afirma que...» e «O autor limita-se a...», ou «No entanto, o autor considera...», há diferenças que nem sempre são nítidas para os alunos.

Os esquemas apresentam também dificuldade; por um lado, há necessidade de compreender a “imagem”, o que pressupõe a familiarização com códigos icónicos e, por outro, compreender um comentário, uma paráfrase desse

esquema, que obedece a códigos linguísticos. Verifica-se muitas vezes que os alunos, nos seus trabalhos, apresentam o processo icónico ou o linguístico, mas raramente constroem textos heterogéneos do ponto de vista semiótico. Ora, destinando-se ao ensino, terão necessidade de clarificar. A clarificação passa muitas vezes pela apresentação da mesma informação através de processos complementares.

Quanto à modalização, definida como a distância que o autor estabelece em relação ao seu enunciado, distingue-se, “grosso modo”, a modalização epistémica («O vento é o ar em movimento», ou «Se se verificarem as condições seguintes... então...» - é a comunidade científica que se pronuncia, referindo-se o autor a saberes partilhados ou formulando hipóteses), a modalização apreciativa («eu gosto», «eu detesto», «eu tenho a certeza», «eu duvido», «evidentemente», «possivelmente» - o autor emite as suas opiniões, as suas certezas, as suas dúvidas), e a modalização prescritiva («o professor deve», «o professor pode», «faça», «talvez se possa fazer...» - o autor tem poder para dar conselhos, ordens, sugestões).

Ajudar os alunos a fazer o levantamento destas expressões leva-os a reflectir sobre os modos diferentes de organização do discurso que lêem/ouvem e a estabelecer a distância entre o discurso que lhes é exigido, demonstrativo, e a tendência para emitir um discurso de opinião, polémico. Trata-se assim de um ficheiro que não tem entrada temática mas entrada metadiscursiva. Descobrir o modo de organização dos discursos que lêem e produzem parece-nos uma condição necessária para o sucesso nas várias disciplinas. Trata-se de um ficheiro de auto-aprendizagem com carácter interdisciplinar.

As práticas referidas visam assim levar os alunos a questionar não só a comunicação pedagógica mas também a comunicação mediática. Por outro lado, os alunos aprendem não só a ver os media, mas a aprender com os media.

4.2 - O «Projecto Museológico»

O «Projecto Museológico sobre Educação e Infância» (PM) desenvolve-se desde 1991 na ESE, em torno da pesquisa de temas da História da Educação, no âmbito da formação inicial de Educadores e Professores do 1º e 2º Ciclos do Ensino Básico e da formação contínua. Estruturando um espaço de pesquisa interdisciplinar, o eixo principal do PM é o da exploração do método da história oral, desenvolvendo projectos de recolha de testemunhos a fim de caracterizar representações sociais da educação, estudar materiais educativos tradicionais, elucidar vivências socializadoras letradas e orais e recolher histórias de vida de professores. Começaremos por sintetizar os fundamentos problematizadores do PM e das suas actividades (4.2.1), referindo algumas práticas de distanciamento crítico na investigação relativamente à expressão oral, desenvolvidas na formação inicial, (4.2.2) e de desenvolvimento de projectos curriculares com base na história oral, na formação contínua de docentes (4.2.3).

4.2.1 - O PM pretende ser um feixe de linhas de investigação (Vidigal 1993a, 1994c) e tem tido apoio financeiro da Junta Nacional de Investigação Científica e Tecnológica (e atribuição de 2 Bolseiros de Investigação em 1992/94) e da Fundação Gulbenkian, e apoio material de outras entidades (Escolas, Autarquias, Empresas). As suas actividades têm envolvido várias equipas pluri-disciplinares e implicado a colaboração de cerca de uma dezena de docentes e técnicos e de cinco dezenas de colaboradores (alunos ou antigos alunos da E.S.E. e docentes).

Para além das actividades de investigação e de formação inicial, originaram-se alguns produtos, como sejam o lançamento de campanhas de recolha de objectos e de depoimentos orais sobre a escola, a leitura e a infância do passado (3

campanhas com a recolha de mais de 2 mil objectos e de trezentas entrevistas; a organização de conferências e seminários, de exposições (sobre História da Escola e da Infância, num total de 5, com 4 mil visitantes, estando em organização na ESE uma sala-museu com uma pequena exposição permanente sobre «Escolas e Infâncias de Outrora»); a publicação dos «Cadernos do Projecto Museológico» (35 números); um diaporama sobre a Escola Primária em Portugal no início do Estado Novo; e, finalmente, a estruturação de duas exposições itinerantes (em suporte de cartaz) sobre a História da Literatura Infantil e da Juventude. O PM encontra-se em reestruturação, esboçando-se um «Centro de Estudos e Recursos Educativos» com várias vertentes arquivísticas em História da Educação (Arquivo de Imagens, Documental, Oral, de Monografias).

Assim se pretende intervir na formação docente segundo uma concepção alargada de currículo, integrando a multiplicidade das experiências vividas (Gress e Purpel 1978). A concepção de currículo corresponde aqui às actividades formais e regulares (contidas nos programas de ensino) e também às experiências informais proporcionadas pela escola. A nível da formação de professores ganha relevo a possibilidade de “medir” as distâncias existentes entre, por um lado, o que estabelecem os planos de estudo, o que prescrevem os programas de ensino e o que deles “traduzem” os meios de ensino (manuais) e, por outro, como se desenvolvem a prática docente e a vivência discente - é que tanto uma como a outra correspondem a dimensões curriculares que raramente são tidas em conta no currículo. A exploração pedagógica de depoimentos orais pode contribuir para avaliar aquelas distâncias, captando algo da relação pedagógica e das lógicas de desenvolvimento e de “recepção” dos objectivos curriculares formais, configurando mesmo aquilo que, de facto, se aprende, independentemente das intenções escolares - o chamado currículo oculto.

O recurso a testemunhos orais requer um

enquadramento contextual (cf. Vidigal 1993b): no âmbito das Ciências Sociais a oralidade foi explorada como veículo de transmissão cultural: o clássico estudo de Vansina (1961) estabeleceu um padrão metodológico para a abordagem da história de povos sem escrita. Tem existido uma discussão sobre as potencialidades metodológicas da utilização dos depoimentos orais (Bertaux 1981; Dunaway et al., 1984). No entanto, o primado da cultura escrita e dos preconceitos a ela inerentes (Vidigal 1995a) fazem com que boa parte das comunidades científicas e académicas desvalorize as fontes orais. Este raciocínio, levado ao extremo, tornaria impossível uma produção historiográfica sobre fenómenos não documentados por escrito (Prins 1991, 163). O problema-base que se coloca à história oral é o de se saber como se podem tornar significativas as relações existentes entre o nível pessoal e o nível social. Ora, «longe de ser o elemento mais simples do social - o seu átomo irredutível - o indivíduo é uma síntese complexa dos elementos sociais. Ele não consubstancia o social, ele é o seu produto sofisticado» (Ferrarotti 1983, 65).

4.2.2 - Ao nível da Formação Inicial, têm-se desenvolvido algumas práticas reflexivas no que respeita à execução de projectos, desde 1992, no âmbito do currículo formal dos Cursos de Formação Inicial -em cadeiras como «História e Filosofia da Educação» e «Análise Social do Meio»; trata-se de práticas de distanciamento, com base em comentários de texto e na realização de trabalhos de pesquisa oral. Valoriza-se a produção de texto e a oralidade. No que toca à realização de trabalhos de pesquisa (Vidigal 1994a), pretende-se interrogar os fundamentos das crenças, dos hábitos e das vias seguidas para os impregnar nas atitudes individuais e nas concepções colectivas. A proposta de trabalho consiste em estudar vivências socializadoras passadas (“lógicas de recepção”), treinando métodos de pesquisa. O “passado” é o período abrangido

pela memória dos idosos actuais -a primeira metade do século XX. A identificação de problemas é feita a partir de um elenco temático que abrange a história das vivências pessoais: em escolas (por instituição ou freguesia), ou em instituições culturais (bibliotecas) ou de lazer (associações recreativas, musicais); das formas de socialização infanto-juvenis (educação familiar, comunitária, brinquedos, jogos, livros, instrumentos de trabalho); das memórias colectivas (tradições orais, ritos de passagem, festas cíclicas); da história de vida de professores.

Que vantagens pode ter o recurso aos testemunhos orais na formação de professores? Estamos num campo de representações sociais que são interiorizadas e assumidas por cada indivíduo; a prática da entrevista (e a sua preparação, concretização, “revisão” e tratamento) contribui para que cada um se distancie de si para melhor se integrar nos dados da pesquisa, contextualizar as informações, proceder à análise de conteúdo, enfim, para abranger as condições da própria produção de saber.

A preparação inclui o treino das técnicas da entrevista e da elaboração dos respectivos guiões (Vidigal 1994ab). Após a recolha (em áudio) procede-se ao tratamento dos dados: organizar, analisar e interpretar. Face à subjectividade da memória da testemunha -naturalmente parcelar, errónea ou omissa, o trabalho de crítica é indispensável; são necessárias outras fontes que sirvam para aferir os dados recolhidos. É, por isso, desenvolvido o treino das técnicas de análise de conteúdo que permitem o tratamento e a interpretação de dados orais (Vala 1986; Bardin 1988; Ghiglione et al 1990). A própria intervenção do pesquisador (os seus critérios e opções) devem ser transparentes, de modo a se poderem integrar no tratamento e no resultado da pesquisa. A entrevista é uma relação social que produz efeitos, os quais devem ser inscritos no tratamento dos dados -não existe uma “inocência epistemológica”

na recolha, como supunham os positivistas. Reduzir distorções da análise significa «avaliar a distância que separa o tema da entrevista tal como ele foi entendido pelo depoente, e o tema definido pelo pesquisador» (Bourdieu 1993, 903-5). Os passos essenciais do comentário podem ser assim esquematizados:

- Construir instrumentos e definir categorias de análise (linguística e/ou temática);
- Verificar a consistência interna do depoimento (avaliar lugares comuns, omissões e informações relevantes);
- Confrontar esses dados com outras fontes e contextualizá-los;
- Produzir uma interpretação sobre o fenómeno abordado.

A caracterização do contexto do depoente é fundamental -a sua origem social, percurso, meio social envolvente (hábitos, práticas, crenças). O tratamento de dados orais pode ser variado, segundo a finalidade em vista: as principais alternativas podem ser a composição de uma narrativa sob a forma de “história de vida” (centrada na vida da pessoa); a organização de uma colectânea temática feita de “pedaços” de histórias de diversos depoentes (centrada no assunto ou tema em análise); a estruturação de uma história principal (centrada numa pessoa ou num assunto) feita com a “recriação” de depoimentos orais. Estas modalidades podem articular-se com um maior ou menor peso de fontes escritas, dando origem a produtos que utilizem os depoimentos orais com um carácter de “apêndice” ou de exclusividade. O essencial é não esquecer que o ponto de vista expresso no produto nunca será um «dar a palavra a...», uma mera reprodução -será sempre «um ponto de vista sobre um ponto de vista» (Bourdieu 1993, 925), pois os critérios de transcrição, tratamento e divulgação terão constituído uma reescrita sobre os depoimentos orais, esteja ou não o pesquisador consciente disso.

Métodos como o da história oral, valorizando os testemunhos de idosos, podem contribuir para

o desenvolvimento de experiências de aprendizagem gratificantes para os futuros docentes, rompendo com a compartimentação do saber disciplinar e abordando a aprendizagem de fenómenos tais como eles se apresentam: unos e globais. Reflectir com base na recolha de testemunhos orais pode significar o questionamento dos mecanismos e das lógicas da própria reprodução das crenças e dos saberes. As condições de produção destas novas fontes são condicionadoras da sua forma e do seu conteúdo; alguns autores (Poirier et al., 1989, 28-29) falam mesmo de “oralitura”, para designarem os produtos oralidade que irão ser tratados como “texto”, isto é, como “literatura”, sendo sujeitos aos procedimentos da análise de conteúdo. Por outro lado, os idosos que são interrogados podem beneficiar do contacto com projectos de história oral, revendo os seus percursos e experiências de vida e readquirindo dignidade como pessoas socialmente úteis, num contexto social em que são cada vez mais desvalorizados e marginalizados pela “modernização” da sociedade.

4.2.3 - Ao nível da Formação Contínua, o envolvimento de membros do PM na organização de cursos FOCO («Materiais Educativos Tradicionais - Investigação e elaboração de projectos» e «Património Cultural e Educação»), originou projectos de desenvolvimento curricular com recurso ao método da História Oral em cerca de uma dezena de escolas do Ensino Básico e Secundário e de Jardins de Infância do distrito (1993-94), graças ao empenho das três dezenas de colegas que desenvolveram esses projectos. A utilização da história oral em contexto escolar beneficiou igualmente da experiência da Guida Carvalho, da Ana Gonçalves e dos seus alunos que, na Esc. Sec. Seomara da Costa Primo (Amadora), organizam projectos de história oral na disciplina de «Oficina da História».

Os projectos estruturam-se segundo modelos (Vidigal 1995b) que têm em conta as características

e condicionantes das instituições educativas portuguesas, a consideração dos níveis de maturação pessoal das crianças e jovens, os âmbitos temáticos passíveis de exploração, as particularidades da história oral (relativos à preparação e concretização do inquérito oral, a organização dos testemunhos orais recolhidos, o seu tratamento e divulgação), as considerações relativas à planificação e desenvolvimento curricular docente e as especificidades da estruturação de um faseamento no desenvolvimento de projectos de trabalho. Nesta última dimensão adoptaram-se as seguintes orientações metodológicas: os projectos curriculares de história oral necessitam de uma estrutura organizativa que lhes dê um sentido, sendo fundamental o envolvimento dos alunos em todas as suas fases; isso não dispensa o docente de dispor dos seus próprios instrumentos para acautelar o desenvolvimento do projecto. Numa abordagem disciplinar, é necessária uma planificação e definição de objectivos em função do programa; num projecto pluri-disciplinar, é conveniente a definição de objectivos repartidos pelos vários programas - essa distribuição destina-se a facilitar a incorporação, na avaliação disciplinar, do trabalho realizado pelos alunos.

A escassez de recursos escolares e a concorrência dos media levam a que não seja fácil a motivação docente para a mudança das práticas pedagógicas; por isso, o trabalho de equipa, disciplinar ou inter-disciplinar, apresenta-se como uma inevitabilidade. Por outro lado, a melhor forma de “estragar” uma boa ideia é avançar sem se acautelarem os pré-requisitos - o que é necessário o docente dominar e o aluno possuir. A tarefa é morosa: exige-se o consumo de tempo docente na sua preparação e de tempo discente na sua organização e concretização - por isso os temas devem corresponder a conteúdos curriculares.

A organização de projectos pode ser muito variada. Inspiramo-nos em vários modelos de organização do ensino-aprendizagem, retendo de cada um as componentes relevantes para a

exploração de testemunhos orais: as suas fontes encontram-se no **método dos projectos**, no **método da organização do trabalho por fichas**, no **método do trabalho colectivo** e no **método LFM** (*learning for mastery, a aprendizagem para a mestria*). A planificação docente de um projecto de desenvolvimento curricular de história oral deve ter em conta a definição de objectivos específicos abrangendo os vários domínios da personalidade (e formulados em termos comportamentais, para o projecto poder ser avaliável); a sua definição **diferenciada**: objectivos de **processo** (relativos à esfera afectiva dos relacionamentos ou a aquisições cognitivas de técnicas da história oral), e objectivos de **produto** (os que já são normalmente avaliados - e que respeitam à parte cognitiva das indicações programáticas); uma identificação dos recursos necessários e disponíveis, indicando o que é requerido em termos de competências (de docentes e de discentes) e de necessidades materiais; a selecção de experiências de aprendizagem; a criação de mecanismos de informação (de feedback e avaliação) que forneçam dados sobre o andamento do projecto, permitindo a introdução de alterações.

Trata-se, sobretudo, de criar condições para a organização de projectos de desenvolvimento curricular com base no método da história oral, estruturados de modo a proporcionarem uma articulação entre os objectivos curriculares e as características e interesses dos alunos, através de experiências que possam ser significativas. Um exemplo de uma estrutura de planificação para o faseamento de um projecto de 6 meses pode ser a seguinte: *Preparação* (Motivação e Selecção do tema); *Clarificação do Modo de Trabalho* (Preparação do Trabalho de Grupo e Clarificação das normas para a sua sequência); *Arranque* (recolha de informações sobre o tema; selecção do público-alvo; elaboração do Guião de Entrevista e instrumentos de pesquisa - ficheiros temáticos; testagem e rectificações); *Recolha* (Aplicação do Guião e instrumentos de pesquisa); *Organização*

(classificação; acomodação); *Tratamento* (transcrição; organização de ficheiros temáticos); *Produção de Síntese*; *Divulgação*; *Feed-back e Avaliação*.

É importante aperfeiçoar métodos e técnicas que permitam explorar e reutilizar as memórias dos anciãos de cada comunidade - que tão desvalorizadas estão - para objectivos formativos, salientando a reciprocidade das aprendizagens (ao valorizar e fazer intervir as testemunhas idosas, testemunhas vivas que atestam e evocam vivências e fenómenos referenciais), e estimulando, nesse confronto, a redescoberta e o enraizamento cultural dos jovens. É o que se procura fazer no âmbito do PM, assim se definindo tipos de objectivos e de actividades que podem ser implementados no ensino pré-escolar e nas áreas ou espaços curriculares disciplinares ou não-disciplinar ("Área-Escola") dos Ensinos Básico e Secundário.

5. Conclusões

Para terminar, sintetizam-se alguns problemas por solucionar e apresentam-se algumas propostas de áreas a desenvolver. Decorrente da "reestruturação" de paradigmas científicos em curso e do desajustamento "académico" dos protagonistas da investigação em Educação, um dos problemas maiores continua a ser o da

dissociação existente entre "investigadores" e "professores"; os primeiros tendem a estudar fenómenos que são protagonizados pelos segundos. Em investigação sobre formação docente, a capacidade de auto-análise e de auto-reflexão parece ser mais limitada ainda, apesar de existirem muito mais sobreposições pessoais entre quem investiga e quem forma. Este é um dos problemas existente que permanecerá em aberto, e a sua existência foi uma das causas que motivou esta reflexão. Outro problema, não menos importante, respeita ao futuro do enquadramento institucional das instituições de formação de professores -um campo em que as incógnitas são mais consistentes do que as alternativas sustentáveis.

Relativamente às áreas a desenvolver na formação docente, entre as que parecem ser mais promissoras surgem as que respeitam, por um lado, ao aprofundamento da exploração da comunicação pedagógica - particularmente da comunicação não-verbal -, através de técnicas diversificadas (incluindo a videoformação) e, por outro, ao aprofundamento das técnicas de "produção de sentido" tanto dos textos escritos como da expressão oral, originando novos modelos de formação docente que conduzam menos à heteronomia e ao isomorfismo e mais à autonomia e à adequação relativamente às novas necessidades sociais e profissionais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRANTES, José Carlos (1992). *Os Média e a Escola*, Lisboa: Texto Editora.
- BARDIN, Laurence (1988). *Análise de Conteúdo*, Lisboa: Edições 70.
- BERBAUM, Jean (1992a). *Desenvolver a Capacidade de Aprendizagem*. Lisboa: Edições Escola Superior de Educação João de Deus.)
- BERBAUM, Jean (1992b). *Pour mieux apprendre*. Paris: ESF éditeur.
- BERNSTEIN, Basil (1971). *Langage et Classes Sociales; Codes Socio-Linguistiques et Contrôle Social*, Paris: Les Editions de Minuit, 1986.
- BERTAUX, Daniel (ed.) (1981). *Biography and Society: The Life History Approach in the Social Sciences*, London: Sage publications.
- BIRDWHISTELL, R. (1970). *Kinesics and Context*, Philadelphia, University of Pennsylvania Press.
- BOURDIEU, Pierre (dir.) (1993). *La Misère du Monde*, Paris: Ed. du Seuil.
- BRUNER, J. (1968), *Towards a Theory of Instruction*. New York: Norton & Comp.
- BRUNER, J. (1969), *The Process of Education*. Cambridge-MA: Harvard University Press.
- CARVALHO, Adalberto Dias de (1988), *Epistemologia*

- das Ciências Sociais. Porto: Afrontamento.
- CASTRO, R.V. de, VIEIRA, F. e SOUSA, M.L. (1991), A Interação Verbal em Contexto Pedagógico. Perspectivas de Análise. In *Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas*, Porto: S.P.C.E., 343-357.
- CORTESÃO, L. (1981), *Escola/Sociedade: Que Relação?* Porto: Ed. Afrontamento.
- CORTESÃO, L. (1991), Supervisão numa perspectiva crítica. In *Ciências da Educação em Portugal: Situação actual e perspectivas*, Porto: S.P.C.E., 617-625.
- DUNAWAY, David K. e BAUM, Willa K. (eds.) (1984). *Oral History: An Interdisciplinary Anthology*. Lexington.
- EGAN, Kieran (1987). Literacy and the Oral Foundations of Education, in *Harvard Educational Review*, vol.57, nº4, 445-472.
- ESTRELA, A. e ESTRELA, T. (1977), *Perspectivas actuais sobre a formação de professores*. Lisboa: Ed. Estampa.
- FERRÃO TAVARES, Clara (1988), *L'analyse des comportements non verbaux des enseignants en classe de français langue étrangère*. Thèse nouveau régime, Université de Paris-III.
- FERRÃO TAVARES, Clara (1990), Former Autrement des Professeurs de Langues Étrangères. In *Teacher Education in Europe: The Challenges Ahead*, Glasgow: Jordanhill College.
- FERRÃO TAVARES, Clara (1991), *Les Comportements non verbaux des enseignants en classe de français langue étrangère*. Thèse Nouveau Régime, Université de Paris III, Sorbonne Nouvelle.
- FERRÃO TAVARES, Clara (1992), Il était une fois... Le discours narratif dans la formation des enseignants, in *Intercompreensão. Revista de Didáctica das Línguas*, Santarém: nº2, E.S.E., Setembro, 99-133.
- FERRÃO TAVARES, Clara (1994a), Télévision/Classes de Langue: Formes Communes de Mise en Scène. In *Le Français dans le Monde*, Juillet (Numero spécial «Médias: Faits et Effets», 73-79.
- FERRÃO TAVARES, Clara (1994b), La Formation des Enseignants de FLE au Portugal. In *ÉLA. Revue de Didactologie des Langues-Cultures*, Juillet-Septembre 1994 (Numero spécial «Formations à l'Enseignement et à la Recherche en FLES», 49-59.
- FERRAROTTI, Franco (1983). *Histoire et Histoires de Vie. La méthode biographique dans les sciences sociales*, Paris: Méridiens Klincksieck, 1990;
- GOFMAN, Edwin (1973), *La Mise en Scène de la Vie Quotidienne*. Paris: Ed. Minuit.
- GÓMEZ, Angel Pérez (1992), O Pensamento Prático do Professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (coord.) (1992), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 93-114.
- GOODLAD, John I. et alter (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*, London: McGraw Hill Book Co.
- GOODWIN, C. (1981), *Conversational Organisation: Interaction between speakers and hears*. New York: Pergamon Press.
- GRESS, J.R. e PURPEL, D.E. (eds.) (1978), *Curriculum: an Introduction to the Field*. Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.
- GHIGLIONE, Rudolphe, BEAUVOIS, Jean-Léon, CHABROL, Claude e TROGNON, Alain (1990). *Manuel d'Analyse de Contenu*, Paris: Arman Colin.
- HALL, Edward T. (1966). *The Hidden Dimension*, Garden City: Doubleday.
- LESNE, M. (1984), *Trabalho Pedagógico e Formação de Adultos. Elementos de análise*. Lisboa: F.C.G.
- MARTINS, Maria Raquel Delgado (1990). Savoir Lire et Écrire Aujourd'hui en Europe, in *Revista Portuguesa de Educação*, Braga: nº3, 27-35.
- MCLUHAN, Marshall (1964). *Understanding Media (Pour Comprendre les Média)*, Paris: 2ª ed. francesa, Points, 1976).
- MCLUHAN, Marshall (1966). *La Galaxie Gutenberg face à l'Ère Électronique*, Paris: Ed. Mame.
- NÓVOA, António (1991), As Ciências da Educação e os Processos de Mudança. In *Ciências da Educação e Mudança*, Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 21-33.
- PINHEIRO, Moreirinhas (1993). *A Formação de Professores - uma experiência pessoal numa Escola do Magistério*, Santarém: Cadernos do Projecto Museológico (nº11).
- PLANCHARD, E. (1966). *Fondements d'une Planification Pédagogique au Portugal*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional, Trabalhos Preparatórios do Estatuto da Educação Nacional.
- POIRIER, Jean, CLAPIER-VALLADON, Simone e RAYBANT, Paul (1983). *Les Récits de Vie. Théorie et pratique*, Paris: 2ª ed., P.U.F., 1989.
- POPHAM, J. e BAKER, E. (1970), *Establishing Instructional Goals*. New Jersey: Prentice Hall.
- PORCHER, L. (1994), *Médias, éducation et culture*. Paris: Armand Colin.
- PRINS, Gwyn (1991). História Oral, in Peter Burke (org.). *A Escrita da História. Novas Perspectivas*, S. Paulo, 2ª edição, Unesp, 1994, 163-198.
- ROBERTS, Kenneth (1985). La Jeunesse des Années 80: un nouveau mode de vie, in *Revue Internationale des Sciences Sociales*, nº106, vol. XXXVII, 461-476.
- SANTOS, Boaventura Sousa (1987). *Um Discurso sobre as Ciências*, Porto: Afrontamento.
- SCHÖN, Donald A. (1983), *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

- SCHÖN, Donald A. (1987), *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco: Jossey-Bus.
- TYLER, Ralph (1950). *Princípios Básicos de Currículo e Ensino*, Porto Alegre: Globo.
- VALA, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In A. S. Silva e J. M. Pinto, *Metodologia das Ciências Sociais*, Porto: Afrontamento, 101-128.
- VANSINA, Jan (1961). *Oral Tradition. A Study in Historical Methodology*, London: Penguin Books, 1973.
- VIDIGAL, Luis (1990). A Profissionalização em Serviço-III. In *Diário de Notícias*, Lisboa: 1/8 Agosto.
- VIDIGAL, Luis (1993a). *Projecto Museológico sobre Educação e Infância - uma experiência de investigação em curso*, Santarém: Cadernos do Projecto Museológico (nº9) [comun. ao II Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Braga, 1992].
- VIDIGAL, Luis (1993b). *História Oral*, Santarém: Cadernos do Projecto Museológico (nº16) [comun. apresentada no 1º Ciclo de Conferências-Memórias e Materiais de Aprendizagem, Santarém, 1992].
- VIDIGAL, Luis (1994a). *História Oral e Projectos Pedagógicos*, Santarém: Cadernos do Projecto Museológico (nº19).
- VIDIGAL, Luis (1994b). *A Entrevista*, Santarém: Cadernos do Projecto Museológico (nº20).
- VIDIGAL, Luis (1994c). *História Oral, Experiências de Aprendizagem e Enraizamento Sócio-Cultural - um projecto em curso*, comunicação apresentada no II Congresso Ibero-Americano de História da Educação Latino-Americana (Campinas, Setembro de 1994).
- VIDIGAL, Luis (1995a). Livres pourenfants et échanges culturelles: formes de socialisation lettrée (Portugal, 1900-1950). In *Education and Cultural Transmission since Early Modern Times: National Developments and International Trends*, Gand: Paedagogica Historica (no prelo).
- VIDIGAL, Luis (1995b). *Os Testemunhos Oraís na Escola. História Oral e Projectos Pedagógicos*. Porto: Asa (no prelo).
- WOODS, Peter (1986). *Inside Schools*, trad. espanhola, *La Escuela por Dentro. La Etnografía en la investigación educativa*, Barcelona: Paidós/M.E.C., 1987.
- WOODS, Peter (1990). *L'Ethnographie de l'École*, Paris: Armand Colin.
- ZEICHER, Ken (1992), Novos Caminhos para o Practicum: uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 115-138.
- ZEICHER, Kenneth M. (1993), *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

A formação de professores e as escolas superiores de educação: encontros, desencontros e desafios

M. Luísa Veiga *

1. Enquadramento político, social e educativo da formação de professores

Vivemos uma fase considerada como uma nova revolução industrial, marcada pelo desenvolvimento de novas tecnologias e da biotecnologia, pela exploração de novas formas de energia, pela comercialização da Ciência,...., embora num tipo de movimento oposto à primeira fase da industrialização. É que enquanto esta se caracterizava por um grande sonho de progresso e bem estar, a que vivemos está marcada por terríveis pesadelos, ameaças e até contradições: cresce a produção económica e decresce o número de empregos; cresce a declaração de democracia nas nações e a suas práticas políticas mostram graves atropelos democráticos; nos países pobres como nos ricos, as bolsas de miséria explodem; a Ciência, menos preocupada com a verdade ou com o bom do que com as tecnologias que suporta, sente-se ela própria criticada e envolvida nos complexos e controversos problemas engendrados por essas tecnologias;... .

As sociedades de hoje não sobrevivem sem uma rede tecnológica dinâmica, pelo que requerem

processos de escolarização formal extensiva às grandes maiorias da população. A imprescindibilidade da escola é unanimemente aceite por governos de matriz ideológica diversificada, mas não é de certo o mesmo tipo de escola que potencializará os interesses de uns ou de outros. Esses interesses podem, consoante os casos, direccionar-se para o êxito desenfreado das economias ou para o encaminhamento adequado das graves questões sociais e humanas com que nos confrontamos. Educar as maiorias para uma compreensão e intervenção crítica e criativa não interessa a todos, pois, em alguns casos, representa mesmo um risco de aniquilamento das estruturas dominantes.

Numa Europa cujo futuro social só não é uma incógnita preocupante para os optimistas incautos (Patrício, 1993) e dentro de uma escola onde se confrontam forças tão antagónicas e que enfrenta a tarefa de redefinir a sua identidade enquanto instituição social, o professor move-se numa complexa arena perpassada por uma multiplicidade de dilemas. Os antigos referenciais da profissão docente alteraram-se, por inadaptação. A própria massificação do ensino conduziu necessariamente a novas condições de trabalho, a mudanças de públicos, a mudança nos contextos organizacionais em que a profissão é exercida, a

* Docente da Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Coimbra

um acréscimo de heterogeneidade geográfica, social, cultural e etária dos alunos. Hoje, a escola confronta-se com um profissionalismo construído a partir das responsabilidades éticas da profissão que, no dizer de Rui Gomes, questionam e interpretam a conveniência política e moral dessa escola de massas (Gomes, 1993).

O novo paradigma, que acomoda um outro conceito de educação e de escola, coloca o professor no centro do sistema educativo, estrutura viva e aberta que mantém relações de interdependência com outros sistemas e instituições sociais, o que lhe provoca tensões permanentes e imprevisíveis. A formação obtida pelo professor, a par com as suas características pessoais e ideológicas, terão efeitos nas práticas profissionais, pelo que se reflectirão nos futuros alunos. Essa formação, realizada em espaços de contestação ou de dominação e desenvolvida segundo práticas contra-hegemónicas ou de reprodução, terá assim um efeito multiplicador no tempo e no espaço e torna-se necessariamente num ponto crítico do sistema educativo.

Em Portugal estávamos, desde há muito tempo, voltados de costas para a mudança que ia acontecendo no mundo. Com o 25 de Abril, a necessidade de recuperar do déficite existente impunha esforço social e reformas profundas de todo o sistema de ensino. Mas só em 1986, numa conjuntura de relativo equilíbrio das forças políticas com representatividade parlamentar, seria aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo, traçando as linhas de força que deveriam configurar a necessária e desejada reforma educativa.

Assumindo o desafio de romper com a concepção de sistema e de escola como processo e local de transmissão para, no limite, permitir a aquisição de saberes, a Lei de Bases aparecia como projecto ambicioso de mudança com vista à transformação do sistema e à construção de uma escola onde se aprendesse a mudar, em vez de reproduzir a ideologia dominante. É neste contexto que os professores são desenhados como “intelectuais reflexivos”, consagrando a Lei, no

artigo 30º, grandes princípios gerais para a sua formação, de que salientamos os três últimos:

- "formação que, em referência à realidade social, estimule uma atitude simultaneamente crítica e actuante;
- formação que favoreça e estimule a inovação e a investigação, nomeadamente em relação com a actividade educativa;
- formação participada que conduza a uma prática reflexiva e continuada de auto-informação e auto-aprendizagem”.

Mas desde muito cedo se concretizaram as reservas de alguns profetas, de que pode ser exemplo Bártolo Paiva Campos quando, no prefácio à obra de Eurico Lemos Pires, dizia: “Assim o nosso país tenha governos que saibam dar o devido desenvolvimento a esta Lei (Lei de Bases) e extrair dela toda a riqueza que contem! O que não acontecerá certamente com um governo que acaba de adoptar para orientação da sua actividade dos próximos anos umas Grandes Opções de que o espírito e a letra desta Lei estão completamente ausentes” (Lemos Pires, 1986).

A par com as boas intenções da Lei desenhava-se uma reforma educativa necessária. Mas a Reforma nasceu morta, desde Roberto Carneiro, e com ela assassinara-se o que de bom a Lei de Bases trazia em si. Imposta de cima para baixo, sem a efectiva participação dos professores, submersa num mar de legislação avulsa e sem coordenação de letra ou temporal, estava condenada ao fracasso. Sucediavam-se os discursos, geralmente cheios de bombásticos e enganadores números adequados a fins eleitoralistas e à obtenção de fundos estruturais externos. A degradação foi a tal ponto que, em Outubro de 1993, Fraústio da Silva, membro da equipa de estudos, afirmava, em Coimbra, desiludido: “Será que me reconheço na proposta? Não, não reconheço. Não era esta a nossa ideia”.

Os traços negativos da política do governo sobre a educação iam-se tornando dia-a-dia mais evidentes. Sem pretender ser exaustiva, enumerarei um par de indicadores do que acabo de afirmar.

O desinvestimento na educação como sector estratégico de desenvolvimento está à vista. Já em 1987, Roberto Carneiro considerava ser necessário que o orçamento para a educação atingisse os 7% do PIB, a fim de que Portugal recuperasse do atraso relativamente à Europa a que pertence. Tal nunca sucedeu. Nos últimos anos, ele tem-se situado pouco acima dos 5% e os indicadores actuais quanto a frequência e sucesso continuam a colocar Portugal longe das médias europeias.

Cresce a desvalorização da escola pública e acentua-se o processo de privatização de sectores de ensino. Proliferam os estabelecimentos de ensino e os cursos, muitos reconhecidamente sem qualidade. Atribuindo à educação, pelo discurso político, um lugar central no processo de modernização e desenvolvimento, o governo não quer maiores responsabilidades financeiras, pelo que a privatização surge como panaceia para a contradição não asumida. Por exemplo, no ensino superior, no ano lectivo de 1993/94, 40% da oferta no primeiro ano foi preenchida por instituições privadas (Teodoro, 1994). No que respeita à formação de professores, a progressiva desresponsabilização do Governo está bem patente na sua incapacidade de prever as necessidades do sistema em número de novos professores qualificados, já que continua a recorrer a docentes contratados para os ensinos básico e secundário, sem formação pedagógica, sem garantia de estabilidade de emprego e com vencimentos inferiores. Mas simultaneamente permite a proliferação, sem a necessária avaliação e sem critérios objectivos visíveis, de instituições de Ensino Superior Politécnico vocacionadas para a formação de professores.

A este propósito pode mesmo falar-se de mais um atropelo ao preceituado na Lei de Bases, nomeadamente pela não aplicação de algumas disposições legais, de que é exemplo o ponto três do artº 62º: “Na determinação dos contingentes a estabelecer para os cursos de formação inicial de professores, a entidade competente deve ter em consideração a relação entre o número de

professores habilitados já em exercício e a previsão de vagas disponíveis no termo de um período transitório de cinco anos”.

Quase dez anos depois, a realidade continua a mostrar claramente a falta de coordenação entre as necessidades dos grupos disciplinares e a oferta de formação das instituições responsáveis.

Naturalmente que os factores políticos, sociais e educativos aqui sumariamente abordados incrementam a desvalorização da profissão docente e acarretam a conseqüente diminuição do seu protagonismo social. A complexidade crescente da sociedade portuguesa, com origem em causas tão diversas, configura novas funções para o professor e obriga a que a sua formação seja equacionada em íntima relação com os fenómenos sociais à escala nacional e europeia, se não mesmo mundial.

E se em relação à formação de professores sempre me coloco do lado dos inovadores crentes, é também certo que há fenómenos de rectaguarda que deixam marcas e criam alguns sobressaltos quanto a um certo grau desejável de optimismo. Dessas marcas fazem naturalmente parte a crise de identidade profissional dos professores e de motivação para a profissão, bem como o conturbado processo de sucessivas modificações da política da sua formação, de que as Escolas Superiores de Educação fazem parte.

É neste quadro que devem entender-se as secções seguintes do presente artigo.

2. Alguns marcos históricos da formação de professores em Portugal

O exercício da profissão docente desenvolve-se hoje num quadro precário de condições estimulantes à realização dos professores. Apesar de representarem um dos maiores grupos profissionais da sociedade portuguesa, com participação percentual digna de registo na vida política e na administração autárquica, é notória a falta de reconhecimento social da sua actividade, particularmente nos níveis de ensino “não supe-

rior". A este baixo estatuto social acrescem grandes exigências relativas ao seu desempenho, salários desajustados, isolamento profissional (com maior incidência no 1º ciclo do ensino básico), alguma incerteza, condições de trabalho muitas vezes inadequadas e pouco dignas, um certo sentimento de impotência para resolver muito dos problemas educativos.

Superar a crise e debelar as suas causas passa naturalmente pela capacidade individual e colectiva dos professores, mas depende sobretudo de ser conseguido o reconhecimento da profissão como insubstituível e portadora de elevada dignidade. Esse reconhecimento implica, a nosso ver, quer a revisão de algumas medidas político-administrativas, quer a avaliação rigorosa de uma pluralidade de modelos e modalidades de formação existentes, para permitir opções esclarecidas. Por isso entendemos fundamental relembrar aqui alguns marcos na história recente da formação de professores em Portugal, para depois nos debruçarmos mais atentamente no processo de criação das Escolas Superiores de Educação, no que vêm realizando e no que delas pode ser exigido no futuro.

Recuemos, então, a 1971, ano em que foram reestruturados os planos de estudo das várias licenciaturas das Faculdades de Ciências das Universidades de Lisboa, Coimbra e Porto, para se criarem os Ramos de Formação Educacional. Estes, derivados de um tronco comum com duração de três anos, acrescido de um quarto ano de formação psicopedagógica e de um quinto ano de estágio profissional, nunca foram conceptualmente entendidos como formação integrada.

A formação integrada surgiu em Portugal, em 1976, com os Bacharelatos em Ensino e fortaleceu-se em 1978, ano em que, por Decretos Regulamentares, se criaram as Licenciaturas em Ensino nas Universidades de Aveiro e Minho e nos então Institutos Universitários de Évora e dos Açores. Eram cursos de cinco anos, com estágio no último, cujo plano de estudos integrava, desde o primeiro ano, as componentes científica e

pedagógica.

Em 1977 foi instituído o Ensino Superior de Curta Duração, a ministrar em estabelecimentos de ensino, predominantemente de âmbito regional, com a denominação de Escolas Superiores Técnicas e Escolas Superiores de Educação.

No curto espaço de dois anos muda-se o nome ao Ensino Superior de Curta Duração para, com pequenas alterações, passar a designar-se por Ensino Superior Politécnico a partir de 1979. Passava assim a caber nesta vertente do ensino superior, através das Escolas Superiores de Educação, a formação de educadores de infância e de professores dos ensinos primário e preparatório, atribuindo-se-lhes ainda num papel importante no que concerne à formação em serviço, à actualização e à reciclagem de docentes e profissionais de ensino.

A criação destas Escolas parecia oferecer possibilidades imensas, possibilitando, entre outras coisas, a construção de uma formação renovada de professores, o que, à primeira vista, se mostrava como tarefa complexa, mas possível. Desde logo, e no sentido de assegurar a sua dignidade enquanto ensino superior, foi desencadeado um processo de oferta de Mestrados em diversas especialidades das Ciências da Educação, após Programa Preliminar elaborado para o efeito, em 1978, por uma Comissão a que presidiu João Evangelista Loureiro.

E a partir daí, que sucedeu? Em que circunstâncias foram criados os cursos nas diversas Escolas? Quais os princípios que foram ditando a criação ou extinção daqueles? Que percurso tiveram as Escolas? Como têm funcionado, mantendo-se ainda hoje em regime de instalação?

Tentaremos analisar estes aspectos na secção seguinte.

3. O conturbado percurso de vida das escolas superiores de educação

A vontade política de criar as Escolas Superiores de Educação (ESE's) resultou, por

interpretação dos documentos legais então publicados, de uma nova conceptualização de educação básica. De facto, a integração, na mesma escola, da formação dos professores para os pré-primário, primário e preparatório era entendida como "...uma medida que tem como objectivo o alargamento efectivo da escolaridade obrigatória, ao mesmo tempo que poderá evitar a brusca passagem do ensino de classe para o ensino por disciplina, que agora se verifica entre o ensino primário e o preparatório, e que resulta de uma sucessiva especialização dos professores do preparatório, que obtêm a sua formação em cursos universitários, idênticos aos dos professores do ensino secundário. É, no fundo, o primeiro passo para a implementação de um novo esquema de formação de professores, que tanta falta faz ao nosso sistema educativo" (nº3 do preâmbulo do D.L. 513-T/79, de 26 de Dezembro).

Após a publicação deste Decreto e a par com algumas manifestações de resistência por parte de professores que, impossibilitados de frequentarem Mestrados, sentiam estar em risco o seu estatuto de formadores, começaram a sair textos legais que impediam qualquer leitura coerente das orientações nele consagradas.

Foi assim que, num quadro de grande confusão, se criaram, em 1983, dois bacharelatos em ensino na ESE de Viseu, que passou a ser a primeira Escola em funcionamento no País. Funcionamento polémico já que, só em 1984, por Despacho Ministerial de José Augusto Seabra, foi constituído um Grupo de Trabalho que tinha como função determinar o perfil do professor a formar pelas ESE, de forma a viabilizar a abertura, em Outubro de 1985, das que então possuíssem as condições indispensáveis.

Começando por salientar o conjunto de factores de ordem institucional e as indefinições de política educativa que condicionavam a definição daquele perfil, o relatório do Grupo de Trabalho evidenciava concepções diferentes e reflectia dificuldades no compromisso entre a organização do sistema de ensino àquela data e as

expectativas imaginadas da sua evolução futura.

A descoordenação de letra e temporal do processo ia ganhando contornos cada vez mais acentuados. Só em 1986, por Decreto-Lei completado por Portaria, era estabelecido o "referencial genérico de actividade das ESE" e regulamentados os cursos, graus académicos e diplomas por elas conferidos. O referido Decreto-Lei, ainda hoje em vigor, nunca foi cumprido em pontos essenciais. Reza no seu artº 4º que o acesso à formação complementar para a docência no ensino preparatório será condicionado por limitações decorrentes da necessidade de recursos humanos. Diz-se no artº 5º que, para efeitos de realização dessa formação complementar, as ESE's deverão estabelecer, em todos os casos, regimes de associação com estabelecimentos de Ensino Superior Universitário. Estipula o artº 3º que os cursos de formação de educadores de infância e de professores do ensino primário, bem como a formação complementar, serão seguidos de um ano de indução (D.L. 59/86, de 21 de Março). Mas, que se saiba, nada do atrás exposto foi até hoje posto em prática.

Retomemos o caso da ESE de Viseu, cujas actividades se tinham iniciado em 1983. Mais precisamente, o primeiro semestre dos primeiros cursos havia decorrido no segundo semestre do ano lectivo de 1982-1983. Mas só em 1986 era definido em diploma legal o respectivo plano curricular (Portaria 535/86, de 19 de Setembro). Os alunos desses cursos tinham já completado o sexto semestre. Até então, haviam sido inúmeros os despachos pontuais publicados para responder aos vazios legais e pedagógicos da primeira ESE posta em funcionamento. Não foi, por isso, estranho que os sétimo e oitavo semestres dos primeiros alunos matriculados tivessem sofrido grandes perturbações.

A publicação descoordenada sucedia-se, já que só em 1988 se regulamentaria a Prática Pedagógica dos cursos de formação inicial (Portaria 336/88, de 28 de Maio).

Entretanto publicara-se, em 1986, a tão

esperada Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei 46/86, de 14 de Outubro), ano em que se inicia uma série de versões preparatórias do Ordenamento Jurídico da Formação de Professores, que só viria a ser publicado três anos mais tarde (D.L. 344/89, de 11 de Outubro). Além de nada alterar sobre o regulamentado até então para a formação de professores, o Ordenamento Jurídico permitia ainda a consolidação de situações anteriores contraditadas pela Lei de Bases.

A par com este sinuoso percurso da formação inicial, a hoje designada formação em serviço ia mudando de nome a partir de 1979, data em que foi instituída sob a designação de profissionalização em exercício, para começar a funcionar em 1980-1981. E quando, em 1982, peritos da OCDE fizeram a análise da política educativa portuguesa consideraram, coincidentemente com muitos professores, que ela era “um empreendimento difícil e sem precedentes, que requer um grau de perseverança, determinação e atenção meticulosa, dificilmente realizável quando os Ministros e os quadros superiores da administração mudam a cada uma das diferentes alterações de coligações governamentais”. E acrescentaram: “Sejam quais forem as dificuldades actuais, gostaríamos de afirmar o nosso firme apoio às intenções de base e à estrutura principal deste plano de profissionalização” (OCDE, 1984).

Mas cedo a perseverança se esvaiu. Sem uma avaliação objectiva desse modelo, um outro era imposto em 1985 - a profissionalização em serviço - até que, de mudança em mudança, se chegou à formação em serviço. A existência simultânea de formações presenciais e à distância (via Universidade Aberta) veio reforçar ainda mais a ideia de inadequação, quer pelo tempo que lhe é destinado quer pelas metodologias utilizadas.

Terminaremos este rápido percurso pela formação de professores e pela vida das ESE com uma breve referência à formação contínua. Consagrada na Lei de Bases, no seu artº 35º, como um direito, aí se defende que os professores deixem

de ser “meros consumidores ou executores passivos de currículos elaborados”, apontando-se para uma formação contínua “suficientemente diversificada, de modo a assegurar o complemento, aprofundamento e actualização de conhecimentos e de competências profissionais, bem como a possibilitar a mobilidade e progressão na carreira”.

Regulamentada seis anos mais tarde, ou seja, em 1992, desde logo se tornaria motivo de crescentes frustrações e desilusões.

As prioridades estabelecidas pelo Ministério da Educação, condicionadoras da atribuição de financiamento e totalmente desajustadas das próprias definições estabelecidas em diplomas legais; a associação da formação contínua à progressão na carreira, por via da necessidade de obtenção de créditos; a subordinação dos professores à oferta que lhes é apresentada, geralmente sem se cuidar de saber o que eles necessitam e desejam; a incerteza da sua própria existência, já que houve em 1993, não houve em 1994 e em 1995 diz-se que vai haver, mas ainda não houve;... são só alguns aspectos que bem justificam o descontentamento e desconfiança reinantes.

E como se tanto desencontro, na tão curta vida das ESE, não bastasse, o regime de instalação em que até hoje se mantiveram conferiu-lhes, em bom número de casos, um estilo marcado pela arbitrariedade e discricionariedade, só possível num quadro de governação autoritária, surda e prepotente.

Para quem viveu este processo desde o início, é fácil e triste a recordação de como os sucessivos governos foram acolhendo uma conjuntura de acidentes pedagógicos e administrativos, que mostraram a toda a prova a sede de poder que mina alguns homens e mulheres. Para quem foi estando atento, terão ficado as dolorosas lembranças de tantas benesses e compadrios, entre partilhas e compromissos, ora conseguidos ora adiados.

Na ânsia de se ir ganhando com a divisão do “bolo” da instalação, a formação de professores andou de mão em mão, permitindo a cada um a

possibilidade de fazer vingar as suas sedes interiores não declaradas, suportadas por um quadro legislativo que, de tão ultrapassado e inadequado, lhes era francamente favorável.

Muitos anteciparam alertas, como é o caso de Odete Valente que, em 1986, avisava: “só uma grande exigência e dignificação dos concursos e provas no Ensino Politécnico poderá obviar a que, ao fim de algum tempo, não se diga que, de facto, se trata de um ensino com estatuto inferior”(Valente,1986).

A profecia, como tantas outras, concretizou-se. Mas a força dos “investidos” (para contrapor aos “desinvestidos”, tão bem rotulados por Ana Benavente) saberá e será capaz de ocupar as margens de liberdade que os “cumpridores” não têm a ousadia de tocar (Benavente, 1992). É para os primeiros a reflexão que faremos na próxima secção.

4. As potencialidades das escolas superiores de educação na forma de desafios

Abordaremos este assunto pela via de um discutível diálogo connosco e com os outros, na tentativa de ir dando resposta a questões julgadas úteis para a acção futura.

4.1. Acreditando que o futuro de Portugal depende fortemente da concepção e organização da educação, que homens e mulheres queremos ajudar a preparar para que formem outros, na multiplicadora cadeia da função docente?

Responderemos, com Manuel Patrício, que precisamos, antes de mais, de homens e mulheres-pessoas e não coisas; pessoas cultas e de memória via, e não só instruídas, conhecedoras ou competentes; pessoas críticas, que pensem e façam pensando; pessoas solidárias e não predadoras, que aspirem à igualdade como condição da sua dignidade essencial; pessoas livres e não instrumentos animados; pessoas criadoras e não

miméticas (Patrício, 1993). Depois, precisamos de homens e mulheres-professores, com rigorosa e suficiente preparação científica e didáctica, empenhados na vida da comunidade educativa, atentos às mudanças nacionais e universais e aptos a compreenderem as suas interligações com as funções da educação e os papéis dos professores, para poderem intervir consciente e eficazmente.

4.2. Serão as ESE instituições com o prestígio que se exige para as funções que lhes estão atribuídas? Confiarão os alunos-futuros professores, bem como a comunidade em geral, nessas instituições? Será que o processo formativo nelas desenvolvido influenciará favoravelmente as atitudes dos professores?

Queremos acreditar que as respostas poderão vir a ser positivas. Mas num paralelismo com as três estratégias de condenação a que Boutinet (1987) sujeita os professores para viverem (esquecer e sobreviver; investir noutra direcção; procurar outro trabalho), também as ESE têm que fazer a sua opção. Em nosso entender, ela só pode consistir numa mudança agressiva de longo alcance, que comece no seu próprio questionamento de alto a baixo, na convicção de que a co-participação na construção de um futuro melhor só é possível se assentar na co-responsabilização dos erros do passado que se reflectem no presente.

Urge, em primeiro lugar, tomar medidas imediatas que introduzam mecanismos e práticas determinados por princípios de transparência e equidade, incentivando a formação e premiando as qualificações, competências e desempenhos. Igualmente urgente é a cessação do regime de instalação e a eleição dos seus órgãos democráticos de gestão, bem como a revisão global da legislação, no sentido da dignificação da instituição e da contribuição para o reconhecimento público de um elevado estatuto do professor. A montante de tudo isto está, naturalmente, a definição de uma mais séria estratégia política de formação de

formadores e professores, a assunção inequívoca do ensino básico na sua unidade e conseqüente definição do perfil dos respectivos professores, a não cedência ao saciar do apetite pelo dinheiro evidenciado pelo mercado privado da formação de professores e o encorajamento de uma lógica mental motivadora, em que as necessidades sociais passem a dominar sobre a lógica de sobrevivência de algumas ESE públicas.

Depois sim, será possível explorar um conjunto de condições já existentes e pô-las ao serviço de novos empreendimentos.

4.3. Em que residem, então, as potencialidades das ESE?

É sobretudo no carácter integrador das atribuições destas instituições que se concentram as suas potencialidades inovadoras. São instituições de ensino superior a que se atribui a formação inicial de agentes educativos para vários graus de ensino; são parceiros institucionais privilegiados na formação contínua de professores; são potenciais pólos integradores de projectos de investigação em interacção com o meio escolar e não escolar; são, por direito e dever, pólos de aproximação de professores isolados, de identificação das necessidades que solicitam respostas mais urgentes, de convergência de actividades desenvolvidas nas escolas e jardins de infância, de contactos com os professores da região, de confronto com referências diversas, de acompanhamento de experiências, de produção e difusão de materiais,...

Já o "Programa Preliminar" das ESE, partindo dos princípios definidos pelo Decreto que, em 1977, criou o Ensino Superior de Curta Duração, afirmava que "o carácter regional destas Escolas, procurando promover a educação nos locais onde estão inseridas, através de uma acção voltada para os professores, pais, entidades oficiais e população em geral, constitui um factor decisivo na expansão e progresso pedagógico e cultural da região e, conseqüentemente, do país" (ESE, 1977).

Para além do carácter integrador das suas atribuições, as ESE têm já algumas competências reunidas num corpo docente que cobre diversos domínios educativos e curriculares, embora necessitem cuidar bastante deste aspecto. Uma relativa capacidade financeira e logística vai permitindo a aquisição de manutenção de equipamentos e fundos documentais, se bem que o seu desenvolvimento físico e humano exija planeamento e reforço orçamental. Possuem ainda alguma autonomia na concepção, organização e desenvolvimento de programas de investigação e formação, a par com capacidade institucional de articulação e relacionamento com outras instituições do sistema ou fora dele.

4.4. Que desafios se colocam às ESE's no futuro?

Nascidas em 1977, fruto de mudanças fundamentais nas relações sociais e no pensamento sobre o papel e funções da educação, da escola e do professor, as ESE têm que preparar-se para não entrar no novo milénio sob o signo da crise em que se encontram. Tal envolve uma complexa multiplicidade de factores e impõe uma revisão das políticas, das funções, das estruturas, dos métodos e, antes de mais, das ideias. Tentaremos explicitar tudo isto na forma condensada de grandes desafios.

Desafio epistemológico

É urgente pensar em conjunto para encontrar uma "base comum" que, no respeito pela autonomia de cada instituição, seja entendida como uma ideia sólida e fundamentada do que é formar professores. Essa "base comum" representará a sustentação epistemológica que deverá nortear a reformulação de uma formação que deseja adequada, crítica e com qualidade. A sua construção tem o trabalho colectivo como fundamento, podendo usufruir da abrangência e complexidade das experiências, das concepções e dos conhecimentos de cada um.

Desafio político-pedagógico

Não se pode debater a questão da formação de professores sem considerar as contradições e conflitos que permeiam o processo educativo. Mas como a educação é parte integrante do sistema político, económico e social, a formação de professores tem de ser revista à luz deste referencial.

Só a partir de uma profunda reflexão sobre as finalidades e compromissos sócio-políticos da educação, sem perder de vista a especificidade da formação de professores, se podem repensar as funções das instituições formadoras, o significado da organização curricular e do ensino, a orientação da aprendizagem, a avaliação e o financiamento, bem como a organização administrativa.

Desafio de integração

No quadro de referência descrito, a formação de professores deve ter como núcleo integrador a unidade resultante das relações teoria-prática, conteúdo-forma e ensino-investigação. Tal unidade implica superar as clássicas discussões que advêm da dicotomia geralmente imposta nessas mesmas relações.

A supervalorização de qualquer dos elementos, que mantêm entre si íntima afinidade e se influenciam mutuamente, provocará uma visão reducionista e unilateral da formação de professores, que decorre da não compreensão de que o respeito pela especificidade não contraria nem é inimigo do seu carácter sistémico.

Desafio de flexibilidade

As ESE têm obrigação de assumir a mudança como uma das características da nossa época, quer enquanto ensino superior quer enquanto instituições de formação de professores.

Têm de estar preparadas para rever as suas funções, estruturas e programas, pois a crise

assume sempre maior acuidade quando as exigências de mudança se confrontam com estruturas rígidas. Se o não fizerem, transformar-se-ão, inevitavelmente, em autênticas peças de museu.

Desafio de antecipação

Há hoje uma manifesta inadequação entre a produção das ESE e as exigências da profissão docente. Tal desfasamento, que comporta custos consideráveis nos domínios da formação inicial e contínua, contribui, em grande medida, para a desvalorização do estatuto social do professor que, dia-a-dia, se vai agravando.

Aprender a impor-se, tomando a iniciativa, parece-nos ser um dos grandes desafios que se colocam às ESE. Se, por um lado, deverão ser o local onde se promove o desenvolvimento de consciências mais perspicazes, elas terão que, por outro, projectar-se para o futuro, colocando a reflexão prospectiva no centro das suas preocupações, pré-figurando os cenários possíveis e antecipando-se aos factos, em vez de se deixar conduzir por eles.

Desafio de crescimento

À necessidade de crescer qualitativamente (consubstanciada nos desafios até aqui enumerados) acresce um outro tipo de crescimento desejável - o quantitativo -, não existindo qualquer forma de contradição entre eles se pensados pela ordem aqui enunciada.

O crescimento quantitativo das ESE deverá passar por formas e ritmos ajustados às condições existentes e a desenvolver em cada uma das instituições. Afiguram-se-nos, no entanto, três domínios de crescimento que não dependem de tais especificidades, pelo que os abordaremos no pressuposto de que constituem três linhas de rumo obrigatórias para todas elas.

a) Alargamento da capacidade formativa das ESE

aos professores do 3º ciclo do ensino básico.

O ensino básico coloca problemas particularmente complicados no que respeita à formação dos professores de que necessita. Cada um dos três ciclos exige um professor com uma valência profissional específica: generalista para o primeiro, por área / disciplina para o segundo e por disciplina/grupo de disciplinas para o terceiro.

Sendo esta complexidade real, é também verdade que o ensino básico se caracteriza como terminal e obrigatório, não fazendo sentido que seja subordinado a um ensino facultativo. Não podem confundir-se a natureza, finalidades e organização curricular do ensino básico com as do ensino secundário, já que aquele se perspectiva de forma geral e este de forma especializada.

A unidade que se exige ao ensino básico só poderá ser favorecida com a atribuição, às ESE, da formação de professores para os três ciclos que o integram.

b) Acompanhamento do ano de indução

É amplamente reconhecido que o primeiro ano de exercício da profissão influencia de forma significativa a futura actividade profissional de educadores e professores (Bolam, 1987). Simultaneamente, existem sempre factores diversos que perturbam o início da profissão docente: dificuldades de ingresso, variáveis de curso para curso, e hoje particularmente acentuadas na educação pré-escolar; grandes deslocações da residência habitual, com todo o desequilíbrio que daí resulta; inexistência de condições em muitos locais de trabalho; escassos hábitos de apoio aos jovens professores nas escolas onde iniciam a actividade; contacto real e continuado com o imprevisto da profissão.

Por tudo isto se requer das ESE um apoio sistemático aos professores e educadores recém-formados, naturalmente enquadrado na política e nas actividades da própria escola em que cada um é principiante.

c) Aposta na formação contínua

Os jovens diplomados nesta década pelas ESE permanecerão no sistema educativo durante mais ou menos as três primeiras décadas do próximo século. É por isso esperado que se alterem os seus papéis, os conteúdos funcionais da sua profissão, o estágio de desenvolvimento da Ciência e as competências que modelam a cultura profissional docente.

Neste quadro, e para que venha a representar um contributo para a evolução dos sistemas educativo, social e económico (em nada confundível com a progressão na carreira), a formação contínua terá de possibilitar a participação de todos os professores, ser credível (no sentido da utilidade e da possibilidade) e ser eficaz (dependendo a eficácia do “recenseamento” das necessidades sentidas pelos docentes e das implícitas à mudança, do estreitamento de laços entre a investigação e a formação e do grau de implicação dos professores no processo).

Assumindo-se como unidade estratégica dos processos de formação centrados nas escolas, as ESE deverão encarar a formação contínua como um desafio sempre inacabado (Vilar, 1991), emergente de um constante processo de investigação (Stenhouse, 1987) e enquadrada num paradigma assente na lógica da inovação (Nóvoa, 1992).

5. Conclusão

Quando decidimos promover à primeira categoria das nossas preocupações aspectos que respeitam ao enquadramento político, social e educativo da formação de professores, fizemo-lo intencionalmente. Os professores vivem hoje num período muito particular da sua longa história, em que ressalta a desvalorização social da sua profissão. Isto passa-se numa época caracterizada por um maciço desenvolvimento do conhecimento, por um forte apelo à renovação das ideias e por uma exigência de adaptação ao ritmo crescente da

transformação. Isto passa-se num mundo salpicado de explosões de nacionalismos, racismos e xenofobias, num mundo em que proliferam as drogas, as guerras, as doenças, as associações criminosas, num mundo em que se acentua a crise da cultura e de pensamento crítico e reflexivo.

Isto passa-se numa Europa que apresenta um crescimento exponencial das novas tecnologias da informação e da comunicação, numa Europa com bolsas de desemprego quase insuperáveis, numa Europa cujos contornos e interesses geram ora satisfação, ora descontentamento.

Isto passa-se num país com uma baixa taxa de crescimento económico, onde não existem sinais de força que sustentem grandes aspirações, num país em que o limiar de uma nova escola é ainda uma miragem, num país em que as exigências de participação dos diversos intervenientes da/na comunidade educativa continuam a não encontrar acolhimento.

Como seria então possível repensar a formação de professores sem reflectir os contextos em que ela se desenvolve?

Quando passámos à abordagem histórica, ainda que sumária, da formação de professores em Portugal e, depois, à conturbada vida das ESE, também tivémos uma intenção. Existem laços inegáveis entre o enquadramento atrás referido e

uma política nacional de formação dominada pela incerteza, pela instabilidade, pela precipitação e mesmo por algumas promessas adiadas ou não cumpridas.

Quando, finalmente, nos tentámos imiscuir no futuro global das ESE, fizemo-lo alicerçadas na defesa de um ideal. Ideal que não deixa de supor que o futuro político destas instituições está inevitavelmente condenado a ser decidido, sabe-se lá quando e por quem, numa conjuntura que só tenuamente perpassará os interesses educativos. Mas não deixa, por isso, de ser gratificante, para uma militante da educação, poder assumir o protagonismo possível em reflexões sobre matérias que constituem as verdadeiras preocupações da sua vida profissional, na tentativa de reforçar as condições para que a luta pela dignificação das ESE's e pela valorização da profissão docente ganhe cada vez mais consistência.

Relativamente aos “problemas”, alguém disse, citando Aristóteles (no decurso do Congresso sobre “Didácticas Específicas en la Formación de Profesores”, realizado em 1992, em Santiago de Compostela) que “há pessoas que lhes conhecem a solução, mas o mais surpreendente é que há pessoas que os solucionam”. Oxalá cada um de nós possa contribuir para que todos sejamos tais pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BENAVENTE, A. (1992). A Reforma Educativa e a Formação de Professores, in A. Nóvoa e T.S. Popkewitz (orgs.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*. Lisboa, Educa, 47-55.
- BOLAM, R. (1987). Induction of Beginning Teachers, in M.J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford, Pergamon Press, 745-757.
- BOUTINET, J. P. (1987). Do Trabalho de Projecto em Formação à Identidade Profissional do Docente, in GEP/ME, *As Ciências da Educação e a Formação de Professores*, 158-189.
- ESE's (1978). *Programa Preliminar*. Direcção Geral do Ensino Superior, Ministério da Educação.
- GOMES, R. (1993). Crise do Professorado e Novos Pólos de Identidade. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVII, 2, 263-274.
- LEMOS PIRES, E. (1986) *Lei de Bases do Sistema Educativo: Apresentação e Comentários*. Ed. A.S.A.
- NÓVOA, A. (1992). A Reforma Educativa Portuguesa: Questões Passadas e Presentes sobre a Formação de Professores, in A. Nóvoa, e T.S. Popkewitz (orgs.), *Reformas Educativas e Formação de Professores*, Lisboa, Educa, 57-59.
- OCDE (1984). *Exames das Políticas Nacionais de Educação*. GEP, Ministério da Educação.
- PATRÍCIO, M.F. (1993). Que Futuro para a Formação de Professores, in Univ. Aveiro (Ed.), *Linhas de Rumo em Formação de Professores: Actas do Congresso Internacional de Formação de professores nos Países de Língua e Expressão Portuguesas*, 21-43.
- STENHOUSE, L. (1987). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Madrid, Morata.
- TEODORO, A. (1994). Educação: Mercadoria ou Direito Humano? *Jornal da FENPROF*, Abril, 28-29.
- VALENTE, O. (1986). *As Escolas Superiores de Educação numa Perspectiva da Universidade* (doc. ocasional).
- VILAR, A.M. (1991). *Hacia una Educación Comunitária en los Centros de Educación de Infância Portugueses: una Hipótesis*. Madrid, UNED (doc. ocasional).

O desenvolvimento regional e o CESE em Educação Comunitária e Preservação do Património Cultural e Ambiental

Domingos Bucho *

Quando se fala de *Património* e de *Desenvolvimento*, é justo evocar a figura patriótica de Alexandre Herculano que, pela primeira vez em Portugal, se insurge, nas páginas d' *O Panorama*, no estilo profético e brônzeo que lhe era peculiar, contra a delapidação ignara do património cultural nacional. Zurzia com a mesma força, no ministro do reino como no vereador municipal, no pároco de província como no abade e no cônego, nos adversários políticos como nos correlegionários liberais, tentando refrear o liberalismo irrefletido de então, que pensava ser inconciliável *o amor dos foros de homens livres com a veneração às tradições gloriosas e santas do passado* (Carta a J. M. Latino Coelho, 1868).

Nas mesmas páginas daquele *Jornal Literário e Instrutivo da Sociedade Propagadora dos Conhecimentos Úteis*, tão ao gosto de Oitocentos, de que é redactor principal na sua fundação em 1837, debita o pensamento clarividente, para a sua contemporaneidade, de que a preservação do nosso património cultural seria factor de desenvolvimento económico e sócio-cultural, pela acção da novel moda dos *touristes*. O que Herculano não poderia imaginar era que um século mais tarde, o turismo, alcandorado à categoria de indústria, fosse um dos sectores económicos simultaneamente mais prósperos e mais ricos a nível mundial, sobretudo a partir dos anos cinquenta. No caso português,

* Docente da Escola Superior de Educação de Portalegre

registre-se o proverbial atraso em relação à Europa, acontecendo que só em 1911 é criado o primeiro organismo oficial de turismo.

A nossa região, secularmente pioneira ao nível do interior em matéria de desenvolvimento das indústrias, não deixou de enfermar do esquecimento a que têm sido votadas as regiões não litorais, devido à ausência dum plano de ordenamento territorial e de desenvolvimento equilibrado. Paradoxalmente, esse esquecimento (leia-se ausência de desenvolvimento económico acelerado) preservou o nosso património urbano, monumental, etnográfico e paisagístico, constituindo estes factores, nos nossos dias, potencialidades de progresso económico e sócio-cultural a desenvolver.

É consensual que o *triângulo turístico* formado por Portalegre, Marvão e Castelo de Vide constitui um dos pólos de maior virtualidade turística do país, reforçando-se muito recentemente essa potencialidade com a construção da Barragem da Apertadura (que para além do valor infra-estrutural já é palco de múltiplas actividades de lazer), com o início das escavações arqueológicas da cidade romana de Ammaia (que promete constituir um centro museológico de grande importância cultural e turística) e com a futura construção do campo de *golf* da Portagem (actividade desportiva geradora de postos de trabalho e de atracção dum turismo rico).

Exterior ao *triângulo* (figura geométrica que

deverá transformar-se para englobar, de forma crescente, outros centros de interesse), devemos referir, com potencial interesse cultural e turístico, as recentes acções de preservação e valorização da *Villa Lusitano--Romana* de Torre de Palma, iniciadas pelo IPPAR. Contemplam a instalação duma cobertura sobre a residência senhorial, o regresso e a recolocação de mosaicos, bem como a musealização de achados arqueológicos. Bom seria que esse empreendimento fosse levado a seu termo, que a publicação dos resultados das escavações fosse finalmente realizada, que o riquíssimo espólio exumado desde 1947 regressasse a Torre de Palma e que o programa contemplasse serviços educativos de grande qualidade, como a importância daquele *monumento nacional* o exige.

Assistimos, por outro lado, à (lenta...) recuperação e aformoseamento dos centros históricos, à valorização monumental, à animação museológica, à protecção do ambiente (Parque Natural de S. Mamede), tendo, da procura turística, uma resposta que não deixa margem para dúvidas. Poderá parecer que advogamos acções de preservação e valorização do nosso património, com o fim exclusivo ou fundamental de o tornar um chamariz turístico, por razões estritamente económicas. De facto, não são as motivações económicas que nos devem mover neste âmbito, mas devemos conjugá-las com os interesses culturais para uma maior eficácia das nossas acções.

O ideal seria que as regiões, conscientes dos seus valores patrimoniais, os preservassem em actos de cultura espontâneos, como imperativos de consciência cívica. Tanto mais que, no caso flagrante do património arquitectónico, não há incompatibilidade, na generalidade dos casos, entre a qualidade e comodidade das construções e a preservação do património.

Todos sabemos que assim não acontece, que existe à nossa frente um longo caminho no sentido da *educação comunitária para a preservação do património cultural e ambiental*. Estamos,

infelizmente, muito longe da consciência cívica da maioria das nações europeias neste domínio. A título de exemplo, o caso de Foz Côa, questão, à partida, eminentemente científico-cultural, que se está a transformar numa questão político-partidária. Há dias, o primeiro ministro manifestava, perante as câmaras da televisão, um enorme regozijo por se ter levantado a hipótese de as insculpturas serem menos antigas do que se tinha avaliado por datação estilística (uma vez que os métodos de datação directa, para substâncias inorgânicas, não foram ainda aprovados pela comunidade científica internacional). Como se a instância histórica fosse a única a ter em conta, como se aquela arte rupestre perdesse importância pelo facto de ser produzida mais recentemente, antes pelo contrário! O sorriso do primeiro ministro tinha de facto o gosto, o gozo, duma vitória política, e com ele revelava total incompreensão pelo problema. Questões como esta não se discutem cientificamente no nosso país, mesmo ao nível económico. Tudo se transforma, doentamente, em objecto de chicana política. Não sei por què razões racionais, continuamos a alhear-nos de que, para boa parte dos países da Europa, o turismo é o principal contribuinte do PIB! E relativamente à comunidade local de Foz Côa, para boa parte dela, o interesse imediato dos precários postos de trabalho que a construção da barragem acarreta sobrepõe-se ao interesse patrimonial do que já é considerado o Vale Sagrado da Arte Rupestre Peninsular. Nem é propriamente o interesse estratégico da barragem que está em causa.

Falando de exemplos que temos à porta, também só agora se iniciaram as escavações da cidade romana de Ammaia. Foi necessário que alguém esclarecido viesse de fora, comprasse a propriedade e pusesse em marcha um processo que, antes, esbarrava na indiferença geral, era pouco mais do que uma ideia estravagante. Faz-nos tanta falta viajar, conhecer, comparar para acreditar que é possível vivermos bem e com vantagens económicas e sócio-culturais acrescidas,

se preservarmos o nosso património.

Para não o empobrecermos e para o gerirmos com eficácia, são necessárias duas acções concertadas: *preservar e valorizar*. Para ambas, o CESE em Educação Comunitária e Preservação do Património Cultural e Ambiental da ESEP contribui eficazmente. De fora ficam outras acções, como o restauro, que sai, tecnicamente, do âmbito curricular deste curso.

Para preservar importa, antes de mais, *investigar e informar*, porque ninguém se pode interessar por algo que desconheça (*Ignoti nulla cupido*, Ovídio). Acções concretas de preservação deverão ser sempre uma consequência duma tomada de consciência, pela acção pedagógica da informação. Caso contrário, só na aparência se preserva, já que a preservação do património duma comunidade, para ser eficaz e autêntica, tem que partir das pessoas, como um imperativo cívico, como *acto de cultura*. Este acto de cultura só acontece quando as pessoas reconhecem, individualmente, um determinado valor patrimonial, histórico-cultural ou artístico. Assim, a postura duma comunidade perante o seu património depende da soma de actos individuais, em que a consciência crítica se torna apta para interpretar e seleccionar valores. Sendo a quase totalidade dos alunos do CESE professores, eles estão nas melhores condições, eles estão estrategicamente colocados para transmitirem aquela informação, para fazerem aquela pedagogia. Daí que advogemos, nesta formação de formadores, que é disso que se trata, um contacto epidérmico e razoavelmente aprofundado do ponto de vista científico entre as pessoas e as coisas, tentando, através desse contacto e da empatia gerada, estabelecer *pontes afectivas* com o património.

Nos últimos anos, as preocupações de natureza pedagógica têm subalternizado as questões científicas, quando as duas vertentes do acto educativo estão interligadas, quando um conhecimento científico mais aprofundado é fonte de estratégias pedagógicas mais eficazes.

Conhecimento, experiência e afectividade, são as palavras-chave a ter em conta na metodologia de ensino /aprendizagem no âmbito deste CESE.

Entende-se aqui por preservar um conjunto de acções de salvaguarda que impeçam a degradação. Por sua vez, valorizar já pressupõe um conjunto de intervenções no património que, para além de o preservar, lhe acrescentem valor. Podemos incluir, neste capítulo, estudos científicos, elaboração de propostas que visem uma melhor gestão, descoberta e disponibilização pública dos valores patrimoniais, realização de roteiros de turismo cultural, musealização e (ou) animação museológica, acções directas de educação comunitária, estudo e implementação de práticas de animação, etc...

Para o desempenho destas acções, é fundamental que os alunos do CESE conheçam as principais implicações científicas, técnicas, artísticas, educativas e sócio-económicas da preservação e da valorização dos vários tipos de valores patrimoniais, não esquecendo que, dentro do mesmo tipo, *cada caso é um caso*. Será já muito importante que se saiba *avaliar das dificuldades, dos recursos e das metodologias* a seguir para se levar à prática determinada acção.

Importa, por isso, que os alunos pratiquem durante o curso essas intervenções, sejam *confrontados com o real, aí testem teorias e, sobretudo, daí produzam conhecimento*. Entendo que o Seminário de Investigação deve solicitar essas intervenções, induzindo a realização de trabalhos mais profundos e estruturalmente mais completos, tendo por base abordagens parcelares, dentro da mesma temática, levadas a efeito nas diversas cadeiras do curso. Decorrente daí, podemos conceber, como objecto privilegiado de avaliação, a capacidade para intervir e a inerente qualidade com que se faz essa intervenção, interessando tanto o produto final como o percurso que se realizou. Esse percurso, acompanhado pelo professor, constitui uma metodologia privilegiada de aprendizagem.

Resumindo, diria que os grandes objectivos

deste curso e as principais metodologias a privilegiar serão:

- CONHECER, com QUALIDADE CIENTÍFICA, e através da EXPERIÊNCIA (conhecer através da prática e da observação), o PATRIMÓNIO CULTURAL E AMBIENTAL REGIONAL e a sua intrincada CONTEXTUALIZAÇÃO,
- estabelecer PONTES AFECTIVAS com o património,
- conhecer as DIFERENTES METODOLOGIAS DE ABORDAGEM DOS VÁRIOS TIPOS DE PATRIMÓNIO,
- CAPACITAR PARA INTERVIR, em acções

de preservação, valorização, EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA, através da PRÁTICA REAL das mesmas durante o curso, em colaboração com os organismos públicos que tutelam os diversos tipos de património.

Se conseguirmos atingir estes objectivos, estaremos a *preparar profissionais para o desempenho de funções de gestão, promoção e conservação do património cultural e ambiental e ainda para o desenvolvimento de actividades de animação na comunidade* (Portaria nº 885/93 de 16 de Setembro, Artº 2º Objectivo). Ou seja, estamos a formar quadros para o desenvolvimento regional nos domínios em apreço.

As Escolas superiores de educação e a formação dos educadores de infância

Amélia Marchão *

“A educação pré-escolar foi progressivamente sendo assumida como um desejo latente dos cidadãos, bem como das administrações, para abranger toda a população infantil antes da entrada na escola.” (Bairrão, 1992, p.39). Tende a universalizar-se na medida em que se alarga a estratos socio-económicos culturais diversificados. No entanto, no nosso país a taxa de cobertura de educação pré-escolar está longe de atingir o necessário e o ideal.

A Lei 46/86, de 14 de Outubro, contempla-a como integrante do sistema educativo e define-a como “complementar e ou supletiva da família, com a qual estabelece estreita cooperação. (Artº4, nº2). Ao estado compete assegurar a existência da rede de educação pré-escolar.

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, os objectivos da educação pré-escolar apontam para a necessidade do desenvolvimento global e harmonioso da criança, preparando-a para as actividades ditas académicas (em termos de pré-requisitos e da socialização) e, de forma mais alargada, preparando-a para a vida.

A formação inicial dos educadores de infância, tal como define a Lei 46/86 (Art.31, nº1), faz-se em Escolas Superiores de Educação (ESE) e em Centros Integrados de Formação de Professores (CIFOP). É uma formação de nível superior, cuja organização curricular deverá estar atenta aos princípios organizativos do sistema

* Docente da Escola Superior de Educação de Portalegre

educativo e aos objectivos da educação pré-escolar. Pretende-se um educador capaz de acompanhar a abertura do sistema educativo, com mentalidade aberta à inovação que caracteriza a sociedade actual.

A acção pedagógica em instituições educativas de atendimento infantil deverá ser sempre orientada por educadores de infância que, sem estarem condicionados à existência de um currículo ou programa nacional ou regional, deverão objectivar, fundamentar e avaliar a acção desenvolvida, tendo em conta o desenvolvimento global da criança.

“Digamos pois, desde o começo, que o professor da educação infantil tem que possuir tanto um marco geral de ‘leitura’ da situação (e, portanto, um conhecimento das diferentes características referidas às crianças, à análise do meio, à função da escola, etc., um marco geral de conhecimentos), como um conjunto de técnicas e estratégias para saber aplicar esse marco à sua situação concreta, a fim de poder extrair conclusões adequadas, para ‘adaptar o seu ensino.’ (Zabalza, 1987, p. 11).

Os educadores de infância deverão ser formados para “poderem exercer a sua tarefa enquanto facilitadores da aprendizagem...” (Cró, 1989, p.125).

“Existe um acordo generalizado quanto à importância das competências e atitudes dos professores para a determinação da eficácia do ensino pré-escolar. Porém, apesar de tal ‘acordo’, existem poucos estudos empíricos acerca deste



assunto e virtualmente não existem dados de investigação acumulados relativos à preparação e formação dos professores.” (Lopes, 1992, p.109).

Alarcão e Tavares (1987) referem que a prática pedagógica é uma das componentes fulcrais do processo que se inicia na formação inicial e que se prolonga “sem quebra de continuidade na tão falada ‘formação contínua’.” (op. cit., p.7).

Especialistas em ciências da educação e de formação de professores acordam nas potencialidades da formação contínua que, em caso algum, se poderá desligar da formação inicial (Canário, 1993) e que não deverá situar-se apenas numa perspectiva de aprendizagem de novos conhecimentos. “Ela deve ao mesmo tempo ter em conta a integração dos conhecimentos adquiridos.” (Scheffnecht et Chwartz, 1979, p. 10).

O papel das ESE deverá, por isso, situar-se ao nível da formação inicial e da formação contínua dos educadores de infância.

A aposta na formação de educadores de infância deve guiar-se por uma lógica de acção que permita formar educadores com capacidade de participação, de intervenção e de reflexão da e na educação. Ou seja, a uma formação meramente escolarizante deverá contrapor-se uma lógica de acção em que a formação surja no contexto do jardim de infância, na medida em que esse é o contexto em que o educador se moverá / move. É aí que ele enfrentará / enfrenta as situações do quotidiano.

Reflectir, pensar, participar, permite mudar, crescer, inovar. A aposta das ESE's na formação de educadores, em conformidade com modelos de formação construtivistas em oposição a modelos estruturantes (Nóvoa, 1991), permitirá um quadro de educadores capazes de afirmar a eficácia, elevando a qualidade da acção educativa no jardim

de infância, ao mesmo tempo que se permitirá uma revalorização do sistema pré-escolar e uma revalorização do próprio educador no contexto do sistema educativo e da sociedade em geral.

No quadro actual, em que muitos parecem não acreditar no alargamento da rede de educação pré-escolar, compete ao educador mostrar o valor real deste nível de educação, mostrando sobretudo, às famílias, às comunidades e a quem de direito estrutura e planeia as redes escolares, que o jardim de infância merece um olhar diferente.

É óbvio que os educadores ou futuros educadores só o conseguirão se a sua formação assentar em processos de acção abertos, activos, em que a reflexão e análise conduzam e permitam processos de reformulação e de adequação constante das práticas às necessidades dos sistemas educativos e das sociedades.

Às ESE, em particular, compete um papel activo e permissivo de práticas que ajudem a formar educadores com estas características.

Uma das vertentes do investimento futuro das ESE deverá situar-se ao nível da formação inicial e contínua dos educadores de infância, permitindo o incremento e o aumento da qualidade em educação pré-escolar.

Menosprezar, em termos qualitativos e quantitativos, a formação dos educadores de infância será a “condenação” da própria educação pré-escolar no contexto do sistema social e educativo. As ESE, enquanto instituições de ensino superior, deverão ter sempre uma palavra a dizer. À experiência formativa anterior deverão aliar-se processos e práticas avaliativas que conduzam a uma acção futura que permita o crescimento pessoal e profissional dos futuros e actuais educadores de infância em particular, e da educação pré-escolar em geral.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALARCÃO, I.; TAVARES, J. (1987). "Supervisão da Prática Pedagógica: uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem." Coimbra, Livraria Almedina.
- BAIRRÃO, J. (1992). "Educação Pré-escolar." Inovação 5, p.37 a 38.
- CANÁRIO, R. (1993). "Ensino Superior e Formação Contínua de Professores". Aprender 15, p.11 a 18.
- CRÓ, M. L. (1990). "Tarefas a Integrar num Plano de Actividades para Educação Pré-escolar: A sua estruturação e execução." In, Desenvolvimento, Aprendizagem, Currículo e Supervisão, p.115 a 125, Aveiro, Editado por José Tavares e António Moreira.
- MARCHÃO, A. (1995). "Educadores de Infância e Formação Contínua - um estudo de caso". Projecto final apresentado para conclusão do Curso de Estudos Superiores Especializados - Administração Escolar. Escola Superior de Educação de Castelo Branco. (Trabalho não editado).
- NÓVOA, A. (1991). "As Concepções de Formação Contínua e os Projectos da Profissão Docente." In Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas, p.15 a 38. Aveiro, Edição Universidade de Aveiro.
- SCHEFFNECHT, J.; CHWARTZ, B. (1979). "Formação Contínua". Pensar Educação 3.
- ZABALZA, M. A. (1987). "Didáctica da Educação Infantil". Madrid, Edições Asa.
- Legislação:*
LEI 46 /86 de 14 de Outubro.

A formação dos professores do 2º ciclo do Ensino Básico nas ESE: necessidade de uma nova política educativa na área das línguas estrangeiras

José Travassos *

Introdução

1986/87 foi o ano em que os cursos de formação inicial dos professores do ensino básico - professores do 1º e do 2º ciclos - foram pela 1ª vez desenvolvidos, numa lógica de formação comum, em instituições de ensino superior. Para esta nova formação contribuiu decisivamente a Portaria 352/86, a qual está ainda em vigor.

Com a entrada em funcionamento dos novos cursos de formação inicial nas ESE, foi possível conferir (é esta a minha convicção, já que avaliação da formação desenvolvida nestas Escolas não foi ainda feita) uma melhor qualidade à preparação dos professores daqueles dois ciclos, relativamente ao dispositivo de formação anterior.

A Portaria 352/86, ao definir que as ESE e os CIFOP “poderão ministrar os cursos de educadores de infância, professores do ensino primário e professores do ensino básico”, determina, no Artº 9º: “os seis primeiros semestres curriculares do curso de professores do Ensino Básico devem garantir uma formação globalmente equivalente à referida no nº 8º” (isto é, a formação dos professores do ensino primário). Como corolário desta política,

* Docente da Escola Superior de Educação de Portalegre

os currículos das ESE passaram a apresentar os três primeiros anos dos cursos de professores do 1º e 2º ciclos como praticamente iguais.

Esta política teve e tem, no entanto, aspectos negativos no que respeita à formação em línguas estrangeiras dos alunos das variantes de Português/Françês e Português/Inglês.

Vejamos porquê.

Alguns efeitos da Portaria 352/86 na formação em LE dos docentes do 2º ciclo

Os primeiros currículos das variantes de P/F e P/I da maior parte das Escolas Superiores de Educação, por força do disposto na citada Portaria, apresentavam as seguintes características:

1) Um número reduzido de horas de formação nas disciplinas de inglês, francês, metodologia do ensino destas línguas, literatura e cultura de expressão inglesa e francesa.

Em alguns currículos as línguas inglesa e francesa eram mesmo ministradas como disciplinas de opção, no quadro geral de formação dos três primeiros anos dos cursos de professores do Ensino Básico. Uma parte substancial da formação era, conseqüentemente,

feita em matemática, ciências da natureza, história de Portugal, geografia, educação visual, química, física, etc. - disciplinas que os alunos daquelas variantes não estavam interessados em frequentar e muito menos leccionar.

- 2) A Prática Pedagógica nos três primeiros anos decorria em escolas do 1º ciclo e somente no quarto ano ela se realizava nas escolas do 2º ciclo.

Com o objectivo de conhecer os efeitos da política estabelecida na Portaria 352/86 na formação dos professores do Ensino Básico - variantes de P/F e P/I - desenvolvi um projecto de investigação no âmbito do *Programa Estímulo para as Ciências Sociais e Humanas*, lançado pela JNICT em 1991, subordinado ao tema "Políticas, Estruturas e Processos na Formação dos Professores de Inglês e Francês do 2º Ciclo nas ESE". Encontrando-se em fase de conclusão, é possível, neste momento, apresentar alguns resultados deste estudo, com significado para o tema em análise.

Este projecto permitiu constatar que todos os alunos e professores de línguas estrangeiras questionados se manifestaram contra a formação generalista que eram obrigados a fazer, dado que a consideravam, como ilustra o depoimento de um aluno, "reduzida e desligada das matérias específicas e da preparação necessárias ao desempenho profissional nas escolas do 2º ciclo".

Os dados colhidos na observação directa dos alunos em Prática Pedagógica permitiu identificar algumas práticas pouco inovadoras no plano metodológico, e algumas lacunas no plano linguístico.

É óbvio que nas variantes de Matemática/ Ciências da Natureza e Educação Visual - cujos cursos são igualmente enquadrados pelo mesmo diploma legal - a formação por que passam os alunos que a elas se candidatam está directamente relacionada com a formação obtida nos três primeiros anos do tronco comum da formação

para os professores do Ensino Básico. Poder-se-á dizer, em certo sentido, que a formação para o 2º ciclo, obtida nestas variantes através dos primeiros currículos das ESE, era a expansão, o aprofundamento da formação desenvolvida para o ciclo anterior. O mesmo não se pode dizer relativamente à preparação em línguas estrangeiras, uma vez que estas disciplinas não são ensinadas/aprendidas nas escolas do ensino primário.

Necessidade de uma nova política de formação em LE

Esta foi a política definida pelo Ministério da Educação para todos os professores do ensino básico, em 1986. Esta é ainda a política em vigor, no plano legal, embora não no plano prático. As recentes revisões curriculares já alteraram, em parte, este quadro normativo, estabelecido pela Portaria 352/86. As alterações introduzidas não foram, no entanto, ainda suficientes.

Ao analisar-se a formação dos professores do 2º ciclo em LE, mais uma vez se constata que, frequentemente, se definem políticas de formação, sem que estas assentem nas recomendações apresentadas pela literatura da especialidade. Na verdade, sabendo-se que nos últimos anos diversas propostas curriculares e metodológicas na área do ensino das línguas estrangeiras têm sido divulgadas e que há, por parte de muitos professores, alguma dificuldade em as aplicar apropriadamente; sabendo-se que há um índice de insucesso elevado nestas disciplinas e que aos professores destas matérias não têm sido proporcionados programas adequados, no âmbito da formação contínua, no sentido de os preparar para um bom desempenho profissional, é pena que não se tivesse pensado num enquadramento diferente para a formação de professores de línguas estrangeiras do 2º ciclo, preferindo uma formação específica de maior qualidade, em vez de uma formação generalista, superficial e reduzida, como a que foi desenvolvida

pelos primeiros currículos concebidos nas ESE ao abrigo da citada portaria.

Tendo em conta os desenvolvimentos registados nas mais recentes revisões dos currículos das ESE (genericamente, entre 1992-94), é desejável que a Portaria 352/86 seja revogada e que uma nova política de formação para os professores das variantes de P/F e P/I possa proporcionar-lhes uma melhor preparação, no plano linguístico, cultural e pedagógico. Se tal acontecer:

- 1) melhorar-se-á, certamente, a qualidade da formação desenvolvida nos cursos destas variantes e, conseqüentemente, a qualidade da formação nos cursos de formação inicial ministrados nestas instituições;
- 2) Os ex-alunos destas variantes ficarão mais aptos para realizarem a sua actividade profissional e contribuirão para o desenvolvimento das escolas (Reid, 1985).
- 3) A formação obtida nestes cursos desenvolver-se-á em moldes mais próximos do que é proposto pela investigação em educação em línguas estrangeiras (Mackey, 1970; Ingram, 1980; Spolsky, 1970; Strevens, 1983; Stern, 1989; Widdowson, 1989).
- 4) A formação dos alunos/futuros professores contribuirá decisivamente para reduzir o índice de insucesso dos alunos do 2º ciclo. Na verdade, não se compreende que tantos alunos fracassem logo nos primeiros anos de aprendizagem das línguas estrangeiras, e que tantos “arrastem” tal insucesso ao longo da escolaridade.

Conclusão

Comunicar numa ou mais línguas estrangeiras, competentemente, é um factor da maior importância nos dias de hoje, em que as relações culturais, comerciais, científicas com outros países se intensificam permanentemente. O estado actual do ensino das línguas estrangeiras no nosso país não contribui positivamente para esse factor. Também não satisfaz os vários intervenientes no processo, como se referiu anteriormente. Bem pelo contrário.

Preparar adequadamente os alunos dos vários ramos de ensino, através de uma boa formação desencadeada nas escolas formadoras de professores deverá ser um dos objectivos primordiais de uma política de formação de docentes. A Portaria 352/86 não permite que este objectivo seja cumprido cabalmente no âmbito da formação de professores de línguas estrangeiras, e não ajuda, assim, a prestigiar, neste sector de formação, as ESE.

É tempo de mudar o quadro legal que determina a política de formação destes docentes do 2º ciclo e de atenuar os efeitos negativos por ela produzidos, através de programas de formação contínua apropriados. Com uma nova política educativa, a formação nas Escolas Superiores de Educação será de melhor qualidade e estas instituições contribuirão mais decisivamente para o desenvolvimento das regiões onde estão sediadas e, em última instância, para o desenvolvimento do país.

Notas

A recolha de dados no projecto de investigação citado foi feita através de:

- a) um questionário, respondido por todos os alunos das variantes de P/I e P/F que frequentaram o 4º ano das ESE públicas portuguesas, no ano lectivo de 1991/92;
- b) entrevistas a alguns alunos e professores de quatro ESE e respectivos professores cooperantes;
- c) análise dos currículos das ESE (desde o início do seu funcionamento até 1994)
- d) observação de alunos do 4º ano em quatro ESE, envolvidos na Prática Pedagógica no ano lectivo de 1991/92.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ingram, D. (1980) "Applied Linguistics: a search for insight" In *Kaplan* 1980:37-56.
- Mackey, W. (1970) "Foreword to Jakobovits" In Jakobovits, L.: *Foreign Language Learning: A Psycholinguistic Analysis of the Issues* Rowley, Mass.: Newbury House.
- Reid, K. *et al.* (1987) *Towards The Effective School* Oxford: Basil Blackwell.
- Spolsky, B. (1980) "The scope of educational linguistics" In *Kaplan* 1980:67-73.
- Stern, H. (1990) *Fundamental Concepts of Language Teaching* Oxford: Oxford University Press.



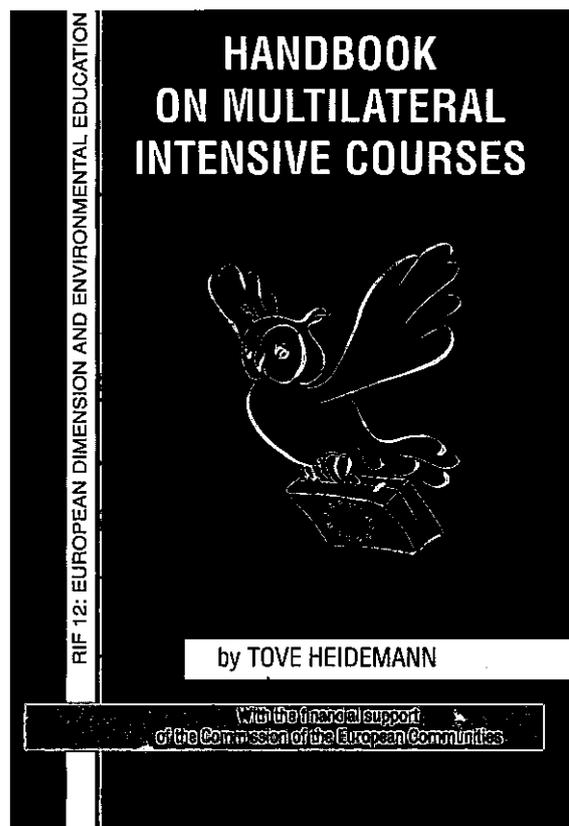
Handbook of Multilateral Intensive Courses

**Comissão Europeia, RIF 12:
European Dimension and
Environmental Education**
Autor: Tove Heidemann

Esta brochura, financiada pela Comissão Europeia, tem como objectivos ajudar a organizar, implementar e avaliar cursos intensivos de mobilidade de estudantes de carácter multilateral, visando, sobretudo, o encorajamento ao desenvolvimento de novos cursos. Baseia-se nas experiências recolhidas nos últimos quatro anos no funcionamento das "sub-networks" sobre formação de professores, no âmbito das chamadas RIF - Redes de Instituições de Formação - e dirige-se, sobretudo, a formadores de professores, professores e responsáveis por órgãos de gestão, em escolas de formação de professores e instituições de formação contínua, escolas e autoridades escolares regionais.

O autor começa por traçar a história da criação das RIF para, de seguida, se debruçar sobre o problema da criação de cursos intensivos destinados aos alunos europeus que usufruem da possibilidade de estudarem, por períodos determinados, em instituições de países diferentes dos seus; as áreas cobertas são: a organização dos cursos, os seus objectivos e conteúdos, a planificação do curso, o orçamento, a avaliação e a disseminação das experiências.

Refira-se que a própria Escola Superior de



Educação de Portalegre está integrada na RIF 12 - A Dimensão Europeia e a Educação Ambiental - e, nesse âmbito, teve oportunidade de, no ano lectivo de 1994/95, acolher um grupo de alunos de vários países, que frequentou um destes cursos, organizado e gerido pela Escola.

Carlos Afonso



ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE PORTALEGRE